



***EL ROL DEL DOCENTE EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DE
LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO***

IRMA YANETH FORERO QUIROGA

***UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.
2013***

***EL ROL DEL DOCENTE EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DE
LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO***

IRMA YANETH FORERO QUIROGA

Trabajo presentado como requisito para optar el título de Maestría en Educación

Director

Dr. LUIS FERNANDO ZAMORA GUZMÁN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2013

DEDICATORIA

En reverencia al Todopoderoso.

Dedicado a todas las personas que con su apoyo incondicional siempre reavivan nuestros propósitos de superación. Con especial cariño a mi familia por su entrega, confianza y apoyo, que me ayudan a crecer como persona.

Irma Yaneth.

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa agradecimientos a:

La Universidad Pedagógica Nacional, como institución que ayuda a través de sus Directivos y Docentes al desarrollo de la academia y a la formación de docentes idóneos, dispuestos y comprometidos con su labor.

Investigador y Docente Luis Fernando Zamora Guzmán, Director de la investigación, por su tiempo y participación en el estricto avance de la misma.

La Comunidad de la Institución Educativa Departamental Tisquesusa del municipio de Susa, por su contribución. Con especial afecto a los compañeros docentes por su valiosa participación en el desarrollo del trabajo.

Todas aquellas personas que de alguna manera participaron en esta experiencia de investigación educativa.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de calidad	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 7

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El Rol del Docente en la Gestión Educativa de las Escuela Rurales Multigrado.
Autor(es)	Irma Yaneth Forero Quiroga.
Director	Luis Fernando Zamora
Publicación	Bogotá, 2013, N° de pág.: p. 133.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Docente, educativa, escolar, escuela, gestión, multigrado, rol, rural.

2. Descripción	
El presente trabajo da cuenta del planteamiento y de los resultados de la investigación realizada en el contexto rural del municipio de Susa -Cundinamarca-, en donde las catorce sedes educativas rurales que hacen parte de esta municipalidad se han considerado representativas para efectuar la caracterización de la gestión educativa en dicho escenario, enfatizando en lo que allí representa el rol del docente. Se plantea un ejercicio de reflexión y análisis por el campo de la gestión escolar y de las prácticas educativas en las escuelas rurales como temática general, por ser en éstas donde se generan aspectos relevantes y específicos relacionados con la gestión escolar en Colombia. Es un trabajo que se articula y aporta al proceso investigativo que ha realizado el docente e investigador Luis Fernando Zamora Guzmán, acerca de las prácticas del maestro rural, en tanto que éste profundiza sobre un aspecto de la práctica educativa en ambientes rurales, como es el de la gestión. Esta investigación da lugar a la comprensión y sentido de la gestión escolar rural en el entorno seleccionado como objeto de la misma, en cuanto componente de la realidad socioeducativa y cultural y de las relaciones que se establecen en lo que en el país se ha dado por llamar “la ruralidad”, en donde la labor de la escuela y del docente adquieren una dimensión y un significado especiales que requieren ser revisados, para comprender cómo incide en la gestión de procesos educativos individuales y comunitarios propios de un medio en el que las prácticas y el mismo estilo de vida, le dan una connotación especial y diferente a la labor de quien como educador se localiza en las que se denominan área urbanas.	

3. Fuentes

ÁLVAREZ GALLEGU, Alejandro. (1996) *...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá : Mesa Redonda Magisterio. Sociedad Colombiana de Pedagogía. BERALES Patricia. (2009) *Gestión Escolar: El Desafío de la Función Directiva en Argentina*. BORSOTTI, Carlos. (1985). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz. CÁRDENAS PATIÑO, Alberto. (2004) *La gestión administrativa*. Bogotá: Códice. CARRIEGO, Cristina. (2005) *Mejorar la escuela: una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. México D.F. Fondo de Cultura Económica. CATAÑO, Gonzalo. (1989). *Educación y estructura social: ensayos de sociología de la educación*. Bogotá : Plaza & Janés. COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky y MOGOLLÓN JAIMES, Oscar. (1985). *Hacia la Escuela Nueva. Unidades de Capacitación para el maestro*. Bogotá: Ed. Retina. DANE. (2012). *La investigación de educación formal*. HELG, Aline. (1987). *La Educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá : Cerec. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TISQUESUSA. (2012) *Consolidado de estudiantes matriculados año 2012*. Susa. LEY 715. (2001) *Normas orgánicas en materia de recursos y competencias para la prestación de los servicios de educación y salud*. Título II Sector Educación, Artículos 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º. LONDOÑO ZAPATA, Luis Oscar. (2008) *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo Aproximación al estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia – Plan estratégico de Antioquia PLANEA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LEY 115 de 1994. *Ley General de Educación* Artículo 2º. ----- Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto 1278 de 2002. *Mejor preparación, mejor desempeño, mayor reconocimiento*. Bogotá, D.C. ----- (1995), *La calidad de la educación un asunto de todos*. Serie documentos especiales, SABER, Sistema Nacional de Evaluación. Santafé de Bogotá, MEN. ----- (1995), *La calidad de la educación un asunto de todos*. Serie documentos especiales, SABER, Sistema Nacional de Evaluación. Santafé de Bogotá, MEN. PEÑA BORRERO, Margarita. (2000) *Los desafíos de la educación rural*. Bogotá : Corporación Mixta Para La Investigación y el Desarrollo de la Educación Básica. PERFETTI, Mauricio. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Bogotá: REDUC y Universidad Pedagógica Nacional. PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL, POT. (2008) *Diagnóstico general del municipio de Susa*. Alcaldía Municipal. PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN; 2006-2010: *En educación Rural*. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL PEI. (2010). *Institución Educativa Tisquesusa*. Susa, Cundinamarca. PULSEN De CÁRDENAS, Alba. (2004). *Una mirada a la escuela rural colombiana*. Revista Huellas V: 3 N° 5 Barranquilla. 2004. PULIDO CHAVES Orlando, HEREDIA, María Isabel y ÁNGEL, Catalina. (2010). *Las desigualdades educativas en Colombia*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Serie Ensayos e Investigaciones. Buenos Aires. RAMÍREZ CAVAZZA, César. (2002) *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. México : Ed. Limusa S.A. RAMÍREZ G María Teresa. y TÉLLEZ C., Juana Patricia. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX: Período 1903-1929*. Bogotá: Banco de la República. RAMÍREZ CASTELLANOS, Ángel Ignacio. (2009). *La formación inicial de docentes para lo rural*. Pamplona: Centro de Publicaciones y Medios de la Universidad de Pamplona. RANGEL SUESCÚN, Juan Manuel. (1997) *Hacia una noción de ruralidad en educación*. En: ALEGRÍA DE ENSEÑAR, Revista N° 30. Cali : MEN-FES. RODRÍGUEZ, Catherine; SÁNCHEZ, Fabio; ZAMORA GUZMÁN, Luis Fernando. (2005). *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros*

rurales colombianos. Bogotá : Fundación Universitaria Monserrate. ----- . (2010). *¿Qué es lo rural de la educación rural?. El sentido y alcance de la categoría educación rural*. Medellín, Tercer Congreso Nacional de Educación Rural.

4. Contenidos

La investigación se presenta por capítulos así:

El primer capítulo presenta un panorama general de la educación rural, tanto en Latinoamérica como en el escenario nacional; haciendo un especial detenimiento en el contexto de Cundinamarca recorrido desde el cual se evidencian situaciones diversas que determinan el papel de los procesos educativos en la que se ha llamado la ruralidad tanto en otros países como en Colombia. Se plantea una explicación de lo rural desde la perspectiva de varias ciencias sociales que se ocupan del tema y que ayudan a hallar el sentido y significado del término rural, desde donde también se especifica el de escuela rural. Igualmente se hace un recorrido por la historia de la educación rural en Colombia y se presenta un panorama general de lo que ésta ha significado en el país. Se puntualiza en la caracterización de la escuela rural multigrado como sistema de educación primaria a cargo de uno o dos docentes, cuya formación en Colombia no se ha contemplado del todo y de manera separada para entender las condiciones en las que debe desarrollar su labor. El segundo apartado expone los componentes metodológicos del proceso de investigación; enfatiza en la situación problema, los objetivos de investigación enfocados a establecer la relación entre gestión educativa y el rol del docente rural en aula multigrado. Tema de importancia, en cuanto permite el análisis de las condiciones consideradas relevantes a la hora de comprender cómo se gestiona la escuela rural. Se plantea igualmente el proceso metodológico que sigue los lineamientos de la investigación mixta que contempla el diseño en dos etapas: cualitativa y cuantitativa, por cuanto se consideró apropiado para examinar lo particular de trece veredas en las que funcionan catorce escuelas rurales multigrado en este municipio, integradas a la Institución Educativa Tisquesusa.

El tercer capítulo hace relación al tema de la gestión escolar y prácticas educativas en las escuelas rurales; tema que se maneja desde el recorrido conceptual sobre gestión educativa, escuela rural, rol del docente en este ámbito. Componentes que llevan a concluir que la escuela rural comparte con la escuela en general el hecho de ser establecida para socializar conocimientos, pero en materia de gestión hay profundas diferencias cuyas implicaciones llevan a señalar que la calidad educativa allí generada no es suficiente para optimizar las condiciones de vida de las comunidades rurales, lo cual significa que el objetivo para lo cual se diseñaron no se logra, mientras no se propongan cambios sustanciales en términos de gestión y rol del docente rural de aula multigrado.

El capítulo cuatro titulado “La Educación Rural en Colombia en el Marco de la Ley” hace mención de las normas que regulan la educación, destacando los componentes normativos relacionados con las escuelas rurales y su funcionamiento. El capítulo quinto presenta el caso específico de la escuela rural en el municipio de Susa, siendo éste un diagnóstico de las condiciones que la tipifican, el cual se logró a partir de las entrevistas no estructuradas en el campo de estudio y la aplicación del cuestionario, instrumentos a partir de los cuales se obtuvo la información de fuentes primarias como son los docentes que laboran en cada una de las escuelas del municipio. En el capítulo seis se presentan las orientaciones que de manera diferencial se proponen a las autoridades educativas,

para orientar y apoyar la gestión de las escuelas multigrado. El capítulo final corresponde a las conclusiones.

5. Metodología

La investigación se orientó hacia la meta de establecer la relación existente entre gestión educativa y el rol de los docentes del área rural; para lograrlo se desarrollaron como objetivos específicos: hacer visibles, de manera sistemática, las condiciones de operación de la escuela rural multigrado y sus implicaciones en cuanto a las funciones del maestro y la gestión escolar; contrastar estos con las pautas y orientaciones contenidas en la normatividad colombiana respecto del tema de la gestión escolar, identificando de qué manera o en qué sentido son recogidas en dicha normatividad, o por el contrario son pasadas por alto o desconocidas; aportar a las autoridades educativas elementos de juicio para orientar de manera diferencial y apoyar la gestión en las escuelas rurales, específicamente las de carácter multigrado.

el trabajo investigativo se desarrolló siguiendo los parámetros de la investigación mixta contemplando que, “Es un diseño en dos etapas en el cual el dato cualitativo ayuda a explicar los resultados significativos, de la primera etapa cuantitativa” (Di Silvestre: 2008:4); contextualizando, el trabajo de campo se hizo empleando el cuestionario a docentes para la obtención de datos cuantitativos que son analizados en busca de los resultados; información que además se enriqueció con datos cualitativos que son aportaron por los docentes a través del diálogo o de la entrevista no estructurada realizada durante las visitas realizadas por la investigadora a las sedes educativas.

La investigación se llevó a cabo en los centros escolares del área rural del municipio de Susa a lo largo de las siguientes fases:

Primera Fase: Preparatoria

Identificación del problema de investigación: el docente y la gestión educativa en la escuela rural multigrado; se hace la identificación de éste gracias a la experiencia en el desarrollo de la labor educativa de la autora; idea que se fue fortaleciendo a partir de la literatura de los trabajos de Zamora. En esta etapa se construyen los objetivos y el propósito de la investigación.

Elección del escenario para llevar a cabo el trabajo investigativo El municipio de Susa en el Departamento de Cundinamarca; organización de cronograma de visitas a las sedes focalizadas para la aplicación del trabajo de campo.

Diseño de los instrumentos de la investigación: El cuestionario y entrevista no estructurada con el fin de buscar el acercamiento a la realidad y cómo desde allí se hace la comprensión de gestión educativa, el rol del docente y normas educativas.

Segunda Fase: Conceptualización bibliográfica

Se refiere a la exploración documental y búsqueda de bibliografía que permite construir el marco teórico sobre la gestión y como se desarrolla en el sector educativo; la educación rural en Colombia y su relación con la labor que debe desempeñar el docente, las políticas educativas que respecto a la temática el gobierno ha trabajado, para dar soporte al desarrollo de la investigación.

Tercera Fase: Trabajo de campo

Referida a la aplicación de los instrumentos y recolección de la información datos cuantitativos y cualitativos que conduzcan a responder al objetivo y a la pregunta de investigación; esto lleva a determinar la relación existente entre gestión educativa, normatividad educativa y rol del docente de la escuela rural multigrado en el contexto nacional, además a visibilizar las condiciones de operación de este tipo la escuela y sus implicaciones en cuanto a las funciones del maestro y la gestión escolar.

Como tal, no buscó la comprobación de hipótesis, pero se basó en una pregunta de investigación: ¿cuál es la relación existente entre gestión educativa y el rol de los docentes del área rural? Los instrumentos seleccionados para la recolección de la información fueron:

Entrevista no Estructurada. La investigadora utilizó como fuente primaria la información de los docentes en sus lugares de trabajo y con ellos se obtuvo información de tipo cualitativo, referida a su rol dentro de la escuela, siendo ésta su contexto de trabajo cotidiano en donde tienen ocurrencia hechos y acciones específicos de sus funciones como maestros rurales, para caracterizar las condiciones reales donde se adelantan los procesos pedagógicos, para luego analizarlo a la luz de las políticas formales sobre cómo deben operar las escuelas rurales multigrado.

La Entrevista por Cuestionario. Los estudios de entrevista son muy utilizados en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno (Bizquerra, 2004:233), este tipo de instrumentos permiten recoger información que admite hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia, con el propósito de conocer desde la perspectiva de los encuestados las posibilidades para caracterizar la gestión educativa y el rol del docente, correlacionando el enfoque normativo vigente en el país, con la realidad de las escuelas rurales del municipio de Susa en Cundinamarca

La Revisión Documental. Se trabajaron las fuentes de información documental constituidas por libros, textos, revistas, artículos, monografías como material impreso, porque proporcionaron aquella que se requirió como soporte para el desarrollo del trabajo. En síntesis, lo que se hizo fue indagar, analizar y describir dos aspectos específicos: de una parte lo concerniente a la forma como opera la escuela rural multigrado y como el maestro desarrolla sus funciones en este ámbito; de otra parte, lo relacionado con las normas vigentes en materia de gestión escolar para contrastar o correlacionar estos aspectos y en efecto llegar a establecer la relación existente entre gestión educativa y el rol de los docentes del área rural.

Cuarta Fase: Resultados y conclusiones

Corresponde a la reflexión y análisis de los hallazgos hechos en relación con las pautas y orientaciones de la normatividad colombiana respecto del tema de la gestión escolar, identificando de qué manera o en qué sentido son recogidas en dicha normatividad, para establecer las conclusiones e inferencias del proceso de investigación contemplando aspectos como la recopilación de información, la tabulación, la organización en cuadros y gráficas, la interpretación cuantitativa y cualitativa, la construcción de conclusiones y proyecciones.

6. Conclusiones

Conclusiones. Las escuelas multigrado en el área rural colombiana son numerosas y han sido establecidas sobre la base de diversas razones que justifican su implantación, siendo importante el reconocimiento hecho por parte de las autoridades educativas como válidas para mejorar el sistema educativo de las comunidades rurales cuyas necesidades son diversas y asociadas a las limitaciones socioeconómicas de las mismas. Otra de las razones de su existencia es el intento de cerrar la brecha existente entre los sistemas escolares rural y urbano, para alcanzar una educación de mejor calidad para todos, lo cual tiene un sentido incluyente a la vez que diferencial. Aun así se presentan prácticas reales que hacen de este tipo de escuela un elemento específico, cuyas condiciones son bien diferenciadas según las normas; se puede decir que existen muchos criterios específicos que tienen implicaciones en el desarrollo de la escuela rural multigrado, que se refieren a su gestión, a las políticas que la “orientan” y a las funciones del maestro. A pesar de ello, se producen ciertas contradicciones en torno a lo que el Estado ha establecido y la realidad en que se desarrollan los procesos pedagógicos en la ruralidad. Analizar estos aspectos ha sido el interés de este trabajo desde el cual se puede concluir lo siguiente:

En relación con el desarrollo del primer objetivo de investigación, se puede señalar que una de las condiciones en que opera la escuela rural multigrado refleja que a pesar de ser su existencia una realidad en el contexto rural colombiano, no se hacen visibles como una institución generada en realidad para contribuir en la construcción colectiva de aprendizajes basados en la sistematización de experiencias que resulten del quehacer del docente y de la acción de escuela como tal. Esto porque no hay coherencia entre la visión conceptual y práctica con lo que se crearon las escuelas rurales multigrado y la realidad que tiene que vivir el docente en ese medio; quien además carece de formación necesaria para contribuir al objetivo de orientar su escuela mediante fundamentos teóricos y prácticos que sean aplicables en su práctica cotidiana. De esta forma, no puede contribuir al mejoramiento y optimización en la calidad de la educación rural, lo cual no es coherente con las políticas con las que se introdujo en el país esta modalidad de escuela. De lo anterior se deriva que la calidad en la educación rural no sea acorde con las intensiones con que fueron escuelas como contribución a las carencias y necesidades de las comunidades rurales.

De otra parte, la escuela rural multigrado no funciona dentro de los términos de equidad y eficiencia planteados a través de las políticas educativas del Estado Colombiano, que constitucionalmente señala que la educación de los colombianos debe ser igualitaria y de la misma calidad. Esto se hace más complicado si se tiene en cuenta que las metodologías desarrolladas en este tipo de escuela no son las mejores, porque no se da una dotación apropiada de recursos y materiales de aprendizaje suficientes y necesarios. Si a esto se suma la falta de apoyo de autoridades educativas, la ausencia de las comunidades, la escasa formación del maestro, las contradicciones entre capacitación docente y práctica, la desarticulación entre labor pedagógica y trabajo de la comunidad, la no definición del rol del docente con respecto a la promoción de su comunidad.

Otro de los factores hallados es que, se delega al docente un trabajo excesivo que generalmente no puede desarrollar en el tiempo previsto, lo cual incide negativamente en la verdadera transformación de la calidad que se pregonaba con la incursión de este tipo de

escuela. Así mismo, se hace evidente la falta de apoyo a labor educativa por parte de entidades y autoridades educativas. Es decir, que la escuela rural multigrado no funciona con base en estrategias operativas que permiten mejorar sus condiciones técnicas, políticas y financieras para la educación rural, tal como se contempla en las normas que se han establecido para su funcionamiento.

Sintetizando, la escuela rural multigrado no cuenta con capacidad organizacional de gestión para el correcto desarrollo de sus funciones y de las del docente. Se requiere por tanto la acción y participación de los entes administrativos y autoridades educativas en la supervisión y administración de la escuela, para llevar a cabo el proceso educativo, en coherencia con las metas que se proponen al docente, quien hasta ahora ha tenido que desarrollar su labor pedagógico y de gestión en la escuela, sólo, y sin el apoyo de una formación que le permita el desarrollo de competencias para enfrentar el reto que le ha sido asignado. Sólo con los cambios sobre estos aspectos, se lograrán las metas de la verdadera transformación en la calidad en la educación que se imparte en la escuela rural multigrado en Colombia.

Elaborado por:	Irma Yaneth Forero Quiroga
Revisado por:	Luis Fernando Zamora

Fecha de elaboración del Resumen:	04	diciembre	2013
--	----	-----------	------

CONTENIDO

	<i>pág.</i>
<i>PRESENTACIÓN</i>	17
<i>INTRODUCCIÓN</i>	22
1. EDUCACIÓN RURAL EN EL ÁMBITO LATINOAMERICANO	27
1.1. LA EDUCACIÓN RURAL EN LATINOAMÉRICA	27
1.2. LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA	31
1.2.1 Significado de Rural: Visión y Discusión	34
1.2.2 Historia de la Educación Rural en Colombia	40
1.2.3 Escuelas Multigrado como Expresión de lo Rural	47
1.2.4 El Componente Rural en la Formación de Educadores en Colombia	52
1.3 Una mirada a la realidad del Contexto de la Educación Rural en el Departamento de Cundinamarca	58
2. COMPONENTES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	65
2.1 LA SITUACIÓN PROBLEMA	65
2.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	69
2.3 JUSTIFICACIÓN	70
2.4 METODOLOGÍA	71
2.4.1 Enfoque Metodológico	71
2.4.2 Instrumentos	73
3. GESTIÓN ESCOLAR Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESCUELAS RURALES: RECORRIDO CONCEPTUAL	76
3.1 GESTIÓN: EL CONCEPTO	76
3.2 GESTIÓN EDUCATIVA	78
3.3 GESTIÓN EDUCATIVA DE ESCUELAS RURALES EN COLOMBIA	86
4. EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA EN EL MARCO DE LA LEY	96
5. EL CASO DE LA ESCUELA RURAL EN EL MUNICIPIO DE SUSÁ	102
5.1 ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA	102
5.2 RESULTADOS DE ENTREVISTA	103
<i>CONCLUSIONES</i>	111

<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	<i>124</i>
<i>INFOGRAFÍA</i>	<i>129</i>
<i>ANEXOS</i>	<i>131</i>

LISTA DE TABLAS

	<i>pág.</i>
<i>Tabla 1. Establecimientos educativos que ofrecen los distintos niveles educativos en Colombia</i>	25
<i>Tabla 2. Docentes según niveles educativos donde trabajan – Colombia – 2011.</i>	25
<i>Tabla 3. Colombia Instituciones Escolares por Niveles en Susa</i>	62
<i>Tabla 4. Inventario de Escuelas Rurales del Municipio de Susa</i>	62
<i>Tabla 5. Frecuencia de Respuestas Aportadas a través de Cuestionario</i>	104

RESUMEN

Esta investigación fue realizada entre los meses de febrero de 2011 y abril de 2013 en el municipio de Susa en Cundinamarca, tiene la finalidad de establecer una relación existente entre gestión educativa y el rol de los docentes del área rural. Para ello se precisó hacer visibles de manera sistemática, las condiciones de operación de la escuela rural multigrado y sus implicaciones en relación con las funciones del maestro y la forma como éste debe desarrollar su labor. A partir de la contrastación de la normatividad y prácticas docentes, se buscó aportar elementos de juicio para el reconocimiento de la labor desde la norma. Metodológicamente se efectuó siguiendo la propuesta de la investigación etnográfica, específicamente tomando en cuenta las herramientas de encuestas y entrevistas. Proceso desde el cual se concluye que una buena parte de los planteles rurales colombianos operan bajo la modalidad multigrado y aún así las políticas educativas nacionales no reglamentan de manera específica sobre su gestión, lo cual hace que el quehacer del docente se dé, desde unas condiciones particulares que llevan a que su rol sea poli-funcional y vaya más allá en relación con lo que debe cumplir de acuerdo a la normatividad.

Palabras clave: enseñanza rural, escuela multigrado, escuela rural, gestión educativa, rol del docente.

ABSTRAC

This research was performed between the months of February and April 2013 in the municipality of Susa in Cundinamarca, aims to establish a relationship between educational management and the role of teachers in rural areas. This is necessary to make visible in a systematic way, the conditions of operation of multi-grade rural school and its implications in relation to the functions of the master and how this should work. From the comparison of regulations and teaching practices, sought to provide elements of trial for the recognition of the work from the norm. Methodologically, it effected

following the proposal of ethnographic research, specifically taking into account tools, surveys and interviews. Process from which it is concluded that very large part of the Colombian rural campuses operating under the multi-grade mode and still national education policies do not regulate in a way isspecifically on its management, which makes the task of the teacher is given, from particular conditions that lead to that role is meeting and beyond in relation to what should meet according to the regulations.

Key words: rural education, multi-grade school, rural school, educational management, role of the teacher.

PRESENTACIÓN

La Educación es el proceso por el cual la persona se forma y define como tal; reviste características especiales según sean los rasgos que la diferencian como individuo, de la sociedad y la cultura como “espacios desde los cuales el sujeto aprende y desarrolla todo su potencial” (Navarro; 2004: 5). Es el proceso por el cual el hombre puede alcanzar su pleno desarrollo “en los ámbitos físico, biológico, emocional, intelectual y espiritual al irse socializando, lo que incluye el conocimiento de los valores en los que se sustenta la vida diaria y que se traducen en actitudes, conductas y comportamientos que regulan cualquier actividad personal, familiar o social”. (Sierra, 2004).

Concepto que se toma en cuenta porque es el referente general de la presente investigación, en cuanto alude a la educación rural en el contexto colombiano y al rol del docente como agente y gestor educativo. Hacer claridad sobre lo que representa el concepto educación, lleva a comprender el direccionamiento que este proporciona como componente general a partir del cual se ubica lo que corresponde al manejo de la Educación en Colombia y de aquello que respecto de su calidad se ha promovido.

Como es sabido, El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 –PNDE- fue terminado, entregado y difundido oficialmente en diciembre de 2007, luego del más amplio proceso participativo de construcción de política pública que se haya dado en Colombia; estableció, en el marco del artículo 67 de la Constitución Política, que la educación de calidad es un derecho que debe estar garantizado por el servicio educativo que presta el Estado, y que para que sea de calidad, la educación debe propiciar el desarrollo integral de todos y cada uno de los educandos, así como promover el desarrollo económico, social y humano del conjunto de la población y del país.

Determinó, además, que todos los agentes educativos y sociales son corresponsables en la construcción de un sistema educativo de calidad, por lo cual dejó tareas específicas para todos quienes están vinculados directa e indirectamente con la educación en los diversos

sectores: el Estado, el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación son entes relevantes que trabajan de manera asociada con los docentes y directivos docentes, las facultades de educación, el sector productivo, el sector solidario, los medios de comunicación y las familias.

En este contexto general se puede ubicar el tema de la calidad de la educación rural, que es tratada a través de varios estudios sobre la disponibilidad de medidas de eficiencia y calidad educativa, complementada con información acerca de las características socioeconómicas de los estudiantes y de los municipios donde ellos residen. Uno de estos trabajos representativos es el del Proyecto de Educación Rural, PER programa del Ministerio de Educación Nacional cuyo propósito es el de mejorar los servicios de educación en términos de su calidad, cobertura y gestión institucional en poblaciones rurales que se encuentran en condiciones de marginación y vulnerabilidad.

El PER ha perseguido el alcance de cuatro objetivos puntuales relacionados con el aumento de la calidad y cobertura educativa; fortalecimiento de la capacidad de gestión del sector educativo en el orden municipal e institucional, logrando mejorar en aspectos como identificación de necesidades, manejo de información, planeación, evaluación, descentralización y participación de sectores productivos; mejoramiento de las condiciones de convivencia en la región, enfocándose en la institución educativa y diseño de mecanismos encaminados a lograr una mejor comprensión de la situación de la educación media técnica rural.

En el marco de los elementos anteriores, este documento se presenta como producto de una investigación realizada en el contexto del municipio de Susa -Cundinamarca-, en donde las catorce sedes educativas rurales que hacen parte de esta municipalidad, se han considerado representativas para efectuar la caracterización del trabajo del docente en dicho escenario; se enfatiza en lo que allí representa su rol en escuela multigrado, que en Colombia se conoce como un programa del Ministerio de Educación Nacional para ser desarrollado en escuelas de uno o dos docentes que atienden el preescolar y la educación básica primaria.

Ante la situación planteada, este se convierte en un ejercicio de reflexión y análisis, en primera instancia por el ámbito de la gestión escolar, que es un proceso sistemático orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos, conservando la autonomía institucional. Y en segundo término aborda lo referente a las prácticas educativas en las escuelas rurales, que como temática general se refiere a los planes y programas, teorías y acciones que allí se desarrollan a través de la educación escolarizada.

Es en éstas donde se generan aspectos relevantes y específicos relacionados con el tema en Colombia. Es una investigación que se articula y aporta al trabajo que ha realizado el docente e investigador Luis Fernando Zamora Guzmán, acerca de las prácticas del maestro rural, en tanto que éste profundiza sobre un aspecto de la práctica educativa en ambientes rurales, como es el de la gestión.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, esta investigación da lugar a la comprensión y sentido de la gestión escolar rural desde lo normativo en un entorno específico que expresa la realidad socioeducativa y cultural y de las relaciones que se establecen en lo que en el país se ha llamado “la ruralidad”, en donde la labor de la escuela y del docente adquieren una dimensión y un significado especiales que deben ser revisados, para comprender cómo incide en la caracterización de la gestión en los procesos educativos individuales y comunitarios, propios de un medio en el que las prácticas y el mismo estilo de vida, le dan una connotación especial y diferente a la labor de quien como educador, se localiza en las que se denominan áreas rurales.

En este orden de ideas, el propósito general de la investigación se desarrolla a través de capítulos así: en el primero se expone el panorama de la educación rural tanto en Latinoamérica como en el escenario nacional, el cual ha tenido relevancia en este contexto donde se han estudiado diferentes situaciones en las cuales el docente y sus comunidades juegan un papel determinante en los procesos educativos que son propios de la realidad en la ruralidad y finaliza se hace la presentación del contexto en Cundinamarca para centrar en estos argumentos el punto específico de la educación rural.

El segundo capítulo aborda la metodología empleada para la realización del proceso de investigación; se exponen además el problema, los objetivos y la justificación y los pasos metodológicos seguidos a fin de dar cumplimiento a las metas propuestas.

El tercer capítulo es un recorrido conceptual por el campo de la gestión, como preámbulo desde el cual se establecen criterios básicos para la comprensión del término que luego es relacionado con aquello que respecta a la gestión educativa, la gestión de la escuela y cómo se ha hecho en Colombia.

El capítulo cuarto tiene que ver con el proceso normativo propiamente dicho de la gestión escolar en Colombia, con el propósito de establecer cuándo se comienza a aplicar en el país, cómo se ha hecho el manejo de la educación rural dentro de dicho marco legal, y con ello ver cómo se vincula la gestión escolar al proceso de la escuela rural.

En relación con el capítulo quinto se expone el caso de la escuela rural en el municipio de Susa y contempla los aspectos propios de la investigación, en donde se tienen en cuenta los resultados del cuestionario y de los acercamientos a las sedes educativas con la finalidad de obtener una visión de la realidad del docente rural multigrado y cómo ejerce su labor; se tomaron en consideración, algunas de las escuelas del municipio, en donde se investigaron las condiciones que las representan como tales, desde aquello que el docente hace en ejercicio de trabajo. Igualmente se muestran los resultados de la entrevista aplicada con la finalidad de conocer el punto de vista de los docentes frente a las condiciones de su entorno laboral. La intención de este capítulo es por lo tanto la reflexión en torno a cómo las prácticas escolares se construyen en un espacio que ofrece muchos retos para enfrentar, y en qué medida el docente está formado profesionalmente para lograrlo.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones se evalúan los resultados de la investigación desde el punto de vista de descubrimiento de nuevos conocimientos por parte de su

realizadora; resultados analizados a la luz de los contenidos teóricos tomados en cuenta, así como desde la experiencia misma estableciendo aportes para la mejora de la práctica y la gestión de las escuelas rurales del municipio de Susa. En último término el estudio apunta a revelar el rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado, sus condiciones de trabajo y sus implicaciones desde la norma, de manera que se concluye que las autoridades educativas de todos los niveles deben establecer esa diferenciación y actuar en consecuencia, para hacer coherente la práctica con las políticas educativas.

INTRODUCCIÓN

Ante la situación planteada como objeto de investigación, referida a Establecer la relación existente entre gestión educativa, normatividad educativa y rol del docente de la escuela rural multigrado, es preciso hacer una delimitación conceptual de la escuela rural; en ese sentido resulta necesario buscar sus inicios en los antecedentes más cercanos de las imágenes proyectadas sobre la sociedad rural y, por ende, sobre su escuela; es a partir de ahí que se encuentra que su génesis tiene que ver con los cambios agrarios y el paulatino surgimiento de la industria, factores que hacen que las comunidades asentadas en zonas rurales comiencen el acercamiento a la escuela de forma positiva.

Significa entonces que la escuela comienza a ser valorada “ como procuradora del tipo de formación que necesitan los hijos para encontrar empleos en la gran urbe industrial (...) la escuela sesitúa en inferioridad de condiciones al medio rural con respecto al urbano”, (Gallardo; 2009:4), situación que hoy no varía lo suficiente como para afirmar que las dos guardan una igualdad; pues como dice Grande Rodríguez, M. (1993: 165), “la diferencia es tal que se llega incluso a la infravaloración de todo lo que representa la ruralidad” es decir, que se hace difícil lograr que los alumnos del campo se integren en pie de igualdad con aquellos que asisten a la escuela urbana. Quiere decir que la escuela rural tiene su propia identidad por el hecho de estar ubicada en zonas del mismo tipo y por ello tiene entidad propia.

En relación con lo antes dicho, las diferencias significativas existentes entre un medio y otro, relativas, sobre todo, a su identidad como comunidad con idiosincrasia propia, que permiten hablar de ambos contextos de forma independiente, incluso teniendo en cuenta sus múltiples interrelaciones, pero sintiendo y defendiendo que la escuela rural existe, luchando por la mejora de las condiciones de vida y la situación socio-cultural y educativa que viven sus niños, así como los vecinos en general.

En este orden de ideas se puede decir que, la educación para la población rural en Colombia está asociada a diferentes hechos tanto internos como externos; fenómenos como la urbanización, la expansión demográfica y las migraciones rural-urbanas, llevaron a que nuevos grupos generaran expectativas en materia de participación social, salud, educación y servicios públicos. Aspectos que estuvieron acompañados por sucesos internacionales que contribuyeron a precisar el perfil de las últimas décadas del siglo XIX y primeras del siglo XX incidiendo profundamente en el plano nacional. Los múltiples procesos económicos, sociales, políticos y culturales de la época “generaron nuevas modas pedagógicas y modelos educativos en diversas partes del mundo, los cuales fueron conocidos en Colombia e incluso en algunos casos se les trató de buscar aplicación en el contexto de una reforma a la educación colombiana” (Herrera; 2008:3).

Según se ha visto, la escuela rural surge con los cambios que se generan en el país y va progresando paulatinamente hasta llegar a la década de los noventa (1990), en donde es entendida como “la escolaridad obligatoria, en el marco de la Constitución Política de 1991, para niños, jóvenes y adultos que habitan las zonas rurales del país” (Perfetti; 2003: 165). Debido a esto, la educación rural en el país se convierte en una categoría compuesta por la sumatoria de estudiantes, educadores, establecimientos educativos y comunidades en general que se vinculan a la escuela para socializar el conocimiento y pertenecer a un grupo acercándose al desarrollo de la cultura, aún estando situados en veredas y corregimientos existentes a lo largo y ancho del país, situación desde la cual se puede hablar de la existencia de la educación rural, entendida como aquellas que se ofrece en las escuelas y colegios localizados por fuera de las cabeceras municipales, es decir en lo que llama el DANE el *resto*, o lo que comúnmente en Colombia se denomina el campo.

Es en este escenario donde hoy día funciona la escuela multigrado, la que se entiende como aquella donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase; este tipo de escuela es característica de las zonas rurales de toda América Latina. En Colombia se habla de “la existencia de más de 17.000 escuela rurales en las que en su gran

mayoría se ha adoptado la modalidad de Escuela Nueva o Escuela Multigrado que suelen tener uno o dos docentes a cargo de los niveles de preescolar y básica primaria en una misma aula de clase” (McEwan; 2000: 35). En estas se promueve el aprendizaje participativo y un currículo orientado a la realidad del contexto, los estudiantes avanzan a su propio ritmo, y no deben repetir años escolares, al tiempo que las comunidades y los padres participan estrechamente en la educación de los niños. Esto contrasta abiertamente con la educación rural tradicional que hace énfasis en el aprendizaje pasivo con un currículo de carácter urbano y que por lo general no proporciona una educación primaria completa.

La clase multigrado es un enfoque pedagógico alternativo que reúne a estudiantes de diferentes edades y habilidades para congregarse niños de distintas tasas de desarrollo. En este ambiente, la tutoría de pares y el aprendizaje cooperativo promueven la independencia, las capacidades de liderazgo, la autoestima y el progreso intelectual de los estudiantes. Los maestros, por cuanto permanecen en la misma clase durante más de un año, conocen mejor a los estudiantes y pueden impartirles una enseñanza individualizada; para ellos deben recibir entrenamiento sobre aprendizaje en grupo y elaboración de un currículo integrado adecuado para niños con habilidades relacionadas con la cuidadosa programación y planeación de las lecciones, el uso efectivo del tiempo, la tutoría de pares y el aprendizaje autodirigido son fundamentales para una enseñanza efectiva.

Con referencia a lo anterior, se puede señalar que el significado y magnitud de la Modalidad Multigrado en el escenario de la educación rural colombiana pueden apreciarse si se logra hacer un estimativo del promedio de maestros por plantel educativo rural, donde se ofrezca el nivel de Primaria, sólo o conjuntamente con el nivel de Preescolar. La explicación es sencilla: si dicho promedio es cercano a uno o a dos, es seguro que muy buena parte de los planteles rurales colombianos operan bajo la modalidad multigrado, por cuanto en ella una o dos maestros atienden la totalidad de los grados de la Primaria, y con frecuencia también un grado de Preescolar (Transición).

A partir de las cifras que se ofrecen las tablas siguientes se puede llegar a ese estimativo -que no se ha encontrado en ninguna fuente oficial:

Tabla 1. Establecimientos educativos que ofrecen los distintos niveles educativos: Colombia – 2011.

NIVEL EDUCATIVO	TOTAL NACIONAL	RURAL
Preescolar	45.478	27.483
Primaria	55.935	36.779
Secundaria	19.552	7.259
Media	14.642	4.022

Fuente: DANE. En: <http://www.dane.gov.co>

Según se expone en la tabla anterior, la escuela rural típica es aquella que ofrece sólo la Primaria, con frecuencia acompañada del Preescolar.

Tabla 2. Docentes según niveles educativos donde trabajan – Colombia – 2011.

NIVEL EDUCATIVO	TOTAL NACIONAL	RURAL
Preescolar	54.123	9.055
Primaria	189.437	68.591
Secundaria y Media	216.299	41.499
TOTAL	459.859	119.145

Fuente: DANE. En: <http://www.dane.gov.co>

El promedio de docentes por plantel educativo en la Primaria Rural es **1.86**. Si se adicionan los maestros de Preescolar, ese promedio se eleva a **2.11**. Lo anterior representa que la escuela rural colombiana trabaja mayoritariamente bajo la modalidad “Multigrado”, pues si el promedio de maestros por escuela es 1.86 esto significa que la mayoría de los planteles rurales de primaria tienen entre uno y dos maestros, lo que se corresponde justamente con la típica Modalidad Multigrado.¹

Se puede interpretar que esta modalidad, lejos de ser la excepción en el mundo rural, es la regla. Es frente a ésta, a sus particulares condiciones, exigencias y características operativas que se deben interrogar las pautas, normas y directrices que en materia de gestión ofrecen las autoridades educativas. No sobra recordar, además, que todas las escuelas rurales colombianas son oficiales y congregan un grueso número tanto de estudiantes como de docentes.

Estos últimos se constituyen en los orientadores exclusivos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, impartiendo lecciones y atendiendo simultáneamente diversos grados escolares con niños y niñas de diferentes edades, niveles y capacidades cognitivas -teniendo en cuenta la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales-. Además, realizan las labores administrativas y de gestión correspondientes a la escuela, funciones relativas a un puesto de dirección escolar: organización de las actividades como izadas de bandera, actos culturales, reuniones de padres, diligenciar los libros reglamentarios y el constante trámite de documentos que son exigidos, entre otras acciones requeridas para que la escuela funcione adecuadamente.

Es éste el referente general que se tuvo en cuenta como punto de análisis de un tema que llama la atención, y que se puede transferir a un caso específico, como fue el de reflexionar acerca del rol del docente rural del municipio de Susa en Cundinamarca, que como bien se sabe, debe atender todos los frentes de trabajo exigidos por la escuela.

¹En contraste con esto, la escuela urbana colombiana del Nivel de Primaria arroja un promedio de 6,31 maestros por plantel.

Lo que se ha propuesto a través de este trabajo es diferenciar lo mejor posible los aspectos de *Gestión* involucrados por esa poli-funcionalidad de los maestros rurales, para aportar así a las autoridades educativas de todos los niveles una verdadera comprensión de las condiciones de trabajo de los docentes multigrado, de las implicaciones formativas de tal cosa y, lo más importante, para que la normatividad vigente entre a considerar y a sopesar estas condiciones de gestión, bastante desconocidas por cierto. Como telón de fondo aquí se encuentra el postulado de lo específico del trabajo rural de los(as) educadores(as), que es de alguna manera el sello de identidad del trabajo de Fernando Zamora, en el cual se inscribe esta tesis.

1. EDUCACIÓN RURAL EN EL ÁMBITO LATINOAMERICANO Y NACIONAL

1.1 LA EDUCACIÓN RURAL EN LATINOAMÉRICA

El tema de la educación rural ha tenido relevancia en el contexto universal y más aún en países menos desarrollados; escenario en el que se han estudiado diferentes situaciones en donde el docente y sus comunidades juegan un papel determinante en los procesos educativos que son propios de la realidad en la ruralidad. Con base en la búsqueda realizada a tal fin, se obtuvo que en diversos países latinoamericanos se han producido estudios en este sentido, destacándose los que a continuación se mencionan.

En Chile por ejemplo, María Emilia de la Iglesia expone su trabajo titulado Educación de Áreas Rurales, Identidad Cultural y Movimiento Campesino: Claves para reconstruir el Estado de Arte de la Identidad de Niños campesinos. Es una mirada desde los niños campesinos y su comunidad en relación con la línea educativa. Plantea el rol de las escuelas rurales como reproductoras de patrones de escuelas urbanas. Retoma el punto de vista de Paulo Freire en cuanto destaca el análisis de experiencias de alfabetización con niños campesinos; también menciona a Isabel Regucio para analizar cómo los sectores campesinos aprenden a leer.

También en Chile se encontró el análisis de Alvarino, C. Et al. (2000), sobre gestión escolar; se constituye en otro referente importante, en cuanto los autores expresan argumentos sobre cómo realizar una adecuada gestión en la escuela, siguiendo unos modelos específicos centrados en tres aspectos por ellos destacados: la descentralización, la evaluación y la inclusión de la comunidad en los procesos liderados por la escuela. Llama la atención la propuesta hecha por ellos acerca del deber ser de la gestión escolar, centrada en factores claves como la acción compartida entre Directivos y docentes responsables del cumplimiento de las metas institucionales, del liderazgo y generación de un clima óptimo para establecer relaciones cooperativas.

En cuanto al aprendizaje, destacan el papel del docente cuya actitud debe ser positiva frente a las posibilidades de logro de los estudiantes, así como de una actitud evaluativa permanente de los procesos generados en la escuela como organización. Argumentos que contribuyen al análisis del tema de estudio, enfatizando en una de las categorías principales del mismo como es el de gestión escolar en el sector rural colombiano, en cuanto se plantea como una problemática con respecto al rol y competencias de los docentes rurales, quienes deben desempeñar su tarea sorteando una serie de problemas cotidianos que están separados de su labor netamente educativa.

Otro de los documentos consultados es el de Patricia Berales (2009), quien en su trabajo titulado “Gestión Escolar: El Desafío de la Función Directiva en Argentina”, analiza hechos relacionados con la gestión escolar como una derivación de las políticas institucionales; define conceptos básicos como gestión, gestión educativa, gestión escolar y el papel que juegan en el ámbito educativo; establece además su incidencia en la función social de la escuela.

También de Argentina, se tuvo en cuenta el trabajo de María Rosa Brumat, (2009) referido a los maestros rurales, sus condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Allí se expresan puntos de vista sobre las características físicas y de difícil acceso de las zonas rurales en las que se ubican las escuelas, además de señalar que son en su gran mayoría escuelas “unidocente o de personal único”; puntualiza en que cada escuela cuenta con un docente que tiene a su cargo todos los grados de la escolaridad y además la tarea y función de director de la institución. La tarea del maestro comprende el trabajo de enseñanza, la superposición de tareas directivas, docentes y la organización de las escuelas (Lorenzatti, 2007).

Se expone además que la modalidad de plurigrado o multigrado como se llama en Colombia, radica en la escasa matrícula de alumnos y por esa causa se agrupan diferentes niveles en una sola aula, bajo la orientación de un docente. Se plantea la potencialidad

pedagógica que ofrece este tipo de práctica, pero no se contempla la necesidad de incluirlo como contenido en la formación de los maestros. Al respecto la autora se cuestiona: ¿dónde radica la potencialidad de este tipo de trabajo si los maestros no han sido formados para trabajar de esta manera? Sin embargo deben desarrollar un trabajo complejo en el que deben planificar la enseñanza en simultáneo para los alumnos de los diferentes ciclos, este tipo de trabajo implica trabajar con dos o más grados, a veces todos y sus correspondientes programas y niños al mismo tiempo en un mismo salón.

Michael Lakin y Lavina Gasperini (2008:81) se refieren a la educación básica en las áreas rurales de México y en especial acerca de la situación, problemas y perspectivas: asocian los problemas educativos a los factores económicos y destacan la pobreza rural como el mayor obstáculo para el óptimo desarrollo de procesos educativos para las comunidades menos favorecidas. Generalizan que las escuelas rurales mexicanas se encuentran en condiciones precarias, inadecuadamente equipadas, con docentes mal preparados y mal pagados; señalan que las comunidades educativas rurales se hallan en desventaja en comparación con las de zonas urbanas: “las condiciones de las áreas rurales se encuentran frecuentemente muy por debajo de los estándares fijados en las políticas del gobierno”.

Uno de los estudios que en materia de análisis de la educación rural vale destacar en este trabajo es el que presenta Javier Corvalán (2006) en cuanto análisis del estado de la educación para la población rural de algunos países latinoamericanos entre los que se cuenta Colombia. En este, el autor mencionado enfatiza en que el desarrollo de la escuela rural latinoamericana surge como consecuencia de los procesos inherentes al que se ha llamado desarrollo rural “a partir de la década de los 50 del siglo XX”. (Corvalán; 2006: 50), época en la cual se quiso encontrar soluciones a la marginalidad tanto rural como urbana generada en las limitaciones propias de la llamada área rural y su incidencia en los sectores urbanos como producto de la inmigración a estos últimos. Por eso señala el autor, que “el objetivo de la educación rural puede estar referido a la idea de retener a los jóvenes en el campo y evitar la marginalidad urbana”. (Corvalán; 2006: 43).

A pesar de los cambios y revaloración de la educación como fundamento del desarrollo de los pueblos, la educación rural sigue siendo un sistema precario; es decir, “un sector subdesarrollado dentro de un continente subdesarrollado” (Corvalán; 2006: 44). Es con base en esta condición que se puede hablar de la cultura rural como algo específico vinculado a la falta de oportunidades para la población asentada en regiones diferentes a las áreas urbanas. A esto se suma que los diseños curriculares que se manejan en la escuela rural, no son “pertinentes ni apropiados para generar una oferta significativa para los niños y jóvenes rurales” (Corvalán: 206; 45). Aspectos que son representativos de la problemática para la población rural cuya calidad educativa no es de óptima calidad.

Según Corvalán, el estudio específico realizado en cada país -Brasil, México, Colombia, Chile, Honduras, Perú y Paraguay-, determina que en estos es prevalente la escuela multiseriada o multigrado, unidocente como condición predominante de la escuela rural de educación básica primaria en donde hay baja cobertura y logros educacionales inferiores a los de la escuela urbana. Condición que genera mucha desconfianza sobre la calidad educativa que se imparte allí, y en especial, sobre la preparación de los docentes para ejercer su labor en este ámbito, caracterizado además por la precariedad en las plantas locativas, en la dotación de enseres y escasez de material de enseñanza. Igualmente hay una circunstancia que se destaca y tiene que ver con la desventaja del docente rural frente al de las zonas urbanas; son situaciones que ponen en evidencia la ausencia de políticas educativas para la gestión de la educación rural en los países latinoamericanos.

El conocimiento aportado por la investigación documental relacionada con la escuela rural en diferentes países tal como se expuso en las líneas anteriores, expresa un panorama generalizado de las problemáticas que en éstos se generan, en torno a las actividades que los maestros rurales deben desempeñar en el desarrollo de sus funciones, así como de las dificultades que deben sortear. En Colombia igualmente se han realizado algunos trabajos que dan cuenta de estos aspectos, según se expone a continuación.

1.2 LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

Sin lugar a dudas, uno de los documentos hallados en torno al análisis de la educación rural en Colombia, es el ya citado trabajo del profesor Zamora, resultado de un largo proceso de investigación sobre el tema y en donde se enfatiza en el ejercicio docente rural, destacando aspectos que se consideran importantes: el calificativo del docente rural y las implicaciones que este tiene; el ambiente y las condiciones de trabajo, su quehacer y la formación que ha recibido para el desempeño en ambientes educativos rurales. Por lo amplio del análisis propuesto se considera éste como uno de los aportes más destacados al desarrollo de las metas de este trabajo porque profundiza en la cuestión tanto cuantitativa como cualitativa para descubrir con rigor al educador rural.

También en Colombia se encuentra el trabajo de Adriana Moreno Cely (2009); ella habla del proceso de expansión y consolidación de la Escuela Nueva y el sistema de aprendizaje tutorial (SAT) como avances importantes de la escuela rural colombiana. Destaca que a pesar de esto, hay brechas amplias entre el sector urbano y rural como para garantizar la calidad de la educación para todos los colombianos. Señala que el programa Escuela Nueva, nace como una experiencia de escuelas unitarias en Norte de Santander a comienzos de los años setenta. En 1975 se consolida el programa implantándose en 500 escuelas en el sector rural de diferentes departamentos del país y en 1990 mediante decreto se adopta la metodología de Escuela Nueva como la principal estrategia de intervención en Básica Primaria en sectores rurales como urbanos marginales.

De otra parte está el estudio de Catherine Rodríguez, Fabio Sánchez y Armando Armenta (2007), quienes puntualizan que el atraso de las zonas rurales en los países en vías de desarrollo como Colombia es muy notorio en el sector educativo; falencias que se hacen visibles en las dificultades para acceder a las escuelas rurales, a las deficiencias de infraestructura, en la baja calidad del material educativo, en la menor capacitación de los docentes y a los currículos inadecuados o descontextualizados. Así como toman en cuenta

las principales falencias, también destacan los resultados del Proyecto Educativo Rural PER cuya trayectoria desde 1999 ha respondido a la necesidad de diseñar y ejecutar proyectos educativos rurales para aumentar la cobertura, la calidad, fortalecer la capacidad de gestión, mejorar condiciones de convivencia educativa y diseñar mecanismos para situar mejor la educación técnica rural.

Uno de los análisis más destacados a nivel nacional es el que presenta Mauricio Perfetti del Corral (2003) sobre estado del arte de la educación rural en Colombia, en donde subraya aspectos generales de la población de esta área, hace una caracterización global del sistema educativo en el país y el análisis de las políticas educativas y su impacto en este ámbito.

Javier Corvalán (2006) por su parte destaca que el problema de la educación rural en el país está representado por situaciones como la ausencia de población en edad escolar por falta de oferta educativa, condición a su vez derivada de la escasez de recursos destinados a la educación rural. Dice además que a pesar de estas condiciones negativas, ha habido mejoramiento gracias al fortalecimiento de la educación mediante el programa de Escuela Nueva, aumento de cobertura y asistencia en básica primaria. Según Corvalán “la educación para la población rural colombiana está entre las mejores de América Latina” (2006: 55).

Los criterios de los autores antes nombrados, resultan valiosos como punto de referencia al análisis sobre calidad educativa en el medio rural en el concierto nacional, más cuando existen políticas educativas que divulgan este tema, pero que parecen desconocer la realidad de los diversos contextos donde se ubica la escuela; en especial aquella de carácter oficial en las que las carencias y necesidades son endémicas.

Los trabajos mencionados se constituyen en diferentes miradas en torno al problema de la educación rural y del papel que el docente juega en éste. En varios países latinoamericanos se han contemplado los aspectos referidos tanto a la gestión educativa, como lo que respecta a la labor docente en escuelas rurales, entendida la ruralidad como el espacio geográfico que generalmente se asocia al atraso, al predominio de lo agrícola, a la

existencia de comunidades empobrecidas, atrasadas, aisladas, a zonas de cambios lentos. “Esta es la idea que prevalece en el imaginario social”. (Castro y Reboratti: 2007; p. 6) En este ámbito se inserta la escuela rural en donde el docente desempeña sus funciones tanto educativas como administrativas, puesto que el ejercicio de la profesión allí tiene ciertas particularidades.

Sintetizando lo hasta aquí expuesto, se puede señalar que tanto en el escenario internacional como nacional ha habido interés por el tema de la escuela rural, existiendo algunos factores de convergencia en los contextos donde ésta tiene asiento, donde sus problemáticas resultan de las intenciones, de las acciones y de las políticas educativas que manejan la educación pública en los países latinoamericanos. Es claro que en el ámbito rural la escuela tiene una significación específica caracterizada, no sólo por las deficiencias en las formas de definir su rol, tanto como el del docente, sino por las diversas miradas y significaciones que se ocupan de su análisis. A continuación se contemplan algunos aspectos cuyo enfoque es el significado de lo rural; estas consideraciones ayudan a comprender lo que en el país significa la educación rural y la presencia significativa de la escuela multigrado.

1.2.1 Significado de Rural: Visión y Discusión. El propósito de este título es hacer visible la discusión que sobre educación rural en Colombia se ha dado, para desentrañar su significación y la forma como se ha manejado. Explicar el sentido de lo “rural” en materia educativa, hace necesario identificar su significado como tal; para ello fue necesario consultar diferentes puntos de vista que ponen en evidencia que, éste es un concepto que se halla en el centro del debate surgido entre diversas ciencias como la Sociología, la Antropología, la Geografía Económica, la Economía, la Estadística entre otras miradas y discursos académicos que se han ocupado de establecer qué significa el término.

Análisis que toma como punto de partida el hecho de que, en términos universales un alto porcentaje de la población vive en estado de pobreza, situación generalmente asociada a las condiciones de vida de quienes habitan las áreas rurales, lo cual se hace más evidente en

países en vía de desarrollo y se reflejan en problemas como la desnutrición, el analfabetismo, los bajos ingresos y la pobreza como regla general, porque “las áreas rurales han sido descuidadas en las políticas de desarrollo” (Atchoarema y Sedel: 2008; 27).

Es en éstas donde los problemas relacionados con la educación cobran relevancia, porque son recurrentes y sus factores determinan la desventaja en la que se encuentran las zonas rurales en comparación con las urbanas. En este punto es conveniente hacer énfasis en aquello que corresponde al término rural, para poder entender el contexto en el cual tienen ocurrencia estos aspectos. A este propósito, se ha señalado que “el término rural debe satisfacer dos criterios: uno está relacionado con el lugar de residencia y el patrón de ocupación de la tierra, y el otro está relacionado con el tipo de trabajo que realizan sus residentes”. (FAO. Citado por Atchoarema y Sedel; 2008: 37), de donde se interpreta que lo rural hace referencia al espacio que ocupan los campesinos para hacerlo producir según sean dueños o en calidad de trabajadores asalariados.

De acuerdo con el debate científico que ha estado vigente acerca del concepto sobre lo rural, la Sociología fundamenta su objeto de estudio en una definición que contempla dos opciones que se han considerado inversas: urbano y rural, “términos empleados en la construcción de conocimientos comparados y verificables que dependen del contenido que se les otorga” (Insúa y Pérez: 2007; 40). Se puede señalar que son conceptos que se contraponen para determinar que lo urbano es lo diferente a lo rural, mientras este último se asocia generalmente a condiciones como “baja densidad poblacional, predominio de la agricultura como estructura productiva de una región y rasgos culturales diferentes a los que caracterizan a las grandes poblaciones urbanas” (Ibíd., p. 41). Se deduce que se hace referencia al sector que en Colombia se denomina campesino cuyas características de vida son definidas por las condiciones mismas del lugar que está por fuera de las cabeceras municipales.

Desde la mirada de la Antropología, la sociedad rural tiene unas características que la determinan como una comunidad específica. Estas particularidades son: el *analfabetismo*, común en los adultos y producto de una comunidad sin fondo educativo; la *tradición*, ya que

se encuentra apegada a sus costumbres y valores; *aislamiento*, es común porque las personas necesitan grandes extensiones de tierra para sus labores del campo y por consiguiente viven alejados y se muestran apáticos al contacto con personas ajenas a la comunidad, su economía es generalmente agrícola y las funciones que desempeña cada miembro de la familia y de la comunidad son específicas”. (Salazar: 2010; 2). Definición que no dista mucho de la que propone la sociología en el anterior párrafo, para señalar que lo rural a la vez que se refiere a un concepto de espacio o territorio, también hace referencia a modos de vida de las personas allí asentadas.

La Estadística también se ocupa de la definición de lo urbano y de lo rural y se ha constituido en uno de los criterios más importantes para la generación de datos que se emplean en diferentes campos de estudio, como por ejemplo en encuestas económicas, censos de población, búsqueda de indicadores sociales, económicos y culturales. Situaciones en las cuales es clara la diferencia que se establece entre zonas urbanas o centros poblados y el campo, en donde las formas de vida y ocupaciones de las personas son diferentes y derivadas de las condiciones mismas que ofrece cada entorno.

Por su parte, MartineDirven y otros autores señalan que frente a la necesidad de adoptar una definición clara y útil de ruralidad, diversas instituciones académicas y organizaciones de cooperación internacional, han venido insistiendo sobre la necesidad de una redefinición de lo rural, haciendo uso de la precisión de territorio. Señalan los autores al respecto que, “Se considera que un territorio es rural cuando su especificidad es su dependencia de los recursos naturales y su base económica se estructura alrededor de la oferta ambiental en que se sustenta”. (Dirven, Et. al: 2011; 15) Esta definición rompe con el dualismo urbano-rural propio de las definiciones tradicionales y establece una nueva forma de relación de densidades, incluyendo concentraciones poblacionales que forman parte de territorios rurales, de centros urbanos con funciones rurales, al tiempo que incluye todos los sectores económicos que tienen lugar en este tipo de territorios, más allá de las actividades agrícolas o de sus encadenamientos directos.

Ante la situación antes planteada, surge que el problema de base se encuentra en la definición de lo rural como categoría sobrante de lo urbano, por lo cual el espacio es diferenciado en forma poco objetiva. Asimismo, la tendencia más moderada lo define no como oposición a lo urbano, pero sí por su relación con este ámbito. El autor concluye que se necesita una nueva definición que no condene de antemano a lo rural al atraso, al predominio de lo agrícola, al éxodo rural y a la idea de que el crecimiento agrícola lleva al desarrollo rural.

Esta característica fraccionaria de lo rural se basa a su vez en una perspectiva implícita: la fuerte presencia de una visión dicotómica entre lo urbano y lo rural, la cual tiende a separar la sociedad en dos, tipificándola idealmente en 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, condiciones ya comunes en el imaginario social. (Dirven, Et. al: 2011; 17).

En medio del debate sobre la pertinencia de estos conceptos, y estableciéndose diferentes zonas y sectores sociales que se conciben como propios ya sea del área urbana o rural, se ha concretado que existe la escuela rural encargada de la educación formal de los niños campesinos y de la cual se ha dicho que “es la expresión física, organizativa y administrativa del circuito destinado a atender las necesidades educativas de la población rural” (Rodríguez, Sánchez y Armenta: 2007; 31).

En la anterior expresión se reconoce la escuela como organización tradicional propia del sistema educativo formal gestionado por el Estado dentro de la sociedad, con la finalidad de atender las necesidades en materia educativa. Frente a esto y ocupándose de la noción de educación rural, Zamora G. (2010) dice que el sentido de este tipo de educación es tan controversial como el que tiene el concepto “rural” que como ya se dijo antes, tiene diversos sentidos. Pero lo que sí es claro es que, la educación rural en Colombia “Es una categoría compuesta, constituida por una especie de sumatoria de los estudiantes, educadores y

establecimientos educativos situados en miles de veredas y corregimientos existentes a lo largo y ancho del país”. (Zamora: 2010; 5). En síntesis, la educación rural es aquella que se ofrece en centros educativos que están ubicados en regiones diferentes a lo urbano.

Tal como se ha visto, la definición de rural varía de acuerdo con las determinaciones que en tal sentido le han dado diversas ciencias así como el sentido que se da en diferentes países, por lo que se puede hablar de heterogeneidad de criterios al respecto; pueden ser de tipo sociológico o asociado a lo político, administrativo, estadístico, económico y social, o a las transformaciones institucionales o tecnológicas. Es decir, que el concepto “rural” varía según criterios establecidos en cada país en términos administrativos; pero en concreto, lo rural es el espacio que no corresponde a lo urbano. También se puede entender como “zona de poblamiento disperso” (Pulsén; 2004: 16), o sencillamente como un lugar donde las condiciones de vida son precarias en relación con las de las personas que viven en regiones urbanizadas.

La sociedad rural explicada desde la antropología cultural “está caracterizada por: el analfabetismo, común en los adultos producto de una comunidad sin fondo educativo, de tradición, ya que se encuentra apegada a sus costumbres y valores y poco acepta ayuda externa por temor a perderlos, aislamiento, es común, pues las personas necesitan grandes extensiones de tierra para sus labores de campo y viven alejados unos de otros”. (Salazar; 2008: 2). Analfabetismo, tradición y aislamiento son las particularidades expresadas como particularidades de las comunidades rurales, pero hoy éstos han sido modificados en gran parte por los nuevos paradigmas aportados por la globalización y la sociedad de las comunicaciones.

Sin embargo, las comunidades rurales aunque han cambiado en parte sus formas de pensar y actuar, aún no logran insertarse en un desarrollo pertinente impulsado desde lo educativo. Por más que se hable de cobertura y calidad, es un hecho que la educación rural no se ha definido perfectamente desde unas prácticas, acciones y hechos que hagan efectivos las políticas educativas. Esto conlleva a hablar de que educación rural es sinónimo de

ineficiente aplicado en las políticas educativas. Esto se sustenta en Salazar (2008: 5) cuando sostiene: “las políticas educativas son indiferentes ante la situación rural (...) las miradas gubernamentales han tenido puesta una venda respecto a las propuestas que harían de la región un espacio productivo.

Dentro de la precariedad de dichas condiciones se cuenta lo educativo, factor que también ha conllevado al debate, en cuanto que al hablar de educación rural se está haciendo una discriminación frente a lo urbano o a la idea de que como dice Zamora (2010: 1) “la educación debe ser una sola”. De hecho en el Plan Nacional Decenal de Educación en educación rural sostiene que la educación en el país “es un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado.” (2006-2016:1) propuesta que incluye a todas las instituciones educativas del país sin distingo entre lo urbano y rural.

Propuesta que además tiene piso constitucional y se cimienta también en la ley general de Educación 115 de 1994, desde donde se considera que la educación es un derecho y en este marco debe ser entendida como una acción igualitaria en el campo, la ciudad, y articulada a través de unos mecanismos de gestión coherentes con los fines y objetivos emanados por el Ministerio de Educación Nacional y de tal manera permita articular las diferencias y desafiar los problemas que se pueden generar en diferentes contextos educacionales. A pesar de las normas, en la construcción real del ejercicio educativo, confluyen muchas situaciones y experiencias que conllevan a determinar que estos preceptos políticos educativos se queden sin piso porque desde la realidad hay acontecimientos, incertidumbres, conflictos, imprevistos que marcan la diferencia entre educación rural y urbana.

Diferencias que en Colombia se hacen palpables al hablar de “establecimientos educativos situados en miles de veredas y corregimientos existentes a lo largo y ancho del país” (Zamora; 2010: 5), que es donde están los asentamientos campesinos en cuyas veredas hay una escuela que atiende la educación preescolar y básica primaria de los niños y niñas

en edad escolar siguiendo unos parámetros establecidos por el MEN sin contemplar una caracterización precisa de las condiciones reales donde se deben adelantar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Afirmación sustentada en el punto de vista expresado por Zamora cuando afirma: “recorrer las escuela rurales, en buena parte del país, es encontrarse hoy las condiciones que distan mucho de lo aconsejado en los manuales y las políticas educativas (...)”. (2005: 19).

Desde esta mirada, la escuela rural en Colombia se contempla en el sistema de políticas educativas formales, pero no se percibe del todo el interés por conocer objetivamente la situación real sobre la forma como opera, ni sobre cómo se dan las relaciones entre los diferentes aspectos relevantes de sus situación, eficiencia y eficacia. Esto implica “abordar la escuela rural con criterios diferenciales, desde la perspectiva de su inserción en contextos socioeconómicos con características diversas”. Sólo de esta forma se puede llegar a establecer problemas inherentes al proceso educativo rural propiamente dicho.

Lo anterior permite señalar que es de interés general y tal como se propone a través de este trabajo, establecer los indicadores y factores determinantes de los contextos educativos rurales, en relación con la gestión del sistema que rige para la escuela en general. Esto implica tomar en cuenta el conocimiento ya generado sobre el tema y poder plasmar una visión general de su situación. En efecto se ha tomado como referente principal a Zamora por cuanto propone una mirada objetiva de la situación a la escuela rural colombiana, punto de partida para el análisis que se propone para el estudio de caso de la educación rural en Susa.

En este orden de ideas se puede señalar que la educación rural es una acepción en cuyo significado no hay consenso en la actualidad, porque tampoco existe acerca del significado de la palabra rural; aún así, se hace referencia a la escuela rural como aquella cuya ubicación está en espacios diferentes a los urbanos. Así se aplica en Colombia la noción de rural a la educación en forma convencional, diferenciando los dos ámbitos de manera excluyente: urbano y rural. Lo urbano es todo lo perteneciente a las cabeceras municipales y lo rural es

todo lo que está por fuera de esas cabeceras; es decir, en las veredas y corregimientos; de esta manera se llega a diferenciar también las escuelas urbanas y rurales.

1.2.2 Historia de la Educación Rural en Colombia. El propósito de este título es presentar un panorama general de lo que ha significado la educación en el contexto rural colombiano, y desde éste entender su dinámica, evolución y respuesta a los interrogantes acerca del significado actual de la educación rural.

Para dar inicio a este recorrido, es necesario mostrar lo que es la escuela como institución en Colombia. En este sentido es interesante recordar que “ésta aparece en medio de una batalla que recorrió todo el siglo XIX, en la cual se fueron creando los contornos y el perfil de lo que desde entonces se reconoce como institución escolar” (Álvarez G.; 1996: 7); referencia que pone en evidencia los conflictos propios de una época en la historia del país, en donde la guerra y la política se conjugaron para perfilar los anales de la educación nacional. Dominación española, hegemonía de las congregaciones religiosas en materia educativa, reformas, rupturas, prácticas, condiciones socioculturales y políticas específicas permitieron la incursión de la escuela, puesto que “el siglo XIX ha sido considerado como aquél en que se crearon las instituciones del Estado moderno” (Álvarez G.; 1996:8).

De donde se deduce que la escuela como institución se gestó haciendo parte de esa lógica que se conoció como de desarrollo y evolución, superando los acontecimientos de la época de la dominación Española en territorio colombiano; momento en la que la educación fue regentada por comunidades religiosas en Colegios Mayores, Seminarios e Instituciones de Educación Superior a los cuales tenían acceso solamente los escogidos dentro de ciertos grupos sociales.

En estos procesos de cambios y avances tuvo ocurrencia el que se llamó período republicano, cuando “la educación cambió de función y adquirió la forma de escuela, (...) obtuvo características inexistentes: aparecieron nuevas prácticas y un nuevo tipo de

relaciones educativas que giraron alrededor de lo que se llamó instrucción, en el sentido de civilización”. (Álvarez; 1996:9).

En Colombia esta transformación tuvo significación especial entre 1930 y 1946 espacio conocido como República Liberal, en el que la educación concretó la atención de muchos sectores; condujo no sólo al debate ideológico, sino a ciertas realizaciones educativas y propuestas que fueron impulsadas hacia experiencias educativas regionales acogidas por el gobierno central a finales de la década del veinte y se cristalizaron durante la República Liberal, a pesar de las dificultades que se debieron sortear para sobreponerse a las huellas de las estructuras establecidas, cuyas raíces estaban en la época colonial y en el dominio del catolicismo como elementos que marcaron cierta oposición a los proyectos de cambio.

Después de la guerra, se llevó a cabo una política de reconstrucción económica y se emitieron una serie de leyes con el objeto de regular y organizar la administración pública en el país. Dentro de esas leyes se encuentra la número 39 de 1903, reglamentada por el decreto 491 de 1904, referente la educación, la cual dividió la enseñanza oficial en primaria, secundaria, industrial, profesional y artística. Durante el periodo histórico comprendido entre 1903 y 1963 suceden hechos importantes que se relacionan con la *Ley 39 o Ley Orgánica de Instrucción Pública*, que universaliza la educación sin hacerla obligatoria afectando de forma substancial la educación en el territorio nacional, en la zona urbana como rural, vista desde la formación primaria y programas de internado, agrícolas y campesinos, hasta la actual Escuela Nueva, programa colombiano que se desarrolló en el Norte de Santander con apoyo de la UNESCO, que promocionó este programa a nivel internacional y dio un nuevo viraje a la escuela unitaria rural.

La escuela rural colombiana ha estado en situación de marginalidad, no sólo por su misma ubicación geográfica, sino por las dificultades de mejorar las condiciones socioeconómicas de las comunidades campesinas relegadas a un lento proceso de desarrollo; esto ha generado una amplia brecha entre los habitantes de las zonas rurales y urbanas. Argumento que se sustenta en el punto de vista de Ramírez y Téllez (2006) cuando señalan:

A principios del siglo XX cuando el país mantenía la dominación bajo el poder de los gobiernos conservadores, empieza la digresión entre la educación rural y urbana; la ley que regía la educación de entonces, disminuía las posibilidades de una igualdad social, empezando por el currículo, siendo este de participación católica, no podían compartir la enseñanza los dos géneros hombre mujer, por estas razones en situaciones de difícil acceso o de escuelas marginales, esta educación rebajaba su tiempo de clases a la mitad porque el horario semanal se repartía entre los estudiantes varones tres días y tres días para las niñas, los años de permanencia eran de tres años para la educación rural y su saber al finalizar su proceso educativo en la escuela no se equiparaban a los estudiantes de las escuelas urbanas que cursaban la primaria en seis años. (Ramírez y Téllez; 2006: 102).

En esta afirmación se observa claramente que las condiciones de desventaja de la educación rural frente a la que se promovía en áreas urbanas; situaciones que llevaron luego a que el gobierno liberal que inició en los años treinta, impulsara varias reformas a la educación en las zonas rurales, como la campaña de la cultura aldeana, cambios económicos y sociales, programas de alimentación y útiles escolares para los estudiantes más necesitados; propuestas que no tuvieron avances significativos porque “el conflicto entre partidos políticos agudizó la problemática campesina, lo que hizo que aumentara el éxodo a zonas urbanas” (Helg: 1987:151).

Terminado el conflicto a mediados de los años cincuenta, los gobiernos del Frente Nacional volvieron a mirar el campo y la educación rural con mecanismos donde mejoraban las condiciones de vida para sus habitantes: se crearon centros de educación agrícola, internados agropecuarios donde la función era la tecnificación de la mano de obra campesina para mejorar la producción, además se fundó la casa hogar para niñas campesinas. El cambio definitivo se dio con la promulgación del decreto 1710 de 1963, el cual dio un giro a la educación, en donde se equipararon las zonas rurales con las urbanas, se propuso un currículo general para la escuela colombiana y “se dio paso a la creación y estudio de metodologías educativas que mejoraran la eficiencia interna y externa de la educación rural primaria y se crea el modelo Escuela Nueva, programa que aun tiene validez y es de amplia difusión” (Helg: 1987; 153).

En este recorrido por la educación rural colombiana, es pertinente hacer referencia a que Colombia a comienzos del siglo XX fue uno de los países más rezagados del mundo en materia educativa, lo cual se funda en los datos siguientes:

- En 1900 la tasa de analfabetismo como porcentaje de la población adulta en Colombia (66%) se encontraba entre las más altas de América Latina.
- Durante los años siguientes a la expedición de la Ley 39 de 1903, el número de alumnos matriculados en educación primaria creció considerablemente. En sólo tres años el número de estudiantes en primaria se duplicó, al pasar de un poco más de 110.000 alumnos en 1903 a cerca de 254.000 en 1906.
- Entre 1910 y 1929 la población matriculada en educación primaria creció a una tasa del 5% anual; sin embargo, entre 1930 y 1950 el crecimiento anual promedio de los alumnos matriculados en educación primaria fue del 2,3%, cifra similar al crecimiento promedio de la población.
- La relación entre el número de alumnos matriculados en primaria y la población total pasó de 3,5% en 1900 a 4,8% en 1905; posteriormente, este indicador se estableció alrededor del 7%, lo que sugiere pocos avances en la cobertura de la educación.
- En 1950 Colombia exhibía una de las relaciones alumnos en primaria/población más bajas del continente (7,2%).
- En cuanto a la educación secundaria, el número de alumnos matriculados pasó de un poco más de 14.000 alumnos en 1903 a cerca de 22.000 en 1906.
- Entre 1935 y 1950 los alumnos matriculados crecieron a una tasa promedio anual de 4,7%; no obstante, la relación entre alumnos matriculados en secundaria y la población total no superaba el 1%.
- Las escuelas primarias aumentaron de 1.800 en 1903 a casi 3.300 en 1906. En 1950 el país contaba con más de 12.000 escuelas primarias.
- El número de establecimientos en secundaria pasó de aproximadamente 180 en 1903 a cerca de 300 en 1906; en los años posteriores se observa muy poco incremento, llegando a cerca de 700 en 1950.

- El número de maestros tanto en primaria como en secundaria creció en la primera mitad del siglo a una tasa anual promedio de 3,6%.
- Por su parte, la relación alumnos/maestros en educación primaria era bastante alta, en especial al inicio del siglo. En el período 1911-1920 esta relación fue en promedio de 64 alumnos por docente, la cual se redujo a 42 en 1950. En cuanto a la educación secundaria, la relación alumno/docente entre 1930 y 1950 permaneció constante, situándose en un nivel promedio de diez alumnos por profesor. (MEN, Anuario General de Estadística y DANE.)

En cuanto a la educación para la población rural hay datos específicos según los presenta Perfetti, para la década de los noventa señalando:

- En los primeros años de los noventa una quinta parte de la población rural del país mayor de 15 años no sabía leer ni escribir.
- Al terminar la década de los noventa, la tasa de analfabetismo fue de 17.5%, mientras en las áreas urbanas, pasó de 5.7% a 4.8%; en términos absolutos la reducción del analfabetismo fue mayor en las zonas rurales, pero en términos relativos el esfuerzo de reducción de la tasa de analfabetismo fue mayor en las zonas urbanas.
- Sólo a partir de 1998 aumenta la escolaridad de la población rural, mientras las zonas urbanas presentaron mejor desempeño durante la primera mitad de la década. Estas diferencias se reflejan en la evolución de la brecha urbano-rural.
- Hasta 1998 la escolaridad de la población rural era la mitad de la urbana, y a partir de ese año la brecha disminuye.
- La asistencia de la población rural en edad escolar se incrementó a lo largo de la década pasada, pero aún está lejos de alcanzar la meta de cobertura universal: cerca del 10% de los niños entre 7 y 11 años de áreas rurales se queda sin estudiar, proporción que es cuatro veces mayor para los jóvenes entre 12 y 17 años que deberían asistir a secundaria.
- Es notable el incremento de la asistencia de niños de 5 y 6 años, cuya tasa pasó de 48% en 1996 a 62% en el 2000. Los mayores avances en materia de asistencia se registraron en las áreas rurales.

- Aproximadamente una cuarta parte de las diez millones de personas que estudian en el sistema educativo colombiano lo hacen en zonas rurales.
- La matrícula en primaria y secundaria en las instituciones ubicadas en estas zonas rurales llegaba a 2.4 millones de cupos en el 2000, lo que significó un aumento de 656 mil nuevos cupos en relación con la matrícula de 1993, para un crecimiento del 37%, inferior en un punto al aumento de matrícula en zonas urbanas.
- La mayor parte de los cupos rurales del sistema educativo se destina al nivel de primaria: en 1997, de cada 100 matriculados 85 pertenecían a primaria y el resto a secundaria, mientras en las áreas urbanas 53 de cada 100 matriculados estudiaban en secundaria. Estos resultados señalan las limitantes del sistema educativo para brindar oportunidades educativas a los jóvenes de las áreas rurales una vez culminan la básica primaria. (Perfetti; 2003; 181 s.s.)

Con base en la síntesis anterior en la que se presenta de manera muy resumida el proceso histórico de la escuela rural en Colombia, se puede señalar que ésta ha hecho parte del sistema educativo formal, sin que se hayan contemplado de manera objetiva las condiciones del medio; por ello las estrategias a través de las cuales se ha desarrollado no se pueden considerar una respuesta efectiva a las necesidades de las comunidades que se insertan en el escenario rural, porque como señala Carlos Borsotti, “existe un divorcio entre la cotidianidad de la vida campesina y las formas, el personal y los contenidos de los sistemas educativos (...) situaciones que hacen que los sistemas escolares reproduzcan y consoliden las desigualdades socioeconómicas y culturales entre las comunidades rurales y urbanas” (1984:87).

Para finalizar, se menciona además que “Colombia ha incubado y desarrollado algunas de las propuestas en educación rural más reconocidas en el contexto latinoamericano. Baste mencionar que el Programa Escuela Nueva –iniciativa surgida en Norte de Santander hace más de treinta años– se está replicando en varios países, algunos de ellos en otros continentes. Así mismo, la existencia de un número elevado de modelos colombianos que con mayor o menor presencia en el país rural son respuesta a las condiciones de este medio,

algunos de ellos recogidos y apoyados por el Proyecto de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional. Entre ellos, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), hoy presente en numerosos departamentos colombianos; el Modelo de Postprimaria Rural; las propuestas del Servicio de Educación Rural (SER), originadas en la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia); o el Modelo de Educación Media Agropecuaria (MEMA), desarrollado por la Universidad de Pamplona (Norte de Santander). (Zamora et. al.; 2012:12)

Lo evidente es que la escuela rural se ha establecido con la intención de atender las necesidades educativas de los niños y jóvenes ubicados en la que se ha llamado ruralidad, incluyendo una variedad de prácticas y modelos dentro de las cuales se destaca la Escuela Multigrado, modalidad predominante y expresión más reconocible de la escuela rural, caracterizada por los factores que se exponen a continuación.

1.2.3 La Escuela Multigrado Como Expresión de lo Rural. La educación multigrado es una opción común en muchos países tanto desarrollados como en vía de desarrollo, y una realidad como sistema de la educación primaria a cargo de uno o dos docentes. Definir este modelo educativo se puede hacer tomando en cuenta la definición que propone Patrick McEwan (2004: 33) cuando señala que “la clase multigrado es un enfoque pedagógico alternativo que reúne a estudiantes de diferentes edades y habilidades para congregar niños de diferentes tasas de desarrollo. En este ambiente, la tutoría de pares y el aprendizaje cooperativo promueven la independencia, las capacidades de liderazgo, la autoestima y el progreso intelectual de los estudiantes”. En los países en vías de desarrollo este modelo ha estado asociado exclusivamente a la educación rural y visto como alternativa para ampliar el acceso a la educación en estas áreas.

En Colombia, mediante la incorporación de sistemas multigrado, se han efectuado estrategias para combatir los índices de deserción y repitencia, el escaso número de maestros en el campo, la apropiación de metodologías activas y de enseñanza personalizada, lo que ha propiciado un giro en la misión de los maestros y en los procesos de aprendizaje de los niños.

En ella se incorpora e integra sistemáticamente la formación de los maestros, los currículos, el componente comunitario y el administrativo, factores en el pasado trabajados independientemente. Hoy, tras 28 años de vigencia, el modelo ha demostrado resultados concretos en el aumento de las tasas de cobertura de primaria, ampliando su rango de acción en quinto y hasta noveno grado y mejorando los índices de logro en el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas, la autoestima y el goce de los maestros. "Constituye un ejemplo de escuelas que elevan su calidad a pesar de contar con recursos limitados", como lo anota el chileno Ernesto Schiefelbein.

La eficacia de este modelo radica, entre otras cosas, en la consolidación de ambientes propicios para el aprendizaje, donde maestros, estudiantes y comunidad construyen el conocimiento relevante para su desarrollo. "En las aulas se conjuga el uso de las bibliotecas, las guías de autoinstrucción y se promueve el trabajo en equipo, en el que el maestro es un facilitador del aprendizaje y cada niño, además de aprender a su propio ritmo, respeta al otro, escucha y desarrolla capacidades de conciliación, liderazgo y autonomía". (<http://www.mineduacion.gov.co>)

En Colombia se conoce como un programa del Ministerio de Educación Nacional para ser desarrollado en escuelas de uno o dos docentes, cuyo propósito es:

"Desarrollar un modelo educativo que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrado con uno o dos maestros; integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración, donde se promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela-comunidad. Dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina y los proyectos pedagógicos productivos, la cual permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo. (MEN: 2010: 2).

Lo anterior corresponde a los componentes establecidos por el MEN como fundamentos de la forma como opera este programa o como también se le denomina "Modelo Pedagógico" que en 1974 fue concebido y diseñado por Vicky Colbert de Arboleda, Oscar

Mogollón Jaimes y BereylLevinger a partir de las experiencias de Escuela Unitaria en Colombia. Con éste se introducen nuevos elementos, nuevas estrategias y componentes a la educación rural.

Señalan sus creadores, -antes mencionados- que este sistema transforma la escuela convencional; el punto de partida de esta propuesta conceptual y metodológica es “el nuevo paradigma de aprendizaje de una nueva escuela, que pretende mejorar la efectividad y calidad de la educación. Como resultado, el modelo Escuela Multigrado y sus adaptaciones, han puesto en práctica principios válidos de teorías modernas de aprendizaje a través de estrategias concretas y sencillas que pueden ser aplicadas en cualquier contexto” (Colbert y Mogollón: 1985; 4). Esto tiene que ver con la idea de optimizar cualitativamente la educación básica primaria en áreas rurales, así como el sistema educativo, siguiendo una metodología basada en el aprendizaje activo, la promoción flexible de los estudiantes y avance a su propio ritmo.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, se puede decir que la escuela multigrado es una alternativa para mejorar las prácticas tradicionales de carácter trasmisionista, memorístico y pasivo, por una nueva forma de enseñanza y aprendizaje personalizado, participativo y constructivista. Argumento fundado en el criterio de Colbert y Mogollón cuando señalan que con este tipo de escuela “se ha logrado modificar el modelo educativo convencional, centrado en el docente, hacia un modelo participativo y colaborativo centrado en el estudiante; donde se toma la escuela como la unidad fundamental de cambio para mejorar la cobertura, calidad y equidad de la educación” (1985: 5). De hecho, en Colombia, actualmente “existen cerca de 25.313 establecimientos educativos que implementan Escuela Multigrado, con una matrícula de 812.580 estudiantes en 2010”, según datos proporcionados por la Oficina de Planeación Nacional del Ministerio de Educación Nacional, a través del Sistema de Información de Matrícula (MEN-SIMAT; 2010:5).

En este tipo de escuelas se integran de manera sistémica, cuatro componentes con estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación y seguimiento y de administración. Cada componente contempla estrategias y elementos sencillos y concretos que promueven: “un

aprendizaje activo, participativo y cooperativo centrado en los estudiantes; un currículo relevante relacionado con la vida diaria del estudiante; un calendario y sistemas de evaluación y promoción flexibles; una relación más cercana y fuerte entre la escuela y la comunidad; un énfasis en la formación de valores y actitudes democráticas y de participación; una formación docente más efectiva y práctica; un nuevo rol del docente como facilitador y finalmente, un nuevo concepto de textos o guías de aprendizaje interactivos” (Colbert y Mogollón; 1985: 6).

A través del proceso de aprendizaje activo y participativo, se promueve en los estudiantes la habilidad para aplicar conocimientos a nuevas situaciones, el aprender a pensar, -habilidades de pensamiento-; mejor autoestima; un conjunto de actitudes democráticas, de cooperación y solidaridad; destrezas básicas en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales; destrezas para trabajar en equipo, pues los niños y las niñas estudian en pequeños grupos que promueven el diálogo y la interacción; avanzar a su propio ritmo; igualdad en oportunidades de participación para niños y niñas. Así mismo, desarrolla las destrezas del siglo XXI: aprender a aprender, seguir instrucciones, liderar procesos, cumplir fechas de entrega, tomar iniciativa, trabajar en equipo, desarrollo de pensamiento crítico y a sintetizar información.

En cuanto a la capacitación docente, se adjudica a este programa que “El objetivo principal es cualificar el rol del docente para guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje, evitando gastar su tiempo dando sólo instrucciones rutinarias y transmitiendo conocimientos” (Colbert y Mogollón; 1985: 7); lo anterior significa que los docentes logran ciertos niveles de capacitación a través de talleres orientados a la práctica, siguiendo metodologías similares a las que luego aplican con sus estudiantes; promover nuevos comportamientos y actitudes para mejorar sus prácticas pedagógicas. Se establece además que a través de los llamados microcentros, los docentes interactúan, aprenden de otros docentes con más experiencia, comparten logros y dificultades, reflexionan sus prácticas y aprenden a solucionar problemas en grupo, construyendo socialmente conocimiento. Por lo anterior se deduce que el docente de Escuela Nueva tiene muchas oportunidades para

mejorar sus prácticas pedagógicas, cambia su rol como orientador de un proceso permanente de interacción con los estudiantes, y desarrollar habilidades para liderar en la comunidad y una actitud positiva hacia la estrategia metodológica, la escuela y la comunidad.

De ahí que tenga también que desarrollar trabajo comunitario promoviendo la participación de la familia y la comunidad en actividades escolares, fortaleciendo la relación entre los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su contexto familiar y comunitario; facilita la integración en las actividades escolares a estudiantes, padres, docentes y sociedad local realizando actividades en beneficio de la escuela y la colectividad y revitalizando la cultura local, la colaboración con docentes, niños, padres y comunidad local, la articulación de contenidos curriculares con la familia y la comunidad, la participación activa y directa en actividades de la escuela, la valoración de la cultura en las actividades y rutinas diarias de la escuela, la oportunidad para contribuir al fortalecimiento de la relación escuela-comunidad.

Además, en términos administrativos, se señala que la escuela multigrado “debe responder oportunamente a las necesidades de maestros y escuelas, en especial en lo que toca a la supervisión, incluye un comité departamental que sirve de apoyo al seguimiento y monitoreo a cargo de la supervisión departamental (...) el supervisor se convierte en un orientador y recursos de aprendizaje inmediato para el docente rural”. (Colbert y Mogollón; 1985: 4).

Como se ve, los componentes de la Escuela multigrado se relacionan con las estrategias que sus diseñadores y el MEN han establecido, a fin de mejorar la calidad educativa de las comunidades rurales, instituyendo las escuelas multigrado como un enfoque pedagógico alternativo, cuyo origen estuvo en la práctica de la escuela unitaria. Es una propuesta de organización escolar, currículo, enseñanza, participación de docentes, estudiantes y padres de familia; sin embargo deja en incógnita muchos aspectos cuando se trata de ver con objetividad la realidad de la escuela rural, donde el programa se implantó como esquema establecido por el MEN y al cual se debe dar cumplimiento, aún sin adentrarse en el análisis de condiciones como por ejemplo la dotación de la escuela en términos de material de

enseñanza, de textos, de guías, el manejo de los mismos, las prácticas de enseñanza/aprendizaje y demás condiciones que contempla el diseño del programa, pero que en la realidad de la escuela se ignoran y minimizan por lo tanto los propósitos del mismo.

Sin duda, muchas de las escuelas rurales de Colombia de tipo Escuela multigrado, están lejos de hacer realidad los objetivos del programa, porque no se han contemplado los problemas referentes a la situación de la escuela, de los estudiantes, del docente, de la comunidad en general y de sus relaciones entre sí. Esto se debe a lo complejo de la articulación entre políticas, programas, organización de los procesos educativos emanados por el MEN, y las realidades del contexto donde se deben adelantar los cambios educacionales. Pues no siempre las transformaciones se hacen contemplando las condiciones de interrelación de la sociedad rural, las prácticas pedagógicas y la capacitación del docente para liderar dichos cambios.

1.2.4 El Componente Rural en la Formación de Educadores en Colombia. El sistema educativo de una nación no podría desarrollarse sin la acción del docente, por ser a él a quien corresponde ser agente importante del acto educativo. De ahí, que en esta sección se contemple su acción como gestor, orientador, maestro y líder comunitario, -puntualizando en lo que respecta al maestro rural-, dado que le ha correspondido la tarea de satisfacer las necesidades educativas de las comunidades en las que se inserta la escuela. Como dice Borsotti (1985: 125), al profesor “le corresponde directa o indirectamente, exclusiva o parcialmente, producir aprendizajes vinculados con la reproducción generacional de los agentes sociales”, es decir, que su rol tiene que ver con la dinámica propia del sistema educativo, con la socialización del conocimiento y su participación en el desarrollo social y cultural de la sociedad.

El sistema mismo perfiló un oficio y un prototipo de persona para que ejerciera la enseñanza dentro de unos mecanismos claramente establecidos y bajo unas técnicas de control que se hicieron evidentes a través de la escuela, institución encargada de formar los nuevos ciudadanos. Desde el surgimiento de la escuela, la labor del docente ha estado

caracterizada por la orientación política del sistema y en concordancia con las concepciones vigentes en cada momento histórico.

De ahí que en el siglo XIX, en el que según Álvarez (1996:9) se institucionalizó la escuela colombiana de acuerdo con el modelo de República que estaba vigente para ese momento, la concepción de docente estaba en dependencia de las prácticas y del tipo de relaciones educativas que se asociaban a lo que se conoció como instrucción y “al docente se le delegaron una serie de responsabilidades que lo hicieron apóstol, pedagogo y funcionario” (Álvarez G.; 1996: 61).

Luego y entrado el siglo XX, más concretamente en el periodo conocido como de la República Liberal (1930-1946) los aspectos relacionados con el magisterio encontraron progresos considerables, tal como argumenta Cecilia Herrera, puesto que “se conceptuó que el cambio educativo debía tener como base la cualificación del cuerpo docente. Dentro de esta óptica se delinearon una serie de pautas destinadas a fortalecer las instituciones formadoras de docentes y regular el ejercicio de la profesión, a la vez que se debatieron algunos elementos en torno al estatuto de la pedagogía, al tiempo que el magisterio se comenzó a organizar como gremio; elementos que confluyeron en lo que podría denominarse la profesionalización del magisterio en Colombia” (2008: 35).

En el periodo en el que además se enfatizó en la formación en las instituciones normalistas que se expandieron, aunque quienes se graduaban allí tenían dificultades para insertarse en la enseñanza debido a la competencia con los maestros empíricos y a los escasos incentivos salariales. A través de los Cursos de Información, complementarios y de vacaciones, se actualizó a los maestros en teorías pedagógicas, en elementos de didáctica y en las propuestas oficiales en materia de educación. Dice Herrera que “La educación universitaria fue puesta en marcha a través de la creación de tres facultades de educación entre 1932 y 1934, en ellas se buscó preparar personal para la enseñanza secundaria y normalista, así como dirigentes del sistema educativo. Para la década del 50 la casi totalidad

de directores de las escuelas normales eran egresados de la Escuela Normal Superior” (2008: 38).

A grandes rasgos puede decirse que los desarrollos en la formación de docentes pretendieron mayor uniformidad en la enseñanza, normalizar el acervo de conocimientos que se creía necesario para la preparación del maestro y actualizar los planes de estudio. Entre los cambios oficiados se destacó que se apartó el discurso religioso optando por otro de tipo laico que se legalizó en parte a través de cursos y conferencias, pruebas de conocimiento aplicadas a los maestros como requisito para el ejercicio de la profesión, se generalizó la práctica pedagógica en las escuelas anexas a las normales, durante los dos últimos años de estudio, y llegó a considerársela como el núcleo por excelencia de la formación pedagógica; se habló del aporte de la psicología experimental a la pedagogía y por ende se insistía en que los mayores aportes a la pedagogía contemporánea los había hecho la psicología.

Para adentrarse en un panorama de los cambios del momento, se toman en cuenta los aportes de Herrera (2008), por cuanto relata que a la difusión de estas ideas innovadoras contribuyeron pedagogos nacionales como Rafael Bernal Jiménez, Agustín Nieto Caballero, Gabriel Anzola, entre otros que entraron en contacto con las teorías pedagógicas del momento; así como otros extranjeros que visitaron al país en las décadas del 20 y 30, dentro de los cuales están Ovidio Decroly, Raimond Buysé, Henri Pierón y Luis de Zulueta. Las líneas del debate pedagógico y lo que de ellas se derivaba respecto a la formación del maestro, estuvieron fundamentadas por un lado en las teorías pedagógicas de la Escuela Nueva, y por el otro, en los presupuestos de la Pedagogía Católica imperante desde principios de siglo.

En ellas se contrapusieron dos modelos sobre el prototipo de hombre y de maestro que requería la sociedad, el modelo de hombre cristiano y el modelo de ciudadano; este último fue señalado como materialista y ateo por los grupos opositores, pero representa más bien los intentos por elaborar un discurso pedagógico de corte civilista desde las esferas oficiales. Intervención del Estado, monopolio de la educación, libertad de enseñanza, fines y

contenidos de la educación, métodos de enseñanza y formas de aprendizaje, fueron los ejes que trazaron la dirección de la polémica educativa y pedagógica.

El magisterio representó una fuerza activa en el período, involucrándose en el debate pedagógico y en la definición de los derroteros que debían guiar la reforma educativa. Como gremio no contó con una organización coherente y duradera, pero se vio involucrado en luchas por la reivindicación de su profesión, un salario más elevado, así como la superioridad del nivel pedagógico y cultural. En síntesis puede afirmarse que los elementos anteriormente expuestos, permitieran la regularización y fortalecimiento de la profesionalización del magisterio, consolidándose un eslabón clave para los cambios educativos que caracterizaron al país a lo largo del siglo, los cuales requerían de la normalización del oficio de la enseñanza en todos sus niveles y la ampliación del cuerpo docente.

El anterior es un contexto generalizado para el magisterio colombiano, en donde no se hace distinción del docente rural, que a pesar de ser parte importante de la educación formal en el contexto nacional, no se contempla de manera separada para entender las condiciones en las que debe realizar su tarea y en esta medida, desentrañar la incidencia de los factores del contexto sobre las prácticas educativas propiamente dichas, así como los efectos educativos y el impacto cultural sobre el escenario donde está localizada la escuela. Sin embargo hay trabajos de investigación que se han ocupado de la comprensión de estos factores, destacándose el análisis pormenorizado que propone Zamora Guzmán (2005) al señalar que “los maestros rurales han significado históricamente una condición específica del magisterio nacional, no sólo por la proporción existente, sino por el rol que le ha tocado desempeñar, lo que permite hacer de ellos una caracterización delimitada en el contexto de la educación formal en el país”.

Para especificar tales consideraciones, Zamora G. puntualiza en algunos aspectos que bien vale la pena retomar, para entender la posición verdadera del docente rural; al respecto señala el autor:

- El componente rural de la educación es un gran ausente en la formación ofrecida por las Escuelas Normales Superiores y por las Facultades de Educación del país. (Zamora; 2005: 138). Situación que plantea una problemática importante con respecto a las competencias que deben desarrollar los docentes rurales para el desempeño de sus funciones en ese contexto. Punto de vista corroborado por Ramírez C. (2009: 41) cuando señala que históricamente, la formación de los maestros rurales no ha considerado de forma sistemática la diversidad del país como ámbito complejo que le genera a los docentes respuestas particulares de desempeño, desde la diferencia.

- El ejercicio rural de la docencia es algo en muy buena parte derivado y construido en función del contexto particular donde se encuentre el docente y la escuela. (Zamora: 2005; 139). El escenario educativo rural es de naturaleza y diversidad tal, que amerita que el docente de estas áreas tenga una formación profesional consecuente con las expectativas de estas comunidades. Al respecto también se refiere Ramírez C. para señalar que en el país existe al respecto una problemática generada en el hecho de que el docente rural “no cuenta con una noción definida de lo que en Colombia se entiende por rural, ni sobre lo que realmente acontece en es sector, lo cual se agrava porque no se cuenta con una visión clara sobre el papel de las Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación en la formación de maestros para este contexto”. (Ramírez; 2009: 41).

- Existen ciertas competencias específicas para el desempeño docente rural, que se refieren tanto a condiciones profesionales como personales del educador. (Zamora: 2005: 139). Aspecto que concreta lo antes mencionado frente a una realidad que debe enfrentar el docente rural en su praxis educativa, en el cumplimiento de su misión y de su compromiso con las comunidades rurales con las cuales se debe trabajar desde la escuela para cumplir con sus expectativas.

Desde esta perspectiva, se genera un reto para el país, para las entidades que regulan y gestionan los procesos educacionales, para las instituciones dedicadas a la formación profesional docente, en el sentido de potenciar el desarrollo de competencias para que “los

docentes rurales puedan asumir su rol como personas capaces de enfrentar razonablemente sus certidumbre e incertidumbres, sus interrogantes, su condición de caminantes entre lo determinado y lo indeterminado, su interacción productiva con el conocimiento, su capacidad de renovar los problemas y los saberes vehiculados por el currículo, la crítica argumentada, entre otras cuestiones” (Ramírez: 2009; 44). Concepto que se interpreta como una convocatoria a las instituciones formadoras de docentes para que asuman también la responsabilidad que les compete frente la formación de docentes rurales, capaces de enfrentar los retos que la sociedad rural de la actualidad les ofrece.

Es claro que la educación se ha convertido en uno de los más importantes temas de la política educativa en el país y se concibe como una estrategia encaminada a mejorar las condiciones de vida la población colombiana. Aún así, estos propósitos no se visibilizan del todo en las zonas rurales donde es típica la escuela multigrado a cargo de docentes que no tienen una específica formación profesional para enfrentar este reto y hacer válidas las estrategias de cambio social que se proponen a través de dichas políticas.

Pues como señalan Zamora y otros (2012: 15), para las instituciones formadoras de educadores, lo rural como contexto o como escenario específico del trabajo docente es invisible, desconocido o indiferenciable. Por lo tanto, los educadores colombianos, con raras excepciones, no han sido ni están siendo preparados para el cabal desempeño en ambientes rurales, a pesar de que uno de cada cuatro maestras y maestros colombianos trabaja en la actualidad en planteles situados en esas zonas. Esto, en cifras, representa algo más de cien mil hoy en día. (Zamora et. al.; 2012: 15).

Como resultado de las afirmaciones antes mencionadas, se puede decir que los docentes rurales colombianos no han recibido formación académica que les permita idoneidad para desempeñarse de manera eficiente en su contexto laboral; como consecuencia de esto la educación rural no tiene en el país una dimensión tal que, las 137 Escuelas Normales, así como las setenta Facultades de Educación debidamente certificadas, formulen dentro de sus programas los propósitos precisos para visibilizar la dimensión de la educación rural en el

país. Esto se sustenta en el criterio de Zamora y otros, cuando afirman desde sus investigaciones “se confirma que lo rural sigue siendo un gran ausente en los programas formativos de maestros en Colombia”. (2012:29).

Recapitulando, en materia de prioridades educativas, aquello que hace referencia a la formación de docentes rurales en Colombia es un factor al que no se dado la relevancia que amerita, más si se tiene en cuenta que una gran proporción de los maestros en general se ubican en zonas rurales; situación desde la cual se interpreta que tanto la formación como la experiencia de aula no dan la garantía de la calidad educativa que se propone en los últimos tiempos. Los educadores, por su parte, saben que les corresponde profundizar, explicitar y difundir el contenido, el significado y la estructura de cada componente de su trabajo y en particular del pedagógico, para que sean conocidos y apropiados por todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Frente a esto, queda la duda si en verdad lo pueden lograr y hacer efectivas las políticas educativas que regulan la escuela rural en el país.

1.3 UNA MIRADA A LA REALIDAD DEL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA

La investigación se adelantó tomando como referente el municipio de Susa ubicado en la que se conoce como la Provincia del Valle de Ubaté en el Altiplano Cundiboyacense, a una distancia de 128 km. al norte de la ciudad de Bogotá en el departamento de Cundinamarca. Se presentan a continuación los factores que explican el contexto o la realidad de la educación rural en dicho departamento conformado por 116 municipios entre los cuales se cuenta Susa. Entorno en el cual el sistema educativo departamental funciona con coherencia con las transformaciones que en las últimas décadas se han efectuado para reestructura y reorganizar dicho sistema a nivel nacional.

Para el logro de lo dicho antes, se han trazado dos objetivos principales para mejorar la calidad de la educación de los colombianos: “elevar la articulación de la oferta y disminuir el tamaño del sistema educativo oficial mediante la figura de la Institución Educativa” (Piñeros, et.al.; 2011:8), articulando o integrando sedes con la intención de garantizar la oferta educativa.

Cabe decir que respecto a las condiciones educativas en Cundinamarca y según información obtenida de la Oficina Asesora de Planeación y finanzas del MEN, el Cundinamarca se atiende una población estudiantil que asciende a 456.687 estudiantes matriculados oficialmente en laño 2013; así mimo, la Subdirección de Recursos Humanos señala que la planta docente para atender esta población escolar en el aula es de 16.964 educadores, de los cuales 393 se desempeñan como docentes-directores rurales y 15.586 atienden aulas a través de cargos docentes. Se señala que hay una relación alumno docente de 25.1 por lo cual se determina que hay eficiencia en el uso del recurso docente.

De la misma forma, se establece la tasa de cobertura por nivel educativo para el año 2012 señalando que fue de 63.61% en preescolar, del 87.82% para básica primaria, del 81.55% para la básica secundaria y del 42.27% para la Media para un total del 90.97% de cobertura total. Se determina igualmente que en el año 2011 se presentó un índice de deserción del 3.4% disminuyendo en el 2012 a 2.9%. Dentro de las causas de deserción más críticas en el departamento se tienen: dificultades académicas como repitencia, logros, etc.); maternidad-paternidad temprana; establecimientos educativos en zonas lejanas a los hogares; poco gusto por el estudio y hogares que cambian de domicilio. La mayor cantidad de desertores se concentran en sexto, séptimo y octavo grado (38% del total de desertores).

Frente a las cifras nacionales, el departamento de Cundinamarca es más crítico en deserción en sedes rurales donde se presenta el 40.5% del total de desertores y la participación de las mujeres en el total de desertores se ha reducido, es del 42% en Cundinamarca en relación con el 44% en el país. La participación de población vulnerable como desplazados o grupos

étnicos sigue siendo muy baja en el total de desertores; los meses de mayor deserción son junio y julio en los que se recoge el 41% de los desertores.

Entre las estrategias que se han trazado con el propósito de disminuir la deserción se cuentan la gratuidad, los alimentos y el transporte escolares, atención a familias en acción, atención especial a niños y jóvenes en condición de desplazamiento y matrícula en modelos educativos flexibles como Escuela Nueva, postprimaria, telesecundaria, media rural, círculos de aprendizaje y grupos juveniles creativos

En 2013 se implementó una estrategia de Desarrollo Profesional Situado (DPS) con actividades de acompañamiento a los docentes, y centradas en las problemáticas específicas del aula en matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. En esta estrategia participan docentes y directivos docentes de 93 sedes educativas rurales de 25 municipios con una inversión a 2014 de \$1.367 millones, beneficiando a 8.088 estudiantes. Como parte del proceso, los docentes y directivos docentes reciben materiales educativos, así como formación y acompañamiento directamente en sus sedes para transformar sus prácticas de aula y lograr mejores aprendizajes de los estudiantes.

Hechas las consideraciones anteriores, se pasa ahora a presentar lo relacionado con la educación rural; al respecto se puede decir que lo concerniente a este tema en el departamento de Cundinamarca también se asocia a las condiciones generales del país; los problemas educativos del sector rural colombiano son en gran parte causados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación. Esto se refleja en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del mismo.

En relación con este último factor se ha generado el Programa de Educación Rural como estrategia principal del gobierno para atender las necesidades apremiantes del sector educativo a nivel rural. Se propone mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de

opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de la educación al desarrollo productivo y social. La ampliación de la cobertura en preescolar y básica secundaria se maneja mediante la asignación eficiente y equitativa de los recursos existentes, en lugar de construir nueva infraestructura o vincular nuevos docentes.

Otros de los problemas que se tienen que sortear en el sector rural colombiano, es el aislamiento y el trabajo infantil para aportar al ingreso familiar, así como también el bajo nivel de escolaridad de los padres; son aspectos que poseen impacto negativo en el acceso de los niños a la escuela. Las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el sector educativo. Sumado a estas dificultades está la debilidad en la capacidad institucional de los municipios; si bien el proceso de descentralización que se puso en marcha en el país les transfirió a los municipios e instituciones educativas la responsabilidad de preparar los planes educativos, en la mayoría de los casos se carece de la capacidad para asumir esta misión.

Esta realidad del departamento también tiene que ver con el municipio de Susa; para tener una visión general de lo que representa el aspecto educativo en éste, se tienen en cuenta los siguientes datos: la población en edad escolar en Susa es el 30.5% del total; de la población en edad escolar, sólo el 71% está actualmente recibiendo educación en los niveles preescolar, primaria y secundaria, con una relación alumno-profesor promedio de 21,3%; la tasa de escolaridad en educación básica primaria es del 81%. (Plan de Ordenamiento Territorial; 2011:5). En educación primaria el municipio cuenta con “quince escuelas, dos en el perímetro urbano y trece en el área rural; el número de docentes es de cuarenta, teniendo un total de 1148 alumnos matriculados. Para la Educación Secundaria la prestación del servicio se hace en un establecimiento que corresponde al Colegio Departamental Nacionalizado Tisquesusa, en el cual laboran quince docentes y está matriculado un total de 548 alumnos”. (PEI; 2012: 5).

Tabla 3. Instituciones Escolares por niveles en Susa.

NIVELES	PREESCOLAR		PRIMARIA		SECUNDARIA	
	URBANO	RURAL	URBANO	RURAL	URBANO	RURAL
PLANTELES	1	14	2	14	1	0
ALUMNOS	70	70	254	281	529	0
DOCENTES	2	Los mismos de primaria	8	18	24	0
DIRECTOR	0	0	0	0	1	0

Fuente: Plan de Desarrollo de la Dirección del Núcleo Educativo y Cultural No. 74 Susa 21.

En la tabla anterior los datos muestran que la mayor cantidad de población estudiantil está ubicada en el área rural, así como el número de docentes; indicativo de que el ingreso y asistencia a la escuela rural supera a aquella que se desarrolla en la cabecera municipal en donde está la sede central que acoge estudiantes de los grados sexto a noveno de la educación básica y los que cursan la Media, en las categorías tanto de académico como técnico. Es representativo además, que en el área rural no hay planteles dedicados sólo al Preescolar, mientras que en la zona urbana hay un centro educativo exclusivo para este nivel.

Tabla 4. Inventario de Escuelas Rurales del municipio de Susa.

PLANTEL VEREDA	No. ALUMNOS PRIMARIA	No. ALUMNOS PREESC	No. ALUMNOS EN TOTAL	No. DOCENTES	No. ALUM/DOC	CAPACIDAD	No. AULAS
PAUNITA	26	6	32	1	32	60	2
MATA DE UVO (Vereda Paunita)	34	5	39	2	19	60	2
APOSENTOS	19	7	26	1	26	50	2
TIMINGUITA	12	2	14	1	14	60	2

CASCADAS	3	0	3	1	3	50	2
PUNTA DE CRUZ	13	2	15	1	15	60	2
LA FRAGUA	21	6	27	1	27	70	3
COQUIRA	19	4	23	1	23	50	2
GLORIETA	23	5	28	1	28	75	4
MATA REDONDA	41	9	50	2	25	80	3
LA ESTACIÓN	11	2	13	1	13	60	2
LLANO GRANDE	8	1	9	1	9	50	2
TABLÓN	34	6	40	2	20	50	2
NUTRIAS	21	15	36	2	36	50	2

Fuente: Plan Simplificado de Desarrollo para el Municipio de Susa 2012.

Los datos antes presentados señalan que hay una mayoritaria presencia de escuelas multigrado; es decir que de las catorce sedes rurales solo cuatro cuentan con dos maestros para sus procesos de enseñanza –aprendizaje y de gestión; manejando cada uno mínimo tres grados y al rededor de veinticinco estudiantes, en el caso de las sedes con un solo maestro el número aumenta a diez escuelas, respondiendo por el proceso educativo de todos los seis grados entre el pre-escolar y básica primaria y atendiendo en su mayoría entre catorce y veintiocho estudiantes.

Por lo anterior se puede evidenciar que más de un 70% de las escuelas multigrado están a cargo de un solo maestro atendiendo tanto la parte académica como la labor que exige una escuela rural; así estén asociadas a la Institución Educativa Departamental Tisquesusa.

En el siguiente mapa de la división política del municipio se muestra la ubicación de las escuelas rurales, las cuales se ven representadas por un triángulo. Vale aclarar que son trece veredas y catorce sedes educativas, ya que en la vereda Paunita existen dos centros educativos, siendo la de más reciente creación la que se denomina “Mata de Uvo”, creada

entre los años 2002 y 2003 e integradas todas ellas a partir del año 2005 mediante Resolución No. 004575 a una sola Institución Educativa con el nombre de Institución Educativa Departamental Tisquesusa.

Gráfica 1. Localización de las sedes educativas de carácter rural.



En la Institución Educativa Tisquesusa se tiene como fin “la formación integral de mujeres y hombres con pleno desarrollo del pensamiento que conduzcan a la sana convivencia, al diálogo, a la participación, al cuidado del medio ambiente, al sentido de pertenencia, y al amor a su entorno; permitiendo el acceso al conocimiento, la ciencia, la investigación, la tecnología y demás bienes de la cultura, aplicando los estándares curriculares y las competencias laborales hacia el mejoramiento de las actividades del medio circundante y con desempeño en cada una de las dimensiones del desarrollo humano, a

través del uso de las nuevas tecnologías con el objetivo de preparar al estudiante para la educación superior y con capacidad de actuar en un mundo laboral” (PEI, 2010; 4.). Estos son los fines educativos promovidos por la Institución, cuya sede central está localizada en la cabecera municipal y a la cual se fusionan las demás sedes educativas que se insertan en zonas rurales.

Cerrando este capítulo, se puede decir que se ha mostrado una panorámica general de la educación según se concibe como práctica y como sistema en el contexto del departamento de Cundinamarca y por ende en el municipio de Susa. Se reconocen las particularidades de esta región, en donde al igual que en cualquier municipio colombiano el sector educativo se divide en urbano y rural, siendo este último donde se tipifica la escuela multigrado y donde la gestión de la educación tiene vínculos especiales.

2. COMPONENTES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

2.1 LA SITUACIÓN PROBLEMA

La situación problema objeto de este estudio se deriva de las políticas a través de las cuales se maneja la educación en el país. Es claro que ésta es cambiante y está definida por la cuestión política; el docente está atado a la responsabilidad de lo que pasa en éste y tiene que solucionar muchas situaciones de tipo económico y social, además de seguir las indicaciones del MEN sobre cumplimiento de políticas educativas que en la actualidad promueven la calidad de la misma.

Con la promulgación de Constitución Política de Colombia en el año 1991 aparece en el ámbito de la educación el tema de la calidad, el cual supone que “todas las personas pueden adquirir y ampliar competencias que les faciliten convivir pacífica y productivamente, indistintamente de su condición social, económica o cultural” (MEN; 1995:18) concepto en el cual queda establecido el término de calidad como meta principal de los procesos educativos. Propósitos que como política deben ir en coherencia de todos los factores del sistema educativo que colme las expectativas de la sociedad.

Por lo tanto, incluye la calidad de los agentes involucrados en éste, entre los cuales los educandos y los educadores son los más importantes, aunque no los únicos, también los insumos materiales y financieros, los procesos que ocurren día a día, los ambientes en los que se realizan esos procesos, y la de los productos del sistema o rendimiento académico; es a partir de ahí cuando también se da mayor importancia a la intención de aumentar los niveles de calidad de la misma; se considera que esto es fundamental para lograr objetivos sociales y culturales que a su vez contribuirán a reducir los niveles de pobreza, generar mayores niveles de crecimiento, mejorar los salarios, la salud de los niños, las tasas de fertilidad y las tasas de innovación en diversos sectores entre otros.

La educación además permite una participación activa en la sociedad y garantiza el acceso a bienes públicos, juega un papel determinante en la movilidad social, determina no solo las oportunidades laborales del individuo sino también la ocupación y el nivel de salario que obtendrá en el mercado laboral. Es importante notar que para Colombia la relación entre educación y desarrollo socioeconómico se convierte en motivo de la generación de políticas que apuntan a reducir los niveles de pobreza y aumentar la movilidad social de los colombianos. Aunque se ha hecho una gran campaña en torno al tema de la cobertura es claro que la mayor demora se encuentra en estos momentos en la baja calidad educativa.

En estos aspectos -cobertura y calidad- se ubica la problemática que aquí se indaga llevada al sector rural en donde el eje central es la gestión educativa y la forma como el docente de este contexto tiene que desarrollar su labor. Esto implica que el análisis se concentre en señalar el vacío que existe frente a las normas educativas y la forma como el docente las hace visibles en el desarrollo de su labor cotidiana.

En las escuelas rurales la intervención del docente tiene una influencia fundamental en la calidad de la educación que se imparte, y donde además es específico su quehacer para orientar, planificar y organizar las condiciones referentes a las actividades pedagógicas; sin embargo, en éstas se deben combinar estas acciones con otras funciones que, aunque son de su competencia, tiene que gestionar con muchas dificultades como por ejemplo la falta de recursos, el asilamiento de la sede central, la ausencia de las autoridades educativas entre otros que en relación con lo administrativo, financiero y comunitario, debe manejar para hacer de la escuela un escenario adecuado al desempeño de su tarea.

Significa entonces que el maestro de la escuela rural debe realizar muchas actividades diferentes al acto de enseñar, con el fin de ofrecer el servicio educativo; se ve obligado a sortear además ciertas dificultades como las condiciones socioeconómicas de la comunidad, las limitaciones generadas por las distancias en relación con la ubicación de la sede central y aquellas que tienen que ver con los impedimentos para acceder a los servicios que pueden ofrecer las zonas urbanas. Situaciones que se traducen en problema al reconocer que ni la

Escuela Normal, ni la Universidad que le otorga el título para ejercer la docencia, lo prepara para enfrentar el reto que representa el manejo de la escuela rural y la educación que allí se imparte.

Otra parte del problema tiene que ver con el distanciamiento de la sede principal; hecho que se convierte en uno de los mayores obstáculos para que el Rector de la Institución Escolar ejerza su función en las sedes educativas; en consecuencia, al docente rural se le delegan muchas obligaciones que, aunque reglamentariamente no son contempladas como parte de su tarea, se convierten en actividades cotidianas. Debe afrontar por ejemplo las limitaciones que pueden afectar su labor, como problemas en relación con las condiciones socioeconómicas del entorno, el déficit de material tanto educativo como de aquel que se requiere para la buena marcha de la escuela, el aseo, los arreglos locativos, los obstáculos relacionados con la prestación de servicios básicos, la organización de actividades comunitarias, en búsqueda de la buena marcha de las acciones conducentes a una adecuada gestión de la misma.

Son estas condiciones evidentes en el ámbito rural y se derivan del abandono administrativo e institucional encubierto en el reconocimiento de la descentralización, la autonomía y el liderazgo del docente para superar y resolver las problemáticas que se presentan en su cotidianidad, restándole tiempo a la labor netamente educativa para la cual es nombrado.

Precisamente el desconocimiento o la subestimación de esas condiciones particulares (de la Multigrado) hace que se les deje a su suerte, que nadie repare en el problema que la escuela multigrado representa para los maestros que allí trabajan. Esta es la realidad que se ha tomado como punto de referencia para llevar a efecto la indagación que aquí se expone y en consecuencia, caracterizar la gestión educativa que rige en este contexto. Proceso que tomó como directriz el cuestionamiento que se formula a continuación. ¿Cuál es la relación existente entre gestión educativa y el rol de los docentes del área rural?

2.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La cuestión antes planteada dio paso a la formulación del siguiente objetivo general:

- Establecer la relación existente entre gestión educativa, normatividad educativa y rol del docente de la escuela rural multigrado en el contexto nacional.
-

Como objetivos específicos se tuvieron en cuenta los siguientes:

- Hacer visibles, de manera sistemática, las condiciones de operación de la escuela rural multigrado y sus implicaciones en cuanto a las funciones del maestro y la gestión escolar.
- Contrastar los hallazgos hechos e la etapa anterior, con las pautas y orientaciones contenidas en la normatividad colombiana respecto del tema de la gestión escolar, identificando de qué manera o en qué sentido son recogidas en dicha normatividad, o por el contrario son pasadas por alto o desconocidas.
- Aportar a las autoridades educativas elementos de juicio para (1) orientar de manera diferencial y apoyar la gestión en las escuelas rurales, específicamente las de carácter multigrado; (2) incorporar, a partir de un conocimiento de primera mano, las particulares condiciones de operación de la escuela multigrado en los textos normativos referidos a la gestión escolar.

2.3 JUSTIFICACIÓN

El tema de investigación se inscribió en el campo del conocimiento relacionado con la educación y dentro de éste lo que tiene que ver con la gestión educativa, puntualizando en lo que respecta a ésta en el entorno rural y la escuela multigrado. Es esta la temática general desde la cual se desarrolló el proceso de indagación, el cual se considera importante porque hace posible el análisis de las condiciones que se pueden considerar relevantes a la hora de comprender cómo se gestiona la educación rural.

En tal sentido, se hace claridad en que la misión del maestro exige dedicar tiempo a enseñar, orientar, organizar, planear e implementar acciones encaminadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentalmente. Tan es así que en el Decreto 1278 de junio de 2002 sobre el estatuto de profesionalización docente, se establece que “La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo”.(MEN; 2002: 1).

Frente a esta norma se puede señalar que así se establece como situación ideal y propósito que el docente debe acoger para hacer bien su trabajo. Pero lo que no se considera es, que una cosa es lo que dicta la norma y otra contextualizarla en la realidad social, económica y cultural de la escuela rural, alejada del casco urbano, donde generalmente no se dan las condiciones mínimas para que el docente le dé cumplimiento.

Pues el maestro rural, muchas veces debe relegar sus actividades educativas a un segundo plano, porque tiene obligatoriamente que desempeñar otras funciones, que aunque

son de su competencia, encuentra muchos obstáculos para realizarlas, entre los que se pueden contar las limitaciones de formación académica. Es claro que la Resolución 5443 de 2010 relacionada con las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, señala que “El educador es un profesional con formación pedagógica que, atendiendo a las condiciones personales y de los contextos, orienta procesos de enseñanza y de aprendizaje y guía, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes” (MEN; 2010:1). Norma que no contempla la formación en administración y gestión de dichos procesos en la escuela rural; no se ve reflejada una formación hacia el direccionamiento o manejo de la escuela rural.

Estas funciones (gestión) no dejarán de serle exigidas a los maestros rurales, ni el Estado va a nombrar a nadie que las asuma. De ahí que la justificación de este trabajo esté en hacer visible esta problemática, de hacer evidente todo lo que implica, así como la necesidad de adecuar el régimen administrativo (de gestión) a estas condiciones, y de cualificar a los educadores durante su formación inicial antes de que se deban enfrentar sin herramientas ni preparación a las exigencias de la Escuela Rural Multigrado.

Esta investigación tiene importancia además, por el impacto que pueda generar como aporte al conocimiento en el campo de la gestión escolar rural, pues se ocupa de mostrar una visión contextualizada sobre el quehacer del docente rural en Colombia para tipificarla en referencia a la educación en general. Por lo tanto el interés de la investigación radica en visibilizar las condiciones en las cuales opera la escuela rural colombiana y específicamente la escuela multigrado, destacando las implicaciones en cuanto a las funciones que debe desarrollar el docente rural en el contexto general de la gestión escolar en el mismo.

2.4 METODOLOGÍA

2.4.1 Enfoque Metodológico: el trabajo investigativo se desarrolló siguiendo los parámetros de la investigación mixta contemplando que, “Es un diseño en dos etapas en el cual el dato

cualitativo ayuda a explicar los resultados significativos, de la primera etapa cuantitativa” (Di Silvestre: 2008:4); contextualizando, el trabajo de campo se hizo empleando el cuestionario a docentes para la obtención de datos cuantitativos que son analizados en busca de los resultados; información que además se enriqueció con datos cualitativos que son aportaron por los docentes a través del diálogo o de la entrevista no estructurada realizada durante las visitas realizadas por la investigadora a las sedes educativas. En otras palabras, el propósito de este diseño es que los datos cualitativos ayuden a explicar o construir sobre los resultados de la fase cuantitativa (Creswelly Plano; 2007:3).

La investigación se llevó a cabo en los centros escolares del área rural del municipio de Susa a lo largo de las siguientes fases:

Primera Fase: Preparatoria

* Identificación del problema de investigación: el docente y la gestión educativa en la escuela rural multigrado; se hace la identificación de éste gracias a la experiencia en el desarrollo de la labor educativa de la autora; idea que se fue fortaleciendo a partir de la literatura de los trabajos de Zamora. En esta etapa se construyen los objetivos y el propósito de la investigación.

* Elección del escenario para llevar a cabo el trabajo investigativo El municipio de Susa en el Departamento de Cundinamarca; organización de cronograma de visitas a las sedes focalizadas para la aplicación del trabajo de campo.

* Diseño de los instrumentos de la investigación: El cuestionario y entrevista no estructurada con el fin de buscar el acercamiento a la realidad y cómo desde allí se hace la comprensión de gestión educativa, el rol del docente y normas educativas.

Segunda Fase: Conceptualización bibliográfica

* Se refiere a la exploración documental y búsqueda de bibliografía que permite construir el marco teórico sobre la gestión y como se desarrolla en el sector educativo; la educación rural en Colombia y su relación con la labor que debe desempeñar el docente, las políticas educativas que respecto a la temática el gobierno ha trabajado, para dar soporte al desarrollo de la investigación.

Tercera Fase: Trabajo de campo

Referida a la aplicación de los instrumentos y recolección de la información datos cuantitativos y cualitativos que conduzcan a responder al objetivo y a la pregunta de investigación; esto lleva a determinar la relación existente entre gestión educativa, normatividad educativa y rol del docente de la escuela rural multigrado en el contexto nacional, además a visibilizar las condiciones de operación de este tipo la escuela y sus implicaciones en cuanto a las funciones del maestro y la gestión escolar.

Cuarta Fase: Resultados y conclusiones

Corresponde a la reflexión y análisis de los hallazgos hechos en relación con las pautas y orientaciones de la normatividad colombiana respecto del tema de la gestión escolar, identificando de qué manera o en qué sentido son recogidas en dicha normatividad, para establecer las conclusiones e inferencias del proceso de investigación contemplando aspectos como la recopilación de información, la tabulación, la organización en cuadros y gráficas, la interpretación cuantitativa y cualitativa, la construcción de conclusiones y proyecciones.

2.4.2 Instrumentos para la recolección de la Información. Los instrumentos seleccionados para la recolección de la información fueron:

Entrevista no Estructurada. La investigadora utilizó como fuente primaria la información de los docentes en sus lugares de trabajo y con ellos se obtuvo información de tipo cualitativo, referida a su rol dentro de la escuela, siendo ésta su contexto de trabajo cotidiano en donde tienen ocurrencia hechos y acciones específicos de sus funciones como maestros rurales; ésta se aplicó durante el trabajo de campo en el cual se hizo un recorrido por diferentes escuelas multigrado del municipio de Susa, para establecer la ubicación de la sede escolar, tiempo de servicio del docente, métodos de orientación y guía del proceso enseñanza-aprendizaje, manejo del tiempo y recursos de enseñanza, actividades de gestión diferentes a la labor propiamente pedagógica, participación en la ejecución de proyectos comunitarios.

Mediante esta información se logra una caracterización de las condiciones reales donde se adelantan los procesos pedagógicos, para luego analizarlo a la luz de las políticas formales sobre cómo deben operar las escuelas rurales multigrado.

La Entrevista por Cuestionario. Los estudios de entrevista son muy utilizados en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno (Bizquerra, 2004:233), este tipo de instrumentos permiten recoger información que admite hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia. (Ver Anexo A). Se dirigió a directivos y docentes con la finalidad de recoger, procesar y analizar información específica referida al problema estudiado. Se trabajó en el proceso diagnóstico con el propósito de conocer desde la perspectiva de los encuestados las posibilidades para caracterizar la gestión educativa y el rol del docente, correlacionando el enfoque normativo vigente en el país, con la realidad de las escuelas rurales del municipio de Susa en Cundinamarca

La Revisión Documental. Se trabajaron las fuentes de información documental constituidas por libros, textos, revistas, artículos, monografías como material impreso., porque proporcionaron aquella que se requirió como soporte para el desarrollo del trabajo, enfocada al análisis de contenidos que éstas ofrecen, para responder a la pregunta de

investigación. En síntesis, lo que se hizo fue indagar, analizar y describir dos aspectos específicos: de una parte lo concerniente a la forma como opera la escuela rural multigrado y como el maestro desarrolla sus funciones en este ámbito; de otra parte, lo relacionado con las normas vigentes en materia de gestión escolar para contrastar o correlacionar estos aspectos y en efecto llegar a establecer la relación existente entre gestión educativa y el rol de los docentes del área rural.

Una vez efectuada la recolección de la información se seleccionó y organizó aquella que se consideró útil para responder a la pregunta de investigación, se codificaron y tabularon los datos para avanzar en los análisis descriptivos necesarios para interpretar dicha información de manera rigurosa y en coherencia con el sustento teórico. De esta forma se llegó a la obtención de respuestas al problema de investigación y a unas sugerencias para replantear el concepto del rol del docente rural de escuela multigrado.

3. GESTIÓN ESCOLAR Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS ESCUELAS RURALES: RECORRIDO CONCEPTUAL

A continuación se hace un recorrido o examen conceptual de las categorías centrales de las que se ocupa el estudio.

3.1 GESTIÓN: EL CONCEPTO

El tema de la gestión es el aspecto macro desde el cual se van a integrar otros factores como por ejemplo la gestión educativa, la gestión en la escuela en general y cómo ésta se realiza en la escuela rural colombiana. El punto de partida para este análisis es el concepto de gestión como tal, surgido en el ámbito empresarial y tomado como base para el desarrollo y conducción de las estructuras socioeconómicas organizacionales. Sin embargo, bajo la influencia del mismo se ha direccionado la conducción de las instituciones educativas; de ahí que los conceptos que a continuación se plantean, tengan una connotación empresarial, pero no se puede descuidar que como dice Cesar Ramírez, “El concepto empresarial ha fomentado el desarrollo de nuestras estructuras económico-sociales-históricas y bajo este contexto se debe efectuar la conducción de cualquier institución educativa”. (2002: 15).

El significado de la palabra “Gestión”, del latín “Gestio” que comprende la acción y efecto de administrar, es decir “hacer diligencias conducentes al logro de unos objetivos” (Peñate; 1999: 100). Es decir, ejecutar acciones para llegar a la obtención de unos resultados. Como dice Berales “el concepto de gestión alude a gestar, en el sentido de invención, que supone producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real, que habiliten nuevos modos de habitar una situación y constituirnos como sujetos”. (2007: 1).

En la expresión anterior se da importancia a la invención como innovación, como transformación porque hay nuevas formas de gestionar en una organización articulando diversos factores que inciden en la conducción de las mismas: solución de problemas, enfrentar situaciones de diversa índole, búsqueda de alternativas, toma de decisiones. Tal

como señala Berales “El concepto de gestión hace referencia a la trama en la que se articulan los factores que inciden en la conducción de la institución”. (2007: 3), lo que implica contemplar factores de índole administrativa, organizacionales y de planificación.

Por su parte Lidia Fernández expone su concepto de gestión señalando: “El desafío de la gestión es prever el futuro, formular un planeamiento estratégico para el cambio, anticiparse a los problemas promoviendo unas respuestas proactivas que se adelantan a los posibles problemas...”(1998: 22) Este criterio es preciso al referirse al reto que se debe enfrentar para hacer una correcta conducción de la organización haciendo uso adecuado de todas las potencialidades que se posean, para asegurar la obtención de resultados satisfactorios.

También se define la gestión como “aquellas acciones que tienen que ver con las prácticas o actividades de tipo individual o grupal, encaminadas a la resolución de problemas que comúnmente se presentan en los contextos socioculturales y socioeconómicos” (Carriego C., 2005: 17). En algunos casos se asocia con estrategias para avanzar en determinados proyectos, o acciones gerenciales que ayudan a mejorar el desempeño de las personas que hacen parte de una institución, pudiendo ser ésta de tipo educativo.

Desde otro punto de vista, “La gestión entendida en términos contemporáneos, es el procedimiento de adecuación de recursos de cualquier índole a aquellos fines para los cuales han sido recabados los recursos”. (Cárdenas; 2004:387). Afirmación que coincide con la anteriormente citada, en cuanto una hace referencia a las acciones que se realizan con el fin de conseguir unos resultados satisfactorios, pero añade ésta, el aspecto relacionado con los recursos, ampliando así la esfera de la conceptualización.

Otro de los conceptos hallados señala que “Gestión es el proceso mediante el cual el directivo o equipo directivo determinan las acciones a seguir según los objetivos institucionales, necesidades detectadas, cambios deseados, nuevas acciones solicitadas, implementación de cambios de mandos o necesarios y la forma como se realizan estas acciones y los resultados que se lograrán”. (Barrios; 2008:25), criterio desde el cual se

pueden determinar las acciones que en cualquier organización se realicen a fin de alcanzar exitosamente las metas propuestas y los cambios adecuados a las necesidades del contexto según sea el mejoramiento que se desee.

Con base en las acepciones dadas sobre gestión, se concluye que es un proceso o una acción cuya finalidad es lograr que un grupo de personas y recursos actúen o trabajen unidos para alcanzar unos fines determinados. Idea que asociada a la práctica educativa, indica cómo se debe trabajar en la escuela, entendida ésta, como institución que desarrolla actividades, programas y políticas educativas dentro de un clima organizacional que haga válidos los propósitos del acto de educar.

Como puede observarse, la gestión de la escuela se ha llegado a realizar retomando algunos aspectos que tienen que ver con la gestión empresarial, siendo específico que los sistemas educativos de la actualidad se encuentran ante el desafío de desarrollar capacidades y competencias, que le posibiliten ofrecer a la sociedad y a las personas una propuesta de formación significativa y apropiada para enfrentar las demandas actuales y futuras a las que se están viendo sometidos como resultado de profundas transformaciones económicas, tecnológicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas.

3.2 GESTIÓN EDUCATIVA

Habiendo hecho claridad sobre el significado del término gestión como acción de administrar cualquier organización o institución, es necesario ubicar el concepto en el ámbito educativo. Así, Gestión Educativa hace relación a los procesos operativos que se desarrollan de manera integrada para la obtención de unos propósitos determinados y propios del sistema escolar. En este sentido la gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas.

La Gestión Educativa es un concepto que comúnmente ha estado asociado a la administración educativa, que en el ámbito general tiene que ver con los conceptos integrales

que permiten organizar el trabajo que se desarrolla en la escuela, entendida ésta como una organización o institución en donde quien se encarga de orientar dicho trabajo, debe desempeñar sus funciones de manera eficiente para el logro de las metas institucionales.

Para comprender las múltiples distinciones de la expresión *gestión educativa*, se han propuesto los siguientes términos: “piloteo de organizaciones, innovación, exploración y explotación de lo posible, mejora continua, profesionalización de las acciones educativas, identificación de fortalezas y dificultades, pensamiento útil para la acción, reflexión para la decisión, liderazgo pedagógico, visión de futuro, comunicación y aprendizaje, estrategias, punto de apalancamiento, construcción de redes”. (Pozner y Fernández; 2000: 16) Los aspectos contemplados en la cita anterior tienen en común, la idea de llevar a cabo una serie de acciones conducentes al logro de una metas que son inherentes, no sólo a las instituciones educativas concebidas como tales, sino también a todas aquellas organizaciones que dentro de su función misional y compromiso social implementan acciones tendientes a la formación, capacitación y actualización de los ciudadanos desde la perspectiva de la función social pedagógica.

Una primera aproximación a la noción de gestión educativa es entonces, reconocer sus filiaciones con Gestión, que tal como se explicó anteriormente se relaciona en la literatura especializada con “*management*” y este es un término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como “dirección”, “organización”, “gerencia”, etc. Pero estrictamente, “gestión” es un término que abarca varias dimensiones y muy específicamente una: la *participación*, considerando que esta es una actividad de actores colectivos y no puramente individuales”. (Pozner y Fernández; 2000: 18). Esto en el contexto escolar se asocia a la acción cooperada de directores, docentes, estudiantes, padres y comunidad en general, participando desde cada uno de sus roles para hacer de la institución educativa una organización capaz de realizar las actividades que le competen en forma integrada para la obtención de un propósito determinado: prestar el servicio educativo y gestionar el conocimiento.

De ahí que se afirme que “la administración de la educación tiene como finalidad lograr que un grupo de personas y recursos actúen integradamente para alcanzar propósitos, metas, fines y objetivos a través de unas políticas y filosofía acordes con el medio, evaluando su efectividad en la satisfacción de necesidades sociales y el impacto de cambio en las comunidades educativas”. (Peñate; 2002: 93). Este concepto, aunque tiene una connotación empresarial, define la conducción de la escuela que como tal, se puede considerar un sistema, cuyo objetivo es lograr el desarrollo del factor humano en lo cultural, social y económico.

Se podría pensar así en la escuela como institución empresarial, en donde “el producto es el resultado de las actividades relacionadas con la enseñanza, el conocimiento y el desarrollo de la inteligencia humana”. (Ramírez Cavazza; 2002: 14). Con base en lo dicho se puede compartir la idea de que el término gestión se asocie con lo empresarial, puesto que al fin y al cabo una institución escolar también podría entenderse como una empresa, en su sentido amplio.

Se deriva de estos componentes, que una institución educativa se convierte en un sistema social y cultural que traza objetivos y metas, no sólo para el funcionamiento de la escuela como tal, sino estrategias y alternativas que administren las experiencias de enseñanza y aprendizaje, los valores y los conocimientos. Es tarea de directivos y docentes dirigir e integrar estos componentes para asegurar que la institución educativa se conceptualice como organización en el marco de las políticas educativas vigentes.

Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (Ramírez Cavazza, 2002: 17).

La gestión educativa sólo puede ser entendida como nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional; y, más aún, sólo en la medida en que éste preceda, presida y acompañe esa acción educativa, de tal modo que la labor cotidiana de la enseñanza llegue a ser un proceso práctico, generador de decisiones y comunicaciones específicas.

En relación con lo antes dicho, la Gestión tiene que ver con gobernabilidad y ésta, con los cambios que se requieren para integrar adecuadamente lo técnico y lo político en educación: sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión. También se relaciona con los problemas que se refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo eventual, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica, y la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa.

Supone, además, valorar a directivos y docentes como actores que toman decisiones permanentemente desarrollando gestiones en las que se articulan los procesos teóricos y prácticos, para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo: los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los gestores educativos.

Lo anterior quiere decir que la acción educativa está ligada a la gestión como en cualquier organización, dado que allí se trazan propósitos, fines específicos, objetivos, perfiles, directrices en general que conforman una filosofía institucional, que se convierte en el marco de referencia de las acciones que conducen al logro de los objetivos institucionales. En ello hay un proceso administrativo fundamentado en las políticas educativas que traza el Estado.

En este contexto general se ubica un tema mayormente específico que es el relacionado con la gestión de las escuelas rurales y que en este caso se asume como uno de los tópicos

más importantes de este recorrido teórico. Como puede verse, en el ámbito educativo el concepto de gestión juega un papel determinante como factor alrededor del cual se articulan una serie de condiciones, que tienen que ver con la forma como se dirige la institución escolar por parte de las autoridades políticas y administrativas para obtener determinados resultados pedagógicos dentro de una comunidad educativa específica.

Alvariño y otros tratan la gestión educativa como un tema determinante de la calidad del desempeño de las escuelas efectivas; subrayan la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos, justificando que “esto incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficacia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales” (2000: 12). Se entiende así, que la gestión educativa es una oportunidad para avanzar en el desarrollo de los propósitos escolares y de formación que le han sido encargados a la escuela, en donde las personas en calidad de recurso humano se constituyen en elemento clave para hacer práctico y conveniente el proceso de gestión.

Las consideraciones de los autores antes referenciados llevan entender que la gestión educativa es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas; de ahí que señalen que “la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos escolares dada su incidencia, está en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales. (Alvariño et. al., 2000: 14).

En este orden de ideas se toma en cuenta a Cristina Carriego (2005:17) quien cita a Santos Guerra (1997:19) para señalar que la gestión educativa “es la acción de aplicar de una forma racional y ordenada los recursos disponibles a la consecución de los objetivos que se han previsto”. Posición que al ser contextualizada en el cotidiano de la escuela, tiene que ver con la idea de que todos quienes tiene a su cargo la dirección, los roles, las responsabilidades y

compromisos que les corresponden, deben asumirlos de tal forma que alcancen las metas institucionales *dimensionando la acción pedagógica como eje central de dicha gestión*.

En este proceso la escuela se ha visto influenciada, en especial por las transformaciones de las dos últimas décadas, los procesos de globalización, la transformación de la economía mediante procesos intensivos en conocimiento, el surgimiento de la sociedad de la información, las nuevas cuestiones asociadas a la gobernabilidad y la ciudadanía, y la potenciación de modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional y las capacidades nacionales de crecimiento; son factores que igualmente condicionan el nuevo escenario de la educación y las nuevas demandas por calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo.

Por lo anterior, se ha vuelto necesario contar con modelos e instrumentos que permitan diagnosticar la capacidad de las escuelas para producir “valor agregado” a sus procesos tanto de enseñanza y aprendizaje como de gestión. El propósito del desarrollo de la calidad educativa, está caracterizado por los siguientes factores según Alvarino y otros (2000):

1. La descentralización y autonomía de los establecimientos, que suponen la formación de una nueva cultura y competencias de gestión escolar.
2. La necesidad del cambio curricular permanente para adaptar los estudios y las prácticas pedagógicas y de aprendizaje a un entorno de conocimientos en rápida y continua evolución.
3. El desarrollo de la evaluación en todos sus niveles, no sólo de aula, y la construcción de indicadores fiables y comparables para el cumplimiento de ese propósito.
4. La preocupación por la función de los docentes y su desarrollo profesional.

5. La necesidad de contar con mecanismos de participación y supervisión que contribuyan a mejorar la calidad y estimulen la eficiencia de la gestión escolar. (Alvariño C. et. al.; 2000: 21 s.s.).

Generalizando estos aspectos se puede afirmar que la gestión educativa tanto en el sector privado como oficial, tiene todo que ver con las disposiciones y políticas del Estado Colombiano. Sin embargo, en el área rural se hace más notoria la influencia de dichas disposiciones, en cuanto a las deficiencias que se observan en materia de costos para la construcción de aulas, aumento de planta docente, dotación de las instalaciones y alternativas adecuadas de vivienda para el maestro rural, atención en la introducción de cambios en la tecnología de enseñanza y en la capacitación del maestro; es decir, que en el área rural los procesos de gestión educativa en términos administrativos no son tan visibles como en zonas urbanas. Además hay otras influencias de tipo externo que comúnmente no se contemplan como la salud infantil, la vivienda, las relaciones sociales y las técnicas de producción de las comunidades educativas.

Los procedimientos administrativos que se gestan en diferentes instancias gubernamentales, ocasionan en la mayoría de los casos la deficiente calidad de la enseñanza, así como las escasas posibilidades de ofrecer a los niños del área rural las condiciones que les garanticen una educación acorde con sus necesidades y requerimientos, así como en igualdad de condiciones con los del sector urbano. Se considera que buena parte de las dificultades existentes, consisten en que no se reconocen las condiciones particulares del trabajo en la escuela rural, de su gestión, y resultan por ello planteándose las mismas fórmulas y principios que en el sector urbano. De ahí que con este trabajo se busque desentrañar y hacer visibles esas particulares condiciones de la escuela multigrado y de la labor del maestro allí, tras el propósito de que se establezcan pautas y criterios de gestión más acordes con este contexto.

En referencia a lo antes dicho Arancibia (1992), Espinoza (1995), Zárate (1992), Servat, (1996) citados por Alvariño et al. (1999) resaltan como factores claves de las escuelas

efectivas, “el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso nítido del equipo de la institución educativa en torno a las metas acordadas -especialmente las de aprendizaje-, un liderazgo efectivo y un clima de relaciones cooperativas. En relación con el aprendizaje se señala que los profesores de las escuelas efectivas deben tener una actitud positiva frente a las posibilidades de logro de los alumnos y una actitud evaluativa permanente. En cuanto a las relaciones con la comunidad, las escuelas eficaces fomentan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos”. (p. 28 s.s.)

Los anteriores son factores de eficacia que destacan el deber ser de la gestión educativa, en donde las escuelas se deben caracterizar por llevar a la práctica una serie de factores que las hacen eficaces; éstos son:

- Un director siempre presente y en todo: en lo académico, técnico y humano.
- Autonomía técnica pedagógica del establecimiento.
- Existencia de una fuerte cultura escolar.
- Calidad humana y profesional del profesor que cumple un rol fundamental para la efectividad escolar.
- Presencia diaria y constante del docente.
- Sensibilización positiva hacia los niños y padres sobre la educación.
- Efectiva utilización de recursos pedagógicos por parte de los docentes.
- Tiempo para conversar e intercambiar experiencias educativas. (Arancibia, et. al.; 1999: 45).

Factores que al ser puestos en práctica conducirían a la generación de una escuela eficaz y eficiente, en donde debe destacarse el aprovechamiento del recurso humano, por ser desde éste que se direccionan las iniciativas de gestión y trabajo enfocados al logro de las metas y objetivos institucionales. Lo que valdría la pena cuestionarse al respecto, es ¿en qué medida, en la escuela rural se hacen viables y válidos estos componentes, más cuando el docente debe desempeñarse en el cumplimiento de tareas diversas y diferentes a la que le correspondería estrictamente a la labor de enseñar?

Responder la pregunta anterior llevaría a contemplar que así como existen unos factores como los anteriormente señalados, hay otros que se consideran indicadores de ineficacia de

las escuelas: falta de visión de los docentes y ausencia suya de los proyectos comunes, ausencia de liderazgo por parte de directores con bajas expectativas, poco comprometidos y de ahí resultados negativos derivados de las funciones de los profesores en torno a su desempeño.

Frente a estas situaciones, la gestión escolar bien orientada debe enfocarse al reconocimiento de las condiciones de cada establecimiento para poner en funcionamiento el saber cotidiano de los actores educativos e integrarlo con el saber experto, aumentar los niveles de sensibilidad frente a los problemas y el compromiso institucional de los mismos. Las diferencias de rendimiento de los estudiantes, sus percepciones de la escuela, de su familia y de sí mismos no sólo se ven afectadas por las variables de origen socio-económico y cultural sino que se hallan fuertemente mediatizadas por el tipo de organización y dependencia administrativa de la escuela.

En los párrafos anteriores se plantea con claridad el deber ser de la escuela y de la gestión educativa, desde donde se considera el tipo de escuela y de las condiciones de ésta; se generaliza lo que tiene que ver con la gestión educativa, pero se habla muy poco del tipo de escuela y de las condiciones de la misma. Para afianzar esta temática, a continuación se exponen algunos aspectos que se relacionan con este componente en el ámbito colombiano.

3.3 GESTIÓN EDUCATIVA DE LAS ESCUELAS RURALES EN COLOMBIA

Comúnmente se tiene la idea que la gestión educativa está en dependencia de las políticas que el Estado define y éstas a su vez se derivan de los diferentes modelos socioeconómicos y políticos vigentes; pero se desconoce que en la realidad, la Gestión Educativa depende también y en buena parte, de las condiciones concretas de las escuelas, de sus docentes y directivos, más allá de lo que el Estado diga o plantee. Lo cierto es que en Colombia, de acuerdo con las transformaciones políticas, también se han presentado cambios en la educación, en su concepción, en sus modelos pedagógicos y en los roles asumidos por

instituciones y organizaciones que cumplen un servicio social pedagógico” (Currea, Álvarez y Currea; 2009: 4).

En el país estas transformaciones se han hecho evidentes en las últimas décadas a través de la Ley General de Educación 115 de 1994, considerada como uno de los componentes de la gestión educativa nacional, que surge de las reformas y planteamientos de las políticas educativas. Con ésta se ha propuesto a las instituciones de educación, una transformación organizacional en sus áreas directiva, académica-pedagógica, administrativa-financiera, y comunitaria, al igual que en sus procesos de trabajo y en sus actividades. Esto implicó cambios directivos para revisar aspectos como misión, visión, objetivos, principios, políticas, paradigmas, perfiles, estructuras, recursos físicos y financieros, talento humano, cultura escolar, ejercicio del poder y de la autoridad, roles e interacción de sus miembros; esquemas mentales y formas de ser, pensar, estar y hacer de la comunidad educativa.

En este punto, vale la pena mencionar la Guía N° 34 del Ministerio de Educación Nacional, en la cual se establecen los criterios de gestión institucional en el marco del mejoramiento de las instituciones escolares en el país, donde se señala que “se requieren nuevas formas de gestión en la escuela para cumplir los propósitos educativos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su PEI” (MEN; 2008:27). Es el punto de referencia de las cuatro áreas de gestión del establecimiento educativo de manera general - puesto que no se estipula entre escuela rural o urbana-, en donde se puntualiza:

Gestión directiva: se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución. En ésta los procesos tienen que ver con el direccionamiento estratégico y el horizonte institucional en todos los ámbitos de trabajo; son sus componentes la misión, visión, valores institucionales, metas, políticas de inclusión. Igualmente con la

gestión estratégica enfocada a las herramientas para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales: planes, proyectos, acciones y estrategias pedagógicas.

Procesos en los cuales se incluyen mecanismos de comunicación, trabajo en equipo, reconocimiento de logros, identificación y divulgación de buenas prácticas, pertenencia y participación, ambiente físico, motivación hacia el aprendizaje, manual de convivencia, actividades extracurriculares, bienestar de los estudiantes, manejo de conflictos, integración con padres de familia, con autoridades educativas y con otras instituciones.

Gestión académica: ésta es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. Es decir, del diseño pedagógico: plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación. En cuanto a las prácticas pedagógicas, se incluye lo relacionado con las actividades educativas para el aprendizaje y desarrollo de competencias contemplando las opciones didácticas para cada área del currículo, proyectos transversales, estrategias y recursos de enseñanza.

La gestión en el aula se define en cuanto acciones de enseñanza y aprendizaje mediadas por la relación docente-estudiante, estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación de los procesos de aprendizaje. Otro de los factores que tienen que ver con el área de gestión académica es el de seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes, el diseño actividades de recuperación y apoyo pedagógico a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Gestión administrativa y financiera: esta área da soporte al trabajo institucional. Tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y

contable. Los componentes de esta área se refieren a los procesos de matrícula, archivo académico, boletines. En cuanto a la planta física se debe procurar el mantenimiento, adecuación y embellecimiento de la misma, seguimiento al uso de espacios, adquisición y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje, suministros, dotación y mantenimiento de equipos, seguridad y protección.

El manejo del talento humano es también un proceso que hace parte del área administrativa y financiera, siendo sus componentes lo que se relaciona con perfiles, inducción, formación, capacitación, pertenencia a la institución, evaluación del desempeño, estímulos, apoyo a la investigación, convivencia, manejo de conflictos, bienestar del talento humano en general. En cuanto al apoyo financiero y contable los componentes tienen que ver básicamente con el presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos, contabilidad, servicios y gastos.

Gestión de la comunidad: como su nombre lo indica, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos. Para el cumplimiento de estos procesos se debe buscar que todos los estudiantes sean atendidos, independientemente de su situación personal, social y cultural recibiendo una educación apropiada y pertinente que responda a sus expectativas. Además se debe poner a disposición de la comunidad un conjunto de servicios para apoyar su bienestar, así como favorecer la sana convivencia y la participación de todos los estamentos en todas las instancias requeridas para la buena participación y convivencia. Igualmente se debe tener en cuenta las estrategias de prevención de riesgos físicos y psicosociales, tanto como los programas de seguridad.

Los aspectos antes mencionados caracterizan la cotidianidad de los establecimientos educativos de manera generalizada, sin hacer especificaciones acerca de si pertenecen al área rural o urbana. Lo cierto es que la guía emanada por el MEN es una propuesta de gestión que se enfoca a definir el deber ser de la educación de las y los colombianos en cualquier ámbito

donde se ubique el establecimiento educativo. Por lo tanto se supone que se debe poner en marcha, además, porque contiene las pautas para el mejoramiento continuo de la educación, derivada de los diferentes procesos que allí se enuncian.

Esta ha sido una más entre otras exigencias que a su vez tienen implicaciones en la búsqueda de nuevos significados en lo que se refiere a la calidad, el aprendizaje y los resultados obtenidos en el proceso educativo. Planteada así la cuestión, “la gestión educativa en general se convierte en un método necesario para ejercer la dirección y el liderazgo integral en las organizaciones educativas y para lograr el cumplimiento de su función esencial: la formación integral de la persona y del ciudadano, de manera que logre insertarse creativa y productivamente en el mundo laboral”. (Currea, Álvarez y Currea, 2009:12).

Dentro de dichos cambios no se revela que el tema de la educación rural haya ocupado un papel preponderante en la agenda educativa del país; el debate sobre la educación rural, la Escuela Nueva, los enfoques, las estrategias y políticas educativas para este sector no han suscitado cambios e ignoran las particularidades que el hecho educativo adquiere en los distintos contextos rurales. Es probable que esta indiferencia se deba al no reconocimiento de que existen problemas que no son comunes a toda la educación colombiana. De ahí que haya diferencia entre la educación primaria urbana y la escuela rural multigrado, siendo esta última la expresión fundamental de la escuela primaria en Colombia.

La Escuela Multigrado en el país como en los demás en vía de desarrollo, ha estado asociada exclusivamente a la escuela rural; en Colombia, “las escuelas multigrado con uno o dos maestros son una alternativa, en términos de costos, para ampliar el acceso a la educación en áreas escasamente pobladas” (Mc Ewan; 2004:4). También se relacionan con las experiencias de Escuela Nueva, localizadas exclusivamente en zonas rurales y sus programas se orientan a estimular la aplicación de las metodologías multigrado: funcionan con uno o dos maestros; se localizan en áreas escasamente pobladas en donde la población estudiantil resulta insuficiente para justificar un docente para cada grado escolar.

Se establece igualmente que la escuela multigrado es efectiva en términos de costos, así como para aumentar la cobertura. Otra característica es que en las aulas multigrado hay diversidad de estudiantes tanto por el grado que cursan como por sus edades, por las diferencias en los estilos y ritmos de aprendizaje; además al docente le falta preparación para una adecuada intervención pedagógica, puesto que en los planes y programas de formación docente no hay especificaciones que promuevan habilidades para el ejercicio de la docencia en escuelas rurales multigrado.

De otra parte, las limitaciones que encuentran los niños y jóvenes campesinos para acceder al sistema educativo y los bajos niveles de calidad y pertinencia de lo que se enseña en las escuelas rurales, son sin duda los principales obstáculos para la construcción de una sociedad más acorde con las exigencias de la calidad de la educación, tema que hoy se pregona a los cuatro vientos. La realidad es que no existen ni políticas ni condiciones para que “los niños y jóvenes del campo vivan situaciones específicas que ameritan estrategias diferenciadas, las cuales, aunque partan de la realidad inmediata de los estudiantes, deben garantizar en todos los casos el principio democrático de acceso equitativo al conocimiento y a las oportunidades para el desarrollo personal y social” (Peña Borrero; 2000: 3).

Lo cierto es que cada vez que en Colombia se menciona la palabra educación, se engloba en ella todo el conjunto de actividades y procesos que se adelantan para desarrollar las competencias de los aprendices; se unifican todos los procedimientos sin admitir las diferencias sustanciales que imponen el escenario y las condiciones en que se realizan. Se olvida que educar en el campo significa cumplir con las mismas expectativas y obligaciones de los centros urbanos pero en condiciones materiales y ambientales muy difíciles; implica aprovechar al máximo los recursos del medio para cumplir con las carencias generadas por la desatención del Estado; entraña modelar una comunidad que logre vivir en armonía en un ambiente de violencia; significa, “ser puente entre los adelantos tecnológicos disponibles en la ciudad y las costumbres ancestrales de una región” (Rangel, 1997 : 2).

Pero no se puede omitir que en regiones alejadas de los centros urbanos los niños y niñas realizan grandes esfuerzos para cursar su primaria, y generalmente la terminan con niveles académicos muy inferiores a las de otros niños que tienen mejores oportunidades de calidad educativa. Representa que las circunstancias educativas de los niños y jóvenes del campo no son iguales a los de los escenarios urbanos, no hay un mejoramiento continuo de las escuelas rurales, ni estrategias que aseguren verdaderas alternativas de calidad y brinden a los estudiantes las condiciones mínimas comparables con las de las zonas urbanas.

Son escenarios en donde no se ha puesto del todo al alcance de la comunidad el acceso a los avances propuestos hoy por el mundo globalizado, y hace parte de una cultura rural donde no hay mayores incentivos para las comunidades que tienen que responsabilizarse de su propio “desarrollo”, y fortalecer los mecanismos de participación, para tratar de superar la marginalidad a que se les mantiene sometidos. En estos ámbitos tampoco los maestros son estimulados en sus esfuerzos por crear procesos de cambio.

En medio de estas limitaciones en las que se desarrolla la escuela rural multigrado, el Ministerio de Educación Nacional ha hecho esfuerzos recientes básicamente a través del Proyecto de Educación Rural PER, por mejorar la oferta educativa rural; iniciado en 2000, tuvo sus principales desarrollos entre 2000 y 2007; el proyecto se formuló para ampliar el acceso de la población del campo a educación básica de calidad, avanzar en la formación para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, y apoyar la formulación de una política de educación técnica. El Proyecto de Educación Rural (PER) “es el marco de referencia de acciones de orden nacional que buscan mejorar la cobertura y la calidad de la educación Preescolar, Básica y Media en el sector rural colombiano”. (Novoa B.; 2004:3); “representa el principal esfuerzo que haya realizado el Estado Colombiano en los últimos 20 o 30 años en pro de la educación destinada a esta población”. (Zamora G.; 2005:73).

En el contexto del Proyecto de Educación Rural, y como consecuencia de un proceso inicial público de identificación y adopción, se promovió la aplicación de Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Posprimaria, Telesecundaria, Servicio de Aprendizaje Tutorial (SAT), Servicio de Educación Rural (SER) y Cafam. En la marcha, se vio la necesidad de

nuevas alternativas para responder mejor a la diversidad; se adoptaron o se diseñaron, se probaron y evaluaron varias formas de ofrecer educación preescolar en contexto rural, tanto escolarizada como no escolarizada, la versión de Escuela Nueva para población afrocolombiana y el modelo Educación Media Rural. Pero precisamente en medio de estos buenos propósitos y planes se queda por puertas cualquier mención de la gestión escolar diferencial, en lo que se refiere a la escuela rural multigrado.

Lo evidente y real, es que existe la educación rural referida a la que se ofrece en los centros educativos que no están en sectores urbanos, donde prevalecen condicionamientos sociales y culturales que son propias de las labores escolares en el campo; es aquella que se produce en un medio que “se ha visto afectado no sólo por su exclusión y dominación históricas en la mayoría de los países de América Latina, sino también por grandes, acelerados e imprevisibles cambios sociales, económicos, culturales y políticos, producto de la globalización cultural, la mundialización de la economía y el nuevo poder del conocimiento (ciencia, tecnología e innovación) y la información”. (Londoño Zapata; 2008:15)

El contexto socioeconómico y educativo del sector rural colombiano, “presenta severas falencias, en especial la elevada pobreza en que vive gran parte de su población”, (Perfetti; 2003: 165), aspecto que resulta fundamental para entender mejor el desempeño de la educación básica en estas zonas en donde hay enormes carencias y marcadas diferencias en la mayoría de indicadores socioeconómicos y educativos en relación con su contraparte urbana. Estas son condiciones que tipifican o caracterizan un entorno o espacio geográfico en el cual se inserta la escuela de la ruralidad, donde el docente juega un papel específico y debe interactuar con muchas y diversas dificultades en su trabajo cotidiano, que aunque no se relacionan netamente con lo pedagógico si tienen que ver con la disponibilidad de condiciones para realizar su labor educativa como debiera.

Como dice Zamora G. (1998: 59), “recorrer las escuelas rurales, en buena parte del país, es encontrarse hoy todavía con condiciones que distan mucho de lo aconsejado en los

manuales y las políticas educativas”, a pesar de los proyectos del Ministerio de Educación Nacional, de la Escuela Nueva o del Proyecto de Educación rural P.E.R. donde se plantean diversas políticas de carácter multisectorial, una de ellas relacionadas con la educación, tema previamente identificado como factor estratégico para el desarrollo rural cuyo objetivo es “ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas; fortalecer la capacidad de gestión de las entidades territoriales; promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural”. (Zamora, 2005: 74).

Recapitulando, la gestión es un proceso que en muchas ocasiones se relaciona con la administración, y en la práctica implica planificar y ejecutar lo planeado; por lo mismo, se refiere tanto a las acciones de planificar, como a las de administrar, en relación con los contextos. En el ambiente educativo, la gestión se refiere a un proceso que integra y otorga sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las instituciones educativas, las personas que integran sus comunidades, así como sus proyectos educativos.

Estas son acciones que se adelantan a través de los planes, programas y proyectos para que dichos procesos sean más participativos en beneficio de la comunidad, que interactúen con el medio, que aporten al desarrollo local y regional y contribuyan a la búsqueda de soluciones a las necesidades educativas, en armonía con las necesidades básicas fundamentales del ser humano. Los anteriores son procesos y acciones que se insertan en las reformas político-administrativas que como iniciativa del Estado atañen a municipios, organizaciones e instituciones que deben asumir las competencias que la ley y las reformas les estipula, independientemente del lugar en el que se inserte la escuela; pero son muestra de la gestión que como tal se enfoca a promover la educación como un medio para lograr el cambio social.

En este ámbito general de la gestión de la educación, a la escuela rural se le delegan las mismas normas que para el resto de las instituciones escolares existentes en el país, lo cual

se constituye en una limitante, en cuanto “elude la definición como tal y no se propone establecer ninguna distinción del tipo, naturaleza o características de la educación ofrecida en las zonas urbanas y rurales” (Zamora; 2010:5) Significa esto que aunque las condiciones son diferentes en términos del contexto y sus particularidades, la educación rural no se guía por parámetros específicos.

La situación educacional de las zonas rurales se caracteriza por las diferencias con las áreas urbanas en cuanto a la operación de los distintos componentes con los que se atienden las necesidades educativas de la población que reside en zonas rurales, a las posibilidades y limitantes de las alternativas de política y acciones orientadas a superar las deficiencias existentes. Sin embargo, la tendencia es mostrar una situación global, sin delimitar las condiciones específicas y significativas que hacen de la educación un ámbito concreto dentro de lo que se ha dado en llamar la sociedad rural.

Cabe decir que la escuela rural comparte con la escuela en general, y por lo tanto con la urbana el hecho de ser esa institución establecida por la sociedad para la transmisión de los saberes considerados deseables para la permanencia de la cultura y su progreso; y en materia de gestión hay ciertos principios y propósitos básicos que también comparten, por ejemplo los grandes propósitos por alcanzar cierta lógica que aplica a cualquier establecimiento educativo.

Sin embargo, hay algo que la diferencia y que tiene profundas implicaciones en materia de gestión: “dentro de las zonas rurales y urbanas se estiman grandes desigualdades dentro de la educación pública. Esta situación pone en evidencia la desatención del sector rural por parte de las instituciones gubernamentales; esta superioridad del sector urbano sobre el rural es una constante histórica que ha afectado la formulación y acción de las políticas educativas, que se piensan y constituyen desde y para lo urbano, dejando de lado la particularidad del sector rural” (Pulido et. al., 2010:27).

4. LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA EN EL MARCO DE LA LEY

En coherencia con la *Constitución Política*, en Colombia rige un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista. Establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público, que tiene una función social, señalando como responsables al Estado, a la sociedad y a la familia. Se especifica además que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. (Constitución Política de Colombia: 1991).

Lo contenido en el párrafo anterior corresponde a la fundamentación constitucional de la educación de los colombianos, la cual se establece como un derecho que el Estado debe hacer válido así como garantizar la calidad de la educación de los colombianos sin hacer distingos territoriales ni de ningún otro tipo.

La ***Ley General de Educación 115 de 1994***, considerada la Ley Estatutaria que señala las normas generales para regular el servicio público de la educación; se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación y define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

De acuerdo con esta Ley, el servicio educativo comprende el conjunto de normas, los

programas curriculares, la educación formal, no formal e informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación, (Ley 115 de 1994: Artículo 2º.) Como parte integral del servicio educativo, la Ley General determina la atención educativa a poblaciones: personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural y la educación para la rehabilitación social.

En dicha Ley, en el artículo 64 se define que el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. En el artículo 65 de dicha Ley se determina que las secretarías de educación de las entidades territoriales, o los organismos que hagan sus veces, en coordinación con las secretarías de agricultura de las mismas, orientarán el desarrollo de Proyectos institucionales de educación campesina y rural, ajustados a las particularidades regionales y locales. El artículo 66 precisa la creación del Servicio social en educación campesina y el Artículo 67 propone la creación de granjas integrales, en el marco de los planes de desarrollo municipales.

El **Decreto 230 del 11 de febrero de 2002**, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional, señala en su artículo 1, que se exceptúan para efectos de la promoción las modalidades de atención educativa a poblaciones, consagradas en el Título III de la Ley 115 de 1994 y los educandos que cursen los programas de Postprimaria Rural, Telesecundaria, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje y otras modalidades que determinará el MEN. La promoción de estas poblaciones será objeto de reglamentación especial por parte del MEN.

En el **Decreto 3020 de diciembre 10 de 2002**, se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y en su artículo 9 señala que para cada centro educativo rural que cuente al menos con 150 estudiantes, la autoridad competente de la

entidad territorial certificada podrá designar un director sin asignación académica. El artículo 11 señala que para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural.

El **Decreto 1171 de 19 de abril de 2004**, reglamenta la Ley 115 de 1994 en lo relacionado con estímulos para los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos ubicados en áreas rurales de difícil acceso, siendo definidas como aquellas en las que sea necesaria la utilización habitual de dos o más medios de transporte para un desplazamiento hasta el perímetro urbano; que no existan vías de comunicación que permitan el tránsito motorizado durante la mayor parte del año lectivo; que la prestación del servicio público de transporte terrestre, fluvial o marítimo, tenga una sola frecuencia (ida o vuelta) diaria.

La **Ley 715 de Diciembre 21 de 2001**, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política, y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros. Allí se establecen las normas orgánicas en materia de competencias entre la Nación y las entidades territoriales y distribución de recursos de la educación, para organizar el servicio estatal de educación y salud en el país. Esta reforma busca fortalecer la descentralización de los servicios sociales, entre estos el de educación, e incrementar los recursos para la misma, con el propósito de atender a toda la población de niños y jóvenes en edad escolar. Esta Ley desarrolla aspectos fundamentales que tienen que ver con la eficiencia, cobertura y calidad de la educación.

También introduce un importante cambio en la distribución de los recursos a las entidades territoriales, para financiar la prestación del servicio educativo, en función del número de estudiantes atendidos, así como la población que aún falta por atender en condiciones de eficiencia y equidad; determina con mayor precisión las competencias de cada nivel territorial señalando que la Nación asume un papel orientador y regulador de la

educación, mientras que los departamentos, distritos y los municipios son los responsables de la prestación del servicio educativo. A su vez, cada institución educativa en cabeza del rector, es responsable de la calidad de la educación que se presta y está obligada a rendir cuentas periódicamente al Consejo Directivo, en el cual hay participación de padres de familia.

Un muy importante punto de esta Ley es el de la reorganización de la Educación, donde se constituye la figura de la Institución Educativa, que bajo la dirección de un Rector reúne un buen número de sedes escolares. Esta innovación viene teniendo una significativa incidencia en la vida de las escuelas rurales, en tanto ahora pertenecen a una institución mayor y han visto reducida su relativa autonomía; pues apenas si son visibles en la Institución educativa casi siempre con su sede en la cabecera municipal.

Se interpreta que con esta ley se trató de organizar y aportar solución a los problemas de gestión, propósitos que no concuerdan con la realidad, porque lo que se hizo fue un recorte de recursos para la atención de la educación, se abandonó la obligación del Estado de financiar adecuadamente este sector descargando la responsabilidad en los entes territoriales de garantizar la cobertura educativa, lo cual representa una problemática grave si se tiene en cuenta que estas entidades no poseen recursos suficientes, lo cual trasciende en las limitaciones que se generan en las escuelas rurales. Problemática que desde la gestión se ve reflejada en que, en materia educativa el Estado no centraliza sus funciones en relación con la regulación, supervisión, vigilancia, intervención, evaluación y control; funciones que ha delegado a los departamentos y municipios.

Decreto 4971 de 2000, por el cual se reglamentan parcialmente los artículos 11, 12, 13 y 14 de la Ley 715 de 2001 en relación con el Fondo de Servicios Educativos de los establecimientos educativos estatales. Las normas contenidas en este decreto son aplicables a las entidades territoriales y a los establecimientos educativos estatales. Establece que el Fondo de Servicios Educativos se refiere a las acciones de presupuestación, recaudo, conservación, inversión, compromiso, ejecución de sus recursos y rendición de cuentas,

entre otras, con sujeción a la reglamentación pertinente y a lo dispuesto por el consejo directivo. Es importante destacar que en el Art. 6 se establecen las responsabilidades de los rectores o directores rurales, señalando que son responsables de elaborar el proyecto anual de presupuesto y presentarlo para aprobación al consejo directivo; elaborar el flujo de caja, hacer los ajustes correspondientes, presentar los informes de ejecución, elaborar proyectos, celebrar los contratos, suscribir actos administrativos y ordenar los gastos de acuerdo con la disponibilidad presupuestal y de tesorería entre otros aspectos que tienen que ver con el manejo de recursos.

El **Decreto Ley 1278 de 2002**, el cual regula “las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando 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”. (MEN; Decreto 1278: 2002).

La **Resolución 5443 de 2010** Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones.

El **Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016**, es un pacto social por la educación que contiene los lineamientos para el desarrollo educativo del país en ese lapso. Es un documento de referencia obligada para la formulación de los planes nacionales y territoriales de desarrollo según mandato de la Ley General de Educación, y debe ser contemplado por las instituciones educativas del país en sus procesos de planeación, de acuerdo con lo previsto en el alcance que el Plan estipuló.

Los aportes de éste, relacionados con la educación de niños y jóvenes en contextos rurales responden al fortalecimiento de algunas categorías a saber: la educación para la primera infancia en zonas rurales, de los procesos lectores y escritores; asignación equitativa

de recursos, acceso, pertinencia y permanencia en el sistema educativo, fortalecimiento e incorporación de las TIC en la educación rural, profesionalización del docente que atiende zonas rurales. Finalmente, el Plan recomienda promover la participación de las autoridades territoriales, directivos docentes, supervisores, directores de núcleo, rectores, directores rurales y coordinadores en la construcción de políticas públicas y fortalecer su acción estratégica en la gestión educativa.

Con excepción del Plan Nacional de Educación para el periodo 2006-2016, que contempla de forma específica algunos componentes de la educación rural, las demás normas tanto de tipo constitucional como normativa, no hacen especificaciones concretas al respecto. Los desafíos e interrogantes que enfrenta la educación rural en el país se limitan a las normas generales del sistema educativo como tal sin mayores distinciones, y sólo con el programa de Escuela Nueva se le adjudica un papel primordial en las acciones dirigidas a un tipo de educación formal que es diferente a la que se desarrolla en las escuelas urbanas.

Vale la pena mencionar además que en el marco legislativo de la formación docente en Colombia tiene que ver con La Ley General de Educación, que sentó las bases para el desarrollo de la acreditación previa de las facultades de educación y la reestructuración de las escuelas normales. Así, el **Decreto 272 de febrero de 1998** y el **Decreto 3012 de 1997** reglamentaron las disposiciones sobre formación docente que estableció la Ley 115, y se convertirían en referentes de primer orden para las nuevas propuestas de formación. Las Normales Superiores pasarían a convertirse, en unidades de apoyo a la formación inicial de docentes, eliminándose así el tradicional bachillerato pedagógico.

5. EL CASO DE LA ESCUELA RURAL EN EL MUNICIPIO DE SUSA

5.1 ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

Con la finalidad de obtener un concepto más real sobre la forma como el docente rural multigrado debe ejercer su labor, la investigadora realizó visitas al escenario, las cuales permitieron ilustrar aquello que el docente rural multigrado hace en ejercicio de su labor.

Ocurre generalmente que en el transcurso de la jornada pedagógica ésta se ve interrumpida porque el docente debe atender la solicitud de diversas personas que en representación de instituciones como la UMATA, la CAR, la Administración Municipal e incluso de la sede central llegan a la escuela, bien sea en búsqueda de información relacionada con la misma o con la vereda. A quien se dirigen es al docente que estando atendiendo su labor de enseñanza con los seis grados, tiene que suspender, dejar solos a los educandos y atender las visitas que comúnmente se dilatan cuando hay que llenar formatos, encuestas y demás documentaciones, sin que se contemple que ese tipo de interrupciones lesionan los intereses de los niños. Esto, además de no contemplar la preocupación del docente porque ha dejado solo al grupo escolar, exponiéndolo a situaciones en las que por las travesuras normales de los estudiantes pueden ellos ocasionarse daños o lesiones que luego va a recaer en la responsabilidad del docente.

Así mismo, para la organización de algunas actividades propias de la labor de enseñanza que deben realizarse fuera de la escuela, como por ejemplo las salidas pedagógicas, se debe tramitar un proyecto ante las Directivas de la Institución que generalmente aprueba pero no aporta recursos económicos para su ejecución. Entonces el docente, para no privar a los niños de esta posibilidad de aprendizaje, deben encargarse de organizar trabajo con padres y con otras instancias de la comunidad para realizar actividades -rifas, bingos, fiestas, jornadas deportivas, bazares- y reunir los recursos que se necesitan.

Estas son gestiones que para el maestro representan tiempo y dedicación extra-laboral a fin de visitar a posibles patrocinadores de las actividades programadas, la consecución del sonido en caso de realizarse una fiesta, organizar comités de apoyo, etc. También debe realizar reuniones periódicas con miras a requerir la presencia de las fuerzas vivas de la comunidad y su colaboración para reunir recursos para la compra de materiales de enseñanza, enseres y/o para arreglos locativos, acciones que son competencia de la administración municipal o de las autoridades educativas, pero siempre hay la excusa de que no hay presupuesto para sufragar estas necesidades, que son prioritarias y por lo tanto el docente se ve obligado a encargarse por su cuenta y con el apoyo de la comunidad de padres, de la consecución de los recursos necesarios para cubrir estas necesidades y contribuir de alguna manera a proveer a los niños de mejores condiciones para que desarrollen su labor de aprendizaje.

Estas son situaciones en las que se hace evidente la negligencia de los encargados de la gestión educativa, recayendo en el docente toda responsabilidad, sin que nadie se pregunte hasta qué punto le corresponde toda la obligación de sacar adelante su escuela. Todo esto representa simplemente que el maestro debe adaptarse a las condiciones del medio y a la realidad rural, así como a la posibilidad de ejercer sus funciones a pesar de las carencias que se enfrentan en este medio, lo que lleva a la necesidad de reconocer la acción del docente como una contribución a la reducción de la brecha entre lo urbano y rural.

5.2 RESULTADOS DE LA ENTREVISTA POR CUESTIONARIO

Se dirigió la entrevista a quince personas consideradas fuentes primarias importantes, de los cuales son trece docentes de la ruralidad en el municipio de Susa y dos directivos con asiento en la Institución Educativa Tisquesusa con sede en el casco urbano del mismo. Se contempló que todos tuvieron la misma posibilidad de respuesta sobre las variables implícitas en el tema de investigación.

Los resultados obtenidos se consolidan en el cuadro que se presenta a continuación.

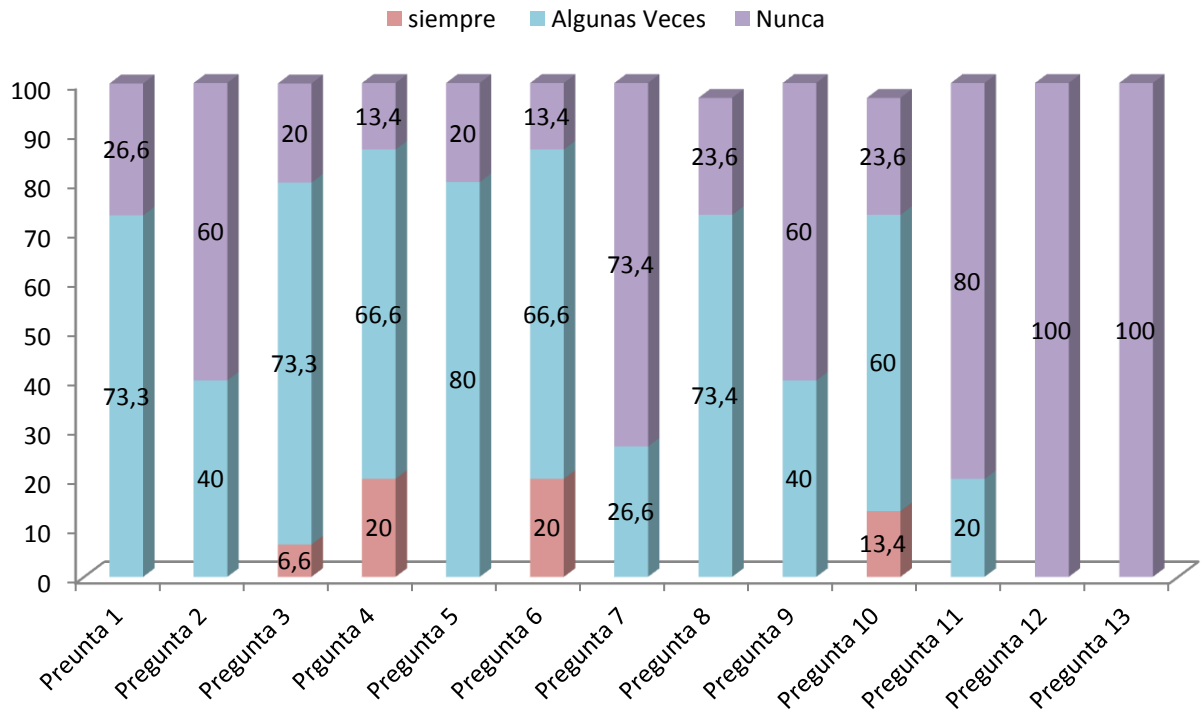
Tabla 5. Frecuencia de respuestas aportadas a través de entrevista.

PREGUNTAS	FRECUENCIA DE RESPUESTAS						
	Siempre		Algunas Veces		Nunca		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	%
1. ¿La calidad de la educación en escuelas multigrado, es acorde con la idea de contribuir en la solución de carencias y necesidades de su comunidades?	--	--	11	73.3%	4	26.6%	100%
2. ¿La escuela rural multigrado funciona dentro de los términos de equidad y eficiencia planeadas por el sistema educativo?	--	--	6	40%	9	60%	100%
3. ¿Las metodologías de escuela multigrado se fundan en condiciones que optimizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la dotación y empleo de materiales y recursos educativos suficientes y apropiados?	1	6.6%	11	73.3%	3	20%	100%
4. ¿Las funciones del docente de escuelas multigrado, le permiten desarrollar verdaderos procesos activos de aprendizaje?	3	20%	10	66.6%	2	13.4%	100%
5. ¿Los métodos de enseñanza de la escuela multigrado, llevan a la verdadera transformación de los que se llaman tradicionales?	--	--	12	80%	3	20%	100%
6. ¿El docente de escuela rural está formado académicamente para lograr la verdadera transformación de los métodos tradicionales de enseñanza?	3	20%	10	66.6%	2	13.4%	100%
7. ¿El Estado posibilita una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad?	--	--	4	26.6%	11	73.4%	100%
8. ¿La escuela rural multigrado se puede considerar un modelo que cualifica y fortalece los procesos	--	--	11	73.4%	4	236%.	100%

educativos, en comunidades rurales caracterizadas por sus escasos recursos?							
9. ¿Es evidente en su contexto, el seguimiento y apoyo a la labor docente por parte de entidades y autoridades educativas?	--	--	6	40%	9	60%	100%
PREGUNTAS	FRECUENCIA DE RESPUESTAS						
	Siempre		Algunas Veces		Nunca		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	%
10. ¿La escuela rural funciona mediante estrategias prácticas, operativas y viables para mejorar la calidad de la educación rural?	2	13.4%	9	60%	4	23.6%	100%
11. ¿El docente rural se siente apoyado en su labor por el MEN y demás entidades educativas?	--	--	3	20%	12	80%	100%
12. ¿Cuentan las escuelas rurales con capacidad organizacional y de gestión, para el correcto desarrollo de sus funciones y las del docente?	--	--	--	--	15	100%	100%
13. ¿Las prácticas pedagógicas efectuadas en el aula multigrado, se fundan en el apoyo de Instituciones formadoras de docentes rurales?	--	--	--	--	15	100%	100%

Fuente: entrevista dirigida a docentes.

Gráfica 4. Indicadores porcentuales de resultados de cuestionario.



Fuente: entrevista dirigida a docentes.

De acuerdo con los datos antes consolidados y graficados se obtuvo que la calidad de la educación en escuelas multigrado no es acorde con la idea de contribuir en la solución de carencias y necesidades de su comunidades rurales, siendo esta una de las implicaciones más marcadas de este tipo de escuela, que no logra uno de los propósitos para lo cual fue creada, como es el de educar con eficiencia y calidad. Condiciones que no pueden alcanzar, porque el mismo sistema educativo colombiano se ha encargado de negar el apoyo que se requiere para dar cumplimiento a los objetivos educacionales y propósitos de socialización de conocimientos que son competencias de la escuela como institución.

Así mismo, las metodologías de escuela multigrado no se fundan siempre en condiciones que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido de una parte, a

las carencias en cuanto a dotación de enseres, materiales y recursos educativos, suficientes y apropiados; de otra, a que las funciones del docente no se pueden realizar dentro del concepto de verdaderos procesos activos de aprendizaje porque los métodos de enseñanza de la escuela multigrado, no llevan a superar aquellos se llaman tradicionales. Esto se explica no sólo por las condiciones mínimas en las que se debe desarrollar la labor pedagógica, sino que a esto se suma que el docente de escuela rural no está formado académicamente para superar los métodos tradicionales de enseñanza. Pues el Estado no le ha posibilitado una formación específica de tal forma que le permita potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad.

Se puede decir además que la escuela rural multigrado no se puede considerar un modelo que cualifica y fortalece los procesos educativos en comunidades rurales, caracterizadas por sus escasos recursos; esto se halla en dependencia de las condiciones antes mencionadas así como al escaso apoyo a la labor docente por parte de entidades y autoridades educativas. Pues la escuela rural no funciona mediante estrategias prácticas, operativas, viables y claramente diferenciadas de otro tipo de escuela, como por ejemplo la urbana, lo cual no le lleva a mejorar la calidad de la educación en su contexto ya que nunca cuentan con capacidad organizacional y de gestión, para el correcto desarrollo de sus funciones y las del docente.

En lo que se refiere a la experiencia de aula multigrado como tal, no fomenta en los niños una mentalidad que los lleve a pensar a futuro en desempeñar actividades productivas que contribuyan a solucionar las carencias tan severas que enfrenta el medio rural; por lo menos en el ámbito donde se desarrolla la investigación, la educación rural no logra generar resultados importantes desde diferentes situaciones propias de este medio, lo cual no concuerda con uno de los propósitos con los cuales se implementa la educación rural en el país.

A pesar de hallarse en toda la literatura acerca de la educación actual, que con la promulgación de normas existentes se propone afianzar el proceso educativo rural, y que en las reformas para la asignación en recursos para el sector se promueven cosas positivas para

sacar adelante este proyecto, la mayoría de docentes señalan que la escuela multigrado rural se ve profundamente afectada y que existen diferencias marcadas entre las estrategias que allí se desarrollan con las que se manejan en el sector urbano. Podría decirse que las políticas educativas son en parte indiferentes ante la situación rural y ante las diferencias con lo urbano.

Cuando no todos los encuestados coinciden en sus criterios acerca de estas condiciones, no se puede hablar de optimización de procesos educativos y tampoco de calidad en educación rural garantizada, porque existen instalaciones inadecuadas, recursos insuficientes para los procesos de enseñanza y dotación; en general, no hay respuestas a las carencias y al fortalecimiento que se requiere en la mayoría de escuelas rurales que predominan en el país y que muchas de éstas en la actualidad no pueden desarrollar modelos pedagógicos específicos.

El ejercicio de la educación rural no lleva del todo, a que las funciones del educador se efectúen de tal forma que logren promover procesos activos de enseñanza y aprendizaje, puesto que en muchos casos no son claros los procesos al respecto, más cuando el docente no tiene conocimientos específicos acerca de cómo promoverlos cuando hay carencias de textos, materiales apropiados, el tiempo que dedica a la enseñanza no es suficiente, persisten métodos tradicionales, los planes de estudio tampoco son específicos y a esto se suma que muchos docentes no han sido capacitados para atender la escuela multigrado.

El hecho de no haber recibido el docente una formación pertinente para desarrollar su labor en escuela multigrado, lleva en muchos casos a que su trabajo en el aula se desarrolle de tal manera que no logra promover la interacción de los niños de diversas edades y con diferentes ritmos de aprendizaje. Esto puede conducir a desaprovechar las riquezas de diferentes niveles de capacidades, habilidades y competencias de los estudiantes; incide además en la generación de ambientes de aprendizaje que no son motivantes ni afines a los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esto tendrá implicaciones

negativas si no se logra asumir el rol de enseñanza, con base en el cambio de metodologías centradas en cada estudiante y en el uso adecuado de estrategias y recursos.

A pesar de las reformas de las normas que la sustentan la labor pedagógica y de los cambios que se proponen para el mejoramiento de la educación rural, no existen parámetros claros que conduzcan a que las políticas educativas nacionales enfatizan en la escuela multigrado, que dichas normas sean contextualizadas por el maestro común, puesto que él no se halla lo suficientemente preparado para ejercer su rol y sus expectativas no son coherentes con la planeación del currículo, así como sus capacidades administrativas tampoco son importantes como para alcanzar el éxito de la enseñanza multigrado. El rendimiento de los estudiantes está supeditado a la competencia de los maestros.

Desde la posición de los encuestados se asume que en esencia, no se han desarrollado mecanismos que financiera, técnica y políticamente sean viables para llevar a cabo con eficiencia los propósitos de la escuela multigrado; no siempre las estrategias propuestas, facilitan el desarrollo de procesos coherentes con las necesidades del medio. Así, lo curricular, el componente de formación docente, lo comunitario y la gestión no permiten una oportuna respuesta a las necesidades de estudiantes, padres, docentes y escuela como institución.

Con base en las apreciaciones de los docentes, es evidente que las entidades y autoridades educativas no son influidos ni interesados del todo en el apoyo y acompañamiento que deben brindar al docente de escuela rural multigrado, lo cual desdice de la existencia de una relación colaboradora y orientadora de los procesos que deben adelantar los docentes como líderes comunitarios, orientadores pedagógicos, así como para impulsar la comunidad para que contribuya a mejorar la eficiencia y calidad educativa de la población rural.

Lo anterior tiene que ver además, con el hecho de que a pesar de existir normas que enfatizan en que la escuela rural multigrado debe poseer capacidad organizacional y de gestión para permitir el mejoramiento de la eficiencia y la calidad en dichas escuelas, es

evidente que desde la realidad de los docentes encuestados, estas condiciones en su contexto no interactúan mediante procesos pedagógicos de organización y de gestión para el logro de objetivos, propósitos y políticas educativas en el sentido en que las propone el MEN. En otras palabras las propuestas teórico-conceptuales y operativas hechas por las autoridades educativas, no conducen a la práctica de mecanismo de acción e interacción entre los componentes sugeridos y la realidad que les toca vivir a las comunidades rurales en donde funcionan este tipo de escuelas.

Finalmente se establece que el docente de aula multigrado debe poseer la preparación necesaria para orientar los procesos pedagógicos, desarrollar procesos de gestión y de promoción tanto de la escuela como de la comunidad; en la realidad, todos expresan carecer de dicha formación. Se interpreta que ésta es una condicionante al propio desarrollo de los estudiantes, de sus intereses, expectativas, motivaciones y necesidades de aprendizaje, cuya propuesta se debe basar en principios constructivistas en donde el docente sea un facilitador tanto de lo pedagógico como de la interacción con la comunidad.

Recapitulando, desde la percepción de los docentes encuestados, el sistema de escuela multigrado en la realidad del contexto rural, posee diversas implicaciones que dificultan la consecución de las metas propuestas por el sistema educativo en Colombia. La primera y quizás la más importante es que éstas son invisibles ante los ojos de las autoridades educativas; sin embargo continúan funcionando, a pesar de que los docentes no cuentan con el apoyo y la preparación suficientes y adecuados tanto para el abordaje pedagógico como para el tema de la gestión administrativa y de interacción con la comunidad.

CONCLUSIONES

Al cabo del proceso investigativo se pueden diferenciar tres aspectos importantes para definir las conclusiones que a continuación se dan a conocer:

La presencia de la modalidad multigrado en Colombia

En la educación, buena parte de los planteles rurales colombianos operan bajo la modalidad multigrado en donde uno o dos docentes atienden la totalidad de los grados de Preescolar y Básica Primaria. Esta modalidad lejos de ser la excepción en el ámbito rural, es la regla. Es frente a este modo de funcionar la escuela, en el que se expresan sus particulares condiciones, exigencias y características operativas, y en el que se deben interrogar las pautas, normas y directrices que en materia de gestión ofrecen las autoridades educativas.

Queda establecido que la Escuela Rural Multigrado en Colombia, en su quehacer y en el del maestro tiene significación propia desde las iniciativas y actuaciones dado a sus condiciones y variables socio-económicas y por lo tanto culturales, por esto, allí no aplica el concepto de gestión educativa y las orientaciones que se manejan actualmente, es decir que la educación rural frente este ámbito exige una mirada de atención a desnaturalizar este quehacer cotidiano; que requiere un cambio que reduzca la desarticulación entre políticas educativas y prácticas docentes, superando la idea de que al maestro de esta ámbito le compete ejecutar tareas diferentes a la práctica pedagógica, ocupando tiempo considerable que va en detrimento de lo netamente pedagógico.

La polifuncionalidad en la gestión del maestro rural.

Según como se define el concepto de gestión en el capítulo tercero referido a “es un proceso o una acción cuya finalidad es lograr que un grupo de personas y recursos actúen o trabajen unidos para alcanzar unos fines determinados” y que en educación es un componente que se refiere a la condición de manejo y administración de una institución; es

decir que las autoridades educativas deben buscar y promover trabajo participativo en bien de la educación; es claro que, es un criterio que en el contexto de la Escuela Rural Multigrado no es aplicable dado a sus condiciones de trabajo porque es evidente que se deja solo al maestro, quien además de desarrollar su labor pedagógica debe encargarse de la búsqueda de alternativas, toma de decisiones y planteamientos estratégicos que le ayuden a llevar a efecto los procesos y componentes de las áreas de gestión institucional: directiva, académica, administrativa-financiera y de la comunidad.

Desde la gestión institucional planteada en el país en materia educativa, las antes mencionadas son áreas determinantes de la calidad del desempeño de las instituciones escolares en general; llevado al contexto real en el cual se ubica aquella de carácter multigrado, deja ver que sus gestores, los docentes, hallan y hacen efectivas las condiciones básicas para dar cumplimiento a sus funciones, aún superando las limitaciones que se puedan presentar cuando no se da el trabajo participativo de directivos, educadores, autoridades educativas y de los entes territoriales, en cuanto que cada uno de ellos debe desarrollar acciones direccionadas hacia los mismos propósitos, pero aún así, al docente rural se le deja sólo en el cumplimiento de sus funciones.

Por lo tanto, el docente rural multigrado se convierte en un actor individual cuyo desempeño es polifuncional como se puede verificar en las entrevistas a los docentes al comentar que:

“En nuestro quehacer cotidiano nos encontramos con tareas como la de psicología, porque en muchas ocasiones dentro y fuera de la jornada escolar los padres y los estudiantes buscan mi ayuda para resolver situaciones que se presentan en sus hogares con sus padres o sus hijos, circunstancias diversas de pareja, problemas económicos o los que se producen en sus lugares de trabajo, hay que atenderlos y aconsejarlos, así como también lo hago con los estudiantes; en ocasiones hago las veces de mediadores de conflictos comunitarios”...

Papel de orientador que debe desarrollar ante la no presencia del psicólogo de la Institución Escolar, quien por atender su labor únicamente en la sede central, no puede desplazarse a los

centros escolares de la parte rural para atender estos casos, no siempre cuenta con el tiempo para resolver conflictos y hacer seguimiento.

En otro aspecto los docentes anotan que: ellos llevan a cabo todas las actividades tanto de aula como fuera de ésta, haciéndose evidentes los esfuerzos por desarrollar sus responsabilidades sorteando algunas necesidades en cuanto a disponibilidad de recursos financieros, consecución de materiales de enseñanza y solución de problemas comunitarios entre otras acciones que efectúan a la par con sus labores de enseñanza. Estas experiencias expresan además que, tanto la falta de recursos como la multiplicidad de funciones a desempeñar, inciden de alguna manera en la calidad de la educación que se imparte, en el progreso de los alumnos, en los resultados de sus aprendizajes.

Para el buen funcionamiento de la institución escolar se ha definido que el área de gestión administrativa y financiera debe darse como un proceso de apoyo a la gestión académica por parte de las autoridades educativas y de los entes encargados del manejo de los recursos necesarios, para adelantar la labor educativa de manera eficaz y pertinente con las demandas y necesidades de las comunidades escolares. Para el caso de las escuelas multigrado este apoyo es exiguu, por lo cual el docente se ve comprometido a buscar los mecanismos que garanticen las buenas condiciones de infraestructura, dotación, mantenimiento, ornato y embellecimiento de la escuela. Los recursos que a tal fin reciben al inicio del año son mínimos y por ende, no siempre se puede dar una dotación adecuada para la realización de las actividades escolares.

Así también, teniendo en cuenta lo expuesto en el capítulo cuarto: “La educación rural en Colombia en escuelas multigrado como expresión de lo rural”; como base documental en relación con el trabajo de campo y la información obtenida por medio de la entrevista no estructurada la mayoría de maestros afirmaron que: “al docente le corresponde asegurar la prestación del servicio de restaurante escolar como veedor, verificando que todo esté funcionando, que haya llegado el mercado completo; en otros aspectos, por ejemplo el servicio de enfermería, cuando un estudiante sufre algún tipo de accidente, si no es grave el

maestro mira cómo puede resolver el incidente o al contrario, tiene que buscar desde como trasladar al niño a un centro de salud hasta verificar que sea atendido.

Gracias a esta característica de polifuncionalidad se logra el funcionamiento de la institución escolar. Es así como se hacen palpables las condiciones propias de esta modalidad (multigrado) en educación: problemas administrativos y presupuestales de la educación primaria oficial, por lo que las comunidades deben buscar recursos para el mediano manejo de la escuela y funcionamiento. La función docente se adelanta sin que al maestro se le considere parte importante y activa de la Institución Escolar con sede en la cabecera municipal. Por esto es importante destacar su gestión en la búsqueda de alternativas y herramientas para liderar, articular y coordinar todos los procesos institucionales, aún sin el adecuado acompañamiento que se requiere por parte de los entes encargados de hacer realidad la gestión institucional escolar.

Es así como se puede ver que el docente rural multigrado con la finalidad de dar autonomía escolar a su sede –aún estando integrada a un todo que es la Institución Educativa o sede central-, desarrolla procesos de gestión que conducen al mejoramiento de la calidad desde el área directiva; el maestro tiene que desarrollar funciones que son competencia de todo el gobierno escolar tal como se define dentro de la Institución; pero en su sede es él quien debe actuar para el logro de todos los procesos y procedimientos se lleven a cabo.

De la misma manera, es tarea suya buscar los mecanismos que permitan generar una cultura propia de su escuela y proyectarla a la comunidad; por ejemplo debe realizar la coordinación de actividades como celebraciones del día de la familia, el día del estudiante, la clausura, el mantenimiento de la planta locativa y sus alrededores, organizar las reuniones que en ocasiones se presentan con la administración municipal, disponer las celebraciones religiosas, entre otras acciones donde toda la logística, la planeación, desde alistar un lugar adecuado hasta la atención a las diferentes personas que allí asisten, dependen de la gestión que el maestro realice; algunas veces se apoya en personas de la comunidad para que le colaboren porque coordinar actividades como estas es un poco extenuante. Pero lo ideal es

siempre poder generar armonía, pertenencia y participación de todos en el propósito de sacar adelante las tareas encomendadas y hacer visible la escuela, por lo menos dentro de su comunidad.

Para corroborar lo antes dicho se tuvieron en cuenta los datos obtenidos a través del cuestionario dirigido a los docentes, los cuales fueron consolidados y graficados; desde ahí se halló que la calidad de la educación en escuelas multigrado no es acorde con la idea de contribuir en la solución de carencias y necesidades de sus comunidades rurales, siendo esta una de las implicaciones más marcadas de este tipo de escuela, que no logra uno de los propósitos para lo cual fue creada, como es el de educar con eficiencia y calidad. Condiciones que no pueden alcanzar, porque el mismo sistema educativo colombiano se ha encargado de negar el apoyo que se requiere para dar cumplimiento a los objetivos educacionales y propósitos de socialización de conocimientos que son competencias de la escuela como institución.

El área de gestión de la comunidad se perfila como un proceso de inclusión, proyección y participación de la comunidad en los quehaceres de la escuela. Se enfatiza en la inclusión y atención a la población con necesidades educativas especiales y a quienes provengan de grupos sociales que requieran atención apropiada y pertinente a sus necesidades. Parámetros que han llevado al aula regular a una población escolar que por sus requerimientos demandan del docente una atención específica, para la cual no está suficientemente capacitado cuando se trata por ejemplo de niños con limitaciones cognitivas, auditivas, visuales u otras derivadas de condiciones que en el aula regular son de difícil manejo. Este es otro de los retos que el docente multigrado debe enfrentar para hacer efectiva la oferta de un servicio de apoyo y bienestar a la comunidad. Trabajo que también debe desarrollar a la par con la creación y permanencia de escuela de padres, asambleas, procesos de fomento de la sana convivencia, prevención de riesgos y programas de seguridad.

Teniendo en cuenta que la gestión escolar bien orientada debe enfocarse al reconocimiento de las condiciones de cada establecimiento para poner en funcionamiento el saber cotidiano de los actores educativos e integrarlo con el saber experto, aumentar los niveles de sensibilidad frente a los problemas y el compromiso institucional de los mismos. Las diferencias de rendimiento de los estudiantes, sus percepciones de la escuela, de su familia y de sí mismos no sólo se ven afectadas por las variables de origen socio-económico y cultural sino que se hallan fuertemente mediatizadas por el tipo de organización y dependencia administrativa de la escuela.

Se establece que si bien es cierto que el MEN ha señalado la ruta del mejoramiento institucional y fijado los procesos de definición y componentes de las diferentes áreas de gestión, desde donde se estipula el deber ser de la educación en términos generales, también lo es que en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo, el docente rural multigrado juega un rol determinante en la medida que hace funcionar su escuela enfrentando los retos que su gestión le presenta. Así, en cuanto tiene que ver con el área de gestión directiva, la escuela multigrado fusionada a una Institución Educativa mayor, debe guiar su quehacer con base en lo que dicha institución establece en relación con misión, visión, valores institucionales metas y demás lineamientos que orientan la acción institucional en todos sus ámbitos de trabajo.

El docente rural multigrado cumple su tarea siguiendo estos parámetros, que generalmente se construyen en la sede principal, sin contemplar muchas veces las condiciones particulares del entorno rural donde se insertan las sedes escolares a ésta fusionadas. Esto último es una consecuencia de la Ley 715 de 2001, que está vigente y que al parecer no ha sido en nada benéfica para la mayoría de las escuelas rurales.

Para llevar a cabo los procesos de gestión estratégica, es necesario buscar las herramientas indispensables para que el docente logre desde su contexto liderar acciones que

hagan de la escuela multigrado una organización articulada y coordinada, aún sin el liderazgo que debería ejercer el Directivo desde la sede central, para articular todos los planes, proyectos y acciones, así como estrategias que definan la calidad de los procesos pedagógicos. En esto el docente rural tiene que tomar decisiones, ejercer el liderazgo y ejecutar todas las acciones que definen dicha gestión estratégica.

Tomando como base los argumentos expuestos en el capítulo tercero en el cual se hace referencia a el deber ser de la gestión educativa en términos generales y teniendo como soporte lo expresado por los maestros donde el 60% respondieron nunca y un 40% algunas veces al ítem referido a el evidente seguimiento y apoyo a la labor docente se concluye que: además de todo lo que debe realizar el docente en término de su práctica pedagógica, debe someterse al seguimiento que desde la sede central se hace sobre los resultados de esta, más no de su labor en general, aún sin contemplar la disyuntiva entre apoyo a la gestión académica desde allí, y las opciones reales de las cuales se efectúa la labor pedagógica en la escuela multigrado. De esta forma, el docente tiene a su cargo buscar y ejecutar acciones que contribuyan al mejoramiento y optimización de la calidad de los procesos pedagógicos, aún sin contar con las herramientas necesarias para lograrlo. Su labor en este sentido se hace más complicada si se tienen en cuenta las carencias en materia de dotación apropiada de recursos y materiales de aprendizajes suficientes y necesarios. Situación a la cual se suma la falta de apoyo de las autoridades educativas, la ausencia de las comunidades, las contradicciones entre capacitación docente y práctica pedagógica en esta modalidad de escuela.

La normativa en materia administrativa y financiera tiene otro componente referido al talento humano y establece la garantía que debe darse al docente para que desarrolle su labor dentro de unas condiciones que optimicen su formación profesional. A este respecto como se menciona en el capítulo cuarto sobre educación rural en su componente de formación a educadores en Colombia; vale destacar la tarea del docente rural multigrado, quien enfrenta

el reto de desarrollar su labor sin haber tenido una formación específica para desempeñarse en esta modalidad, dado que ni en la Escuela Normal ni en las universidades que ofrecen programas de formación pedagógica enfatizan en este tipo de acciones -con excepción de algunas experiencias que en tal sentido se han adelantado por la Universidad de Pamplona-. Además ni la institución escolar ni los entes directivos de la educación promueven procesos de capacitación que contribuyan al bienestar del talento humano, como se propone en la ruta de mejoramiento institucional propuesta por el MEN. Lo anterior también se pudo corroborar en el trabajo de campo en la aplicación de la entrevista por cuestionario donde el 100% de los docentes respondieron nunca al ítem relacionado con haber recibido formación específica para desempeñarse como docentes rurales.

Desde la normativa y exactamente desde el marco de mejoramiento institucional propuesto por el MEN para la gestión de la educación, se contempla de manera general áreas, procesos, definiciones y componentes, pero la ruralidad está totalmente ausente, por lo que se llega a la deducción general que la escuela rural multigrado no es reconocida. Sin embargo, la labor encargada al docente de esta modalidad, lo compromete a direccionarla hacia el cumplimiento de estas metas de gestión, contando o no con los medios o estrategias que hagan visible su tarea y la de la escuela. Situación desde la cual surge un interrogante acerca de si ¿esta forma como se desenvuelve la escuela rural multigrado interfiere o no en los resultados de aprendizaje de la población escolar? Interrogante que deja planteada la idea, la pertinencia y necesidad de proponer alternativas de solución que provengan de parte de quienes tienen en sus manos crear las normas y promover procesos de mejoramiento educativo.

El maestro rural frente a lo polifuncionalidad de su labor.

Se puede percibir en la información recogida en el trabajo de campo la insatisfacción y la inconformidad de los docentes expresado, en lo abrumados que se sienten por la labor desempeñada en este sector, la notable exigencia y continuo trabajo; pero el no reconocimiento de esta realidad que se ve reflejada en:

La falta de compromiso de quienes tienen en sus manos la dirección de la educación para gestionar, administrar los recursos y ejecutar estrategias que permitan alcanzar desde lo práctico el concepto de calidad de la educación rural, incide de alguna manera, no sólo en la promoción de experiencias que conduzcan a que la labor del docente rural sea verdaderamente reconocida y aceptada, así como también que el ejercicio de su profesión y su labor cotidiana se desarrollen en un ambiente motivante.

La amplia desarticulación entre políticas educativas y práctica docente en el contexto rural, lo cual lleva a mantener la idea de que al maestro de este ámbito le compete ejecutar tareas diferentes a la práctica pedagógica, ocupando en muchas y diversas actividades tiempo considerable que va en detrimento de lo netamente pedagógico. El carecer del apoyo administrativo y financiero que debe provenir de la institución escolar a la cual se halla fusionada la sede escolar se constituye en una limitante, porque aunque existan coordinadores o encargados exclusivamente de las tareas administrativas tanto a nivel del aula como en el ámbito escolar en general, éstas no se proyectan a las escuelas que, aunque hacen parte de la institución se encuentran alejadas y por esto no llega allí la acción y ayuda que se requiere en el momento justo.

En cuanto a las metodologías allí practicadas no se fundan siempre en condiciones que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido de una parte, a las carencias en cuanto a dotación de enseres, materiales y recursos educativos, suficientes y apropiados; de otra, a que las funciones del docente no se pueden realizar dentro del concepto de verdaderos

procesos activos de aprendizaje, porque los métodos de enseñanza de la escuela multigrado, no llevan a superar aquellos que se llaman tradicionales; lo anterior se pudo concluir ya que al ítem de la encuesta referido a este tema solo 6.6% de los docentes respondieron siempre a ¿ las metodologías de la escuela multigrado se fundan en condiciones que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la dotación y el empleo de materiales y recursos educativos suficientes y apropiados=.

Aunque ocasionalmente se programan capacitaciones sobre el manejo de Escuela Nueva, muchos docentes no se han visto vinculados a estas acciones. Esto se explica no sólo por las condiciones mínimas en las que se debe desarrollar la labor pedagógica, sino que a esto se suma que el docente de escuela rural no está formado académicamente para superar los métodos tradicionales de enseñanza. Pues el Estado no le ha posibilitado una formación específica, de tal forma que le permita potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad.

La brecha de lo urbano- rural en la Educación colombiana

Con base en el trabajo de campo y en los documentos tenidos en cuenta como soporte teórico del trabajo, se concluye que la integración de las sedes rurales multigrado a las Instituciones Educativas es relativa en términos de gestión; pues aunque pertenecen a una institución mayor, desde donde se supone un direccionamiento estratégico para todas las sedes agrupadas a ésta, el docente rural desarrolla su gestión directiva, también la académica, administrativa/financiera y de la comunidad. Así le corresponde, porque aunque la sede central traza su horizonte pedagógico definiendo planes, enfoques, recursos y estrategias para llevar a cabo la labor educativa en términos generales, a las sedes rurales multigrado no se proyectan estas acciones.

Sin embargo, estos diseños generalizados frecuentemente se establecen para desarrollar y aplicar tanto en la zona rural (escuelas multigrado) como en la zona urbana (un docente por cada grado); no contemplan las condiciones particulares de cada sede escolar, ni de su

entorno sociocultural; por tanto, al docente rural multigrado le corresponde, a la vez que contemplar lo estipulado en el PEI, diseñar sus planes de estudio en coherencia con lo que necesitan aprender sus estudiantes, sorteando además las estrategias y recursos para el aprendizaje, que obviamente no son los mismos con los que se cuenta en las sedes urbanas. Conclusión a la cual se llegó con base en las entrevistas estructuradas en donde algunos docentes afirman por ejemplo: “debo demostrar capacidad para orientar y guiar el proceso de enseñanza aprendizaje desde los niveles preescolar hasta quinto, manejando las temáticas de todas las áreas del conocimiento; en ocasiones cuento con la ayuda de las guías desactualizadas de Escuela Nueva; sin embargo éstas no siempre son adecuadas para poder brindar un conocimiento acorde al entorno, por lo cual debo hacer adaptaciones al respecto” (Tomado de Entrevista a Docentes).

Esto sin olvidar que se le exigen los mismos resultados y cuando va a aplicar el plan de estudios reforma su diseño académico, reorganiza su metodología sin ninguna orientación ya que la metodología de Escuela Nueva no siempre es conocida por todos los maestros. Es así como se vuelve a palpar su habilidad para realizar gestión académica en una forma específica para la escuela rural multigrado tal como le mencionan los docentes en la entrevista no estructurada. Corresponde destacar en este punto que su trabajo se enfoca a organizar actividades buscando opciones didácticas para cumplir, no sólo con lo que es impuesto como norma, sino para lograr que los niños aprendan haciendo uso de recursos mínimos. Así lo expresa uno de los docentes entrevistados:

“La práctica docente que allí se desarrolla se fundamenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos de las diferentes áreas del currículo, organizado en el plan de estudios desde el comienzo del año teniendo las mismas exigencias, competencias y logros esperados que en la escuela urbana; en momentos se hace un poco difícil desarrollarlo por el hecho de tener a cargo varios grados, de carecer de suficientes y adecuados materiales de enseñanza, además de atender otras situaciones como: el embellecimiento de la sede, la jardinería que implica encargarse de conseguir las plantas, sembrar y cultivar en unión con los estudiantes; también cuidar del mantenimiento de la huerta escolar; en unión con los

miembros de la Junta de Acción Comunal acordar actividades en beneficio de los estudiantes de la sede y comunidad en general; planear, organizar y ejecutar talleres con padres de familia, así como de cada una de las actividades programadas dentro de la escuela en donde no se percibe la acción y acompañamiento de los Directivos de la Institución escolar. Los procesos de trabajo comunitario se hacen extensivos a más de ochenta familias que allí habitan, a través de la vivencia de diferentes actividades: misas, talleres de padres, bazares, encuentros deportivos festividades entre otras” (Tomado de Entrevista no estructurada).

Mucho se ha dicho últimamente de la brecha urbano- rural que se ve no solo en los resultados de las pruebas ICFES, en la dotación de estos establecimientos, la falta o baja conectividad y presencia de la tecnología o lo referido a la estructura física y su mantenimiento entre otros; -, pero alguna vez se habrá pensado que el no reconocimiento de las condiciones particulares de operar y gestionar de la escuela multigrado esté contribuyendo a establecer esa brecha tan marcada y que tenga parcialmente su origen en el desconocimiento que las autoridades educativas (de todo nivel) tienen acerca de esta problemática de la Escuela Rural Multigrado? Cuestionamiento que además tiene apoyo en los hallazgos sobre la especificidad del ejercicio rural de la docencia (Zamora, 2005); conduciendo esto a que quizás y que realmente la gestión tiene que ser replanteada por el estado.

Se concluye igualmente que los manejos de recursos financieros que se deben asignar a cada escuela no suplen las deficiencias existentes, a fin de evitar que el docente tenga que realizar actividades para recolectar fondos que se requieren hacia la optimización de las condiciones en las cuales se desarrolla su labor. Es claro que no hay apoyo suficiente para que el docente rural pueda cumplir sus funciones pedagógicas exclusivamente, más cuando debe atender seis grados escolares, sino que junto a éstas debe hacer de agente cultural y desarrollar su labor pedagógica y de gestión en la escuela, sin el apoyo de una formación que le permita el desarrollo de competencias para enfrentar el reto que le ha sido encomendado. Las autoridades y la normatividad vigente desconocen las particulares condiciones de

operación de esa escuela rural multigrado, y en consecuencia intentan aplicar allí las pautas propuestas para “la escuela en general”.

Recomendaciones

En este marco de condiciones en que se sumerge la gestión que se desarrolla en la educación rural se sugiere, que el estado en primer lugar reconozca la existencia de la escuela multigrado y de acuerdo a su realidad reglamente; permitiendo que se convierta en un sistema bien organizado cuyas directrices sean claras tanto como sus principios; superando el gran vacío entre lo teórico y lo práctico; sólo así se favorecerá realmente que la calidad de la educación rural sea acorde con las políticas; siendo para esto necesario profundizar más en la investigación de este tema e identificar en forma pertinente los grados o niveles que dentro de la misma ruralidad hay, esto referido a condiciones de ubicación territorial, ambientes y otras variables y de acuerdo a esto priorizar necesidades para ofrecer soluciones a las problemáticas en forma oportuna y eficaz.

En otras palabras apoyar el trabajo del docente rural multigrado, para que éste sea eficiente y productivo como norma general, requiere analizar y valorar las condiciones actuales en las que se desarrolla; en consecuencia formular procesos específicos de gestión, para que de manera más autónoma se puedan lograr los resultados esperados según las entidades encargadas de legislar sobre lo educativo en el país. Sólo de esta forma se logrará hacer de esta escuela una organización escolar visible y del docente rural un profesional de la educación bien capacitado para contribuir a la construcción de experiencias educativas más coherentes con la realidad de las comunidades escolares rurales. En este punto, las instituciones formadoras de educadores pueden y deben cumplir un importante papel, en cuanto a darle el lugar que le han negado a lo rural en sus Planes de Estudio, como condición para una cierta preparación de los maestros (en su formación inicial) para el desempeño rural.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. (1996) *...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá : Mesa Redonda Magisterio. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

BERALES Patricia. (2009) *Gestión Escolar: El Desafío de la Función Directiva en Argentina*.

BORSOTTI, Carlos. (1985). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

CÁRDENAS PATIÑO, Alberto. (2004) *La gestión administrativa*. Bogotá: Códice.

CARRIEGO, Cristina. (2005) *Mejorar la escuela: una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

CASTRO, Hortensia y REBORATTI, Carlos. (2007) *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición*. Buenos Aires : Secretaría Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, 2007.

CATAÑO, Gonzalo. (1989). *Educación y estructura social: ensayos de sociología de la educación*. Bogotá : Plaza & Janés.

COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky y MOGOLLÓN JAIMES, Oscar. (1985). *Hacia la Escuela Nueva. Unidades de Capacitación para el maestro*. Bogotá: Ed. Retina.

GALLARDO GIL, Monsalud. (2007). *La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?* Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, España.

HELG, Aline. (1987). *La Educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá :Cerec.

HERRERA C., Martha Cecilia. (2008). *Historia de la educación en Colombia: La republica liberal y la modernización de la educación: 1930-1946*.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TISQUESUSA. (2012) *Consolidado de estudiantes matriculados año 2012*. Susa.

INSUALLAMBI, Luis y PÉREZ CORREA, Edelmira. (2007). *Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de Desarrollo Rural*. Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana.

LEY 715. (2001) *Normas orgánicas en materia de recursos y competencias para la prestación de los servicios de educación y salud*. Título II Sector Educación, Artículos 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º.

LONDOÑO ZAPATA, Luis Oscar. (2008) *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo Aproximación al estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia – Plan estratégico de Antioquia PLANEA.

MARTÍNEZ MEDINA, Miguel (2001). *La investigación etnográfica en educación*. Bogotá : Círculo de Lectura Alternativa.

Mc EWAN, Patrick J. (2004) *La efectividad del programa Escuela Nueva en Colombia*.en: www.escuelanueva.org Consultado el 09-01-2013)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LEY 115 de 1994. *Ley General de Educación* Artículo 2º.

----- *Guía para el mejoramiento institucional* N° 34. Bogotá, 2008.

----- Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto 1278 de 2002. Mejor preparación, mejor desempeño, mayor reconocimiento. Bogotá, D.C.

----- (1995), La calidad de la educación un asunto de todos. Serie documentos especiales, SABER, Sistema Nacional de Evaluación. Santafé de Bogotá, MEN.

PEÑA BORRERO, Margarita. (2000) *Los desafíos de la educación rural*. Bogotá : Corporación Mixta Para La Investigación y el Desarrollo de la Educación Básica.

PEÑATE MONTES, Luzardo, MARTÍNEZ, Martha Et. Al. (2002). *La gestión institucional escolar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

PERFETTI, Mauricio. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Bogotá: REDUC y Universidad Pedagógica Nacional.

PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL, POT. (2008) *Diagnóstico general del municipio de Susa*. Alcaldía Municipal.

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN; 2006-2010: En educación Rural.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL PEI. (2010). *Institución Educativa Tisquesusa*. Susa, Cundinamarca.

PULSEN De CÁRDENAS, Alba. (2004). *Una mirada a la escuela rural colombiana*. Revista Huellas V: 3 N° 5 Barranquilla. 2004.

PULIDO CHAVES Orlando, HEREDIA, María Isabel y ÁNGEL, Catalina. (2010). *Las desigualdades educativas en Colombia*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Serie Ensayos e Investigaciones. Buenos Aires.

RAMÍREZ CAVAZZA, César. (2002) *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. México : Ed. Limusa S.A.

RAMÍREZ G María Teresa. y TÉLLEZ C., Juana Patricia. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX: Período 1903-1929*. Bogotá: Banco de la República.

RAMÍREZ CASTELLANOS, Ángel Ignacio. (2009). *La formación inicial de docentes para lo rural*. Pamplona: Centro de Publicaciones y Medios de la Universidad de Pamplona.

RANGEL SUESCÚN, Juan Manuel. (1997) *Hacia una noción de ruralidad en educación*. En: ALEGRÍA DE ENSEÑAR, Revista N° 30. Cali :MEN-FES.

RODRÍGUEZ, Catherine; SÁNCHEZ, Fabio y ARMENTA, Armando. (2002). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas de Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes. Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico.

SOLANO, José, VAN KAMPEN, Paul y OVARES, Sandra. (2005). *El Docente rural en Costa Rica: radiografía de una profesión*. Costa Rica : Universidad de Heredia.

SUÁREZ RUIZ, Pedro Alejandro. (2007). *Metodología de la investigación: diseños y técnicas*. Bogotá: Orión Editores.

TAMAYO y TAMAYO, Mario. (2002) *Aprender a Investigar*. Bogotá : Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES.

ZAMORA GUZMÁN, Luis Fernando. (2005). *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Bogotá : Fundación Universitaria Monserrate.

-----, (2010). *¿Qué es lo rural de la educación rural?. El sentido y alcance de la categoría educación rural*. Medellín, Tercer Congreso Nacional de Educación Rural.

ZAMORA GUZMÁN, Luis Fernando; VARGAS HERNÁNDEZ, Marco Fidel y RINCÓN LÓPEZ, Alberto. (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. OEI- CINEP - CIUP. Bogotá.

INFOGRAFÍA

ALVARIÑO, C., S. ARZOLA, J. J. BRUNNER, M. Recart y R. VIZCARRA (2004). *Gestión Escolar: Un estado del arte de la literatura*. Disponible en: <http://www.usuarios.lycos.es>.

ANGULO HERNÁNDEZ, Ligia; MORERA HERRERA, David y TORRES VICTORIA, Nancy. (2010) *Modelo y práctica pedagógica en la escuela rural unidocente y Multigrado centroamericana: condiciones, limitaciones y potencialidades*. Revista Centroamericana de Educación: Patria Grande, p. 2. Disponible en Internet: <http://www.ceducar.info>. (17-04-12).

ATCHOAREMA, David y SEDEL, Charlot. (2008). *Educación y desarrollo rural: definición del marco de referencia*. En: <http://www.fao.org>. Descargado el 10-09 -2012.

BARRIOS, O. (2008). *Gestión Empresarial*. Disponible en: <http://www.rieoei.org>

BRUMAT, María Rosa. (2009). *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Disponible en Internet en: <http://.slideshare.net/>

CORREA DE URREA, Amanda; ÁLVAREZ ATEHORTÚA, Angélica y CORREA VALDERRAMA Sonia. (2009). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Fundación Universitaria Luis Amigó Medellín - Colombia. <http://virtual.funlam.edu.co>

DIRVEN, Martine; ECHEVERRI PERICO, Rafael; SABALAIN Cristina RODRÍGUEZ, Adrián, Et. al. (2011). *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. Unesco- Cepal. Disponible en: <http://www.iadb.org>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *¿Qué es el programa Escuela Nueva?* Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co>

NAVARRO, R. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. Consultado en www.redcientifica.com

NOVOA BARRERO Andrés Ricardo. (2004). *Educación y producción en el desarrollo rural: una innovación metodológica en el caso de Colombia*. I Foro-Taller “Alternativas para la educación rural en Venezuela”. Tarabana, Edo. Lara, Venezuela. Disponible en :<http://repiica.iica.int>. Consultado el 09-01-2013).

PIÑEROS JIMÉNEZ, Luis J.; CASTILLO VARELA, Andrés y CASAS, Andrés. (2011). *Cundinamarca: Educación, un compromiso de todos. ¿Qué dicen los indicadores?* Bogotá, D.C.: ESOECLtda.

POZNER, Pilar y Fernández, Tabaré. (2000) *De la administración escolar a la gestión educativa estratégica*. Buenos Aires: Programa de formación y capacitación del sector educativo. En: <http://www.lie.upn.mx>

SALAZAR, Rosa A. (2010). *La educación rural; un reto educativo*. Disponible en: www.docente.unal.edu.co.

ANEXOS

ANEXO A

MODELO DE ENTREVISTA POR CUESTIONARIO DIRIGIDA A DOCENTES

Institución: Universidad Pedagógica Nacional.

Facultad: Educación.

Tipo de Encuesta: directa – real.

Contexto: Escuelas rurales multigrado del municipio de Susa en Cundinamarca.

Objetivo: Conocer el punto de vista de los docentes de aula multigrado en torno a las prácticas pedagógicas que prevalecen en su contexto.

Una estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional desarrolla un trabajo de investigación sobre las prácticas pedagógicas que en estos centros se desarrollan, por lo que es necesario que nos ayude, respondiendo con sinceridad las siguientes preguntas, marcando con X según sea su punto de vista. La información obtenida es de carácter anónimo.

1. ¿La calidad de la educación en escuelas multigrado, es acorde con la idea de contribuir en la solución de carencias y necesidades de su comunidades?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

2. ¿La escuela rural multigrado funciona dentro de los términos de equidad y eficiencia planeadas por el sistema educativo?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

3. ¿Las metodologías de escuela multigrado se fundan en condiciones que optimizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la dotación y empleo de materiales y recursos educativos suficientes y apropiados?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

4. ¿Las funciones del docente de escuelas multigrado, le permiten desarrollar verdaderos procesos activos de aprendizaje?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

5. ¿Los métodos de enseñanza de la escuela multigrado, llevan a la verdadera transformación de los que se llaman tradicionales?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

6. El docente de escuela rural está formado académicamente para lograr la verdadera transformación de los métodos tradicionales de enseñanza?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

7. ¿El Estado posibilita una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

8. ¿La escuela rural multigrado se puede considerar un modelo que cualifica y fortalece los procesos educativos, en comunidades rurales caracterizadas por sus escasos recursos?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

9. ¿Es evidente en su contexto, el seguimiento y apoyo a la labor docente por parte de entidades y autoridades educativas?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

10. ¿La escuela rural funciona mediante estrategias prácticas, operativas y viables para mejorar la calidad de la educación rural?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

11. ¿El docente rural se siente apoyado en su labor por el MEN y demás entidades educativas?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

12. ¿Cuentan las escuelas rurales con capacidad organizacional y de gestión, para el correcto desarrollo de sus funciones y las del docente?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

13. ¿Las prácticas pedagógicas efectuadas en el aula multigrado, se fundan en el apoyo de Instituciones formadoras de docentes rurales?

Siempre_____ Algunas veces _____ Nunca _____