



**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN**

Las maestras rurales y su visión sobre la pertinencia educativa:

Un estudio exploratorio realizado en el Municipio de La Calera (Cundinamarca)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Agosto 23, de 2015

Bogotá, Colombia.

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Las maestras rurales y su visión sobre la pertinencia educativa:

Un estudio exploratorio realizado en el Municipio de La Calera (Cundinamarca)

POR: DELVY JOHANNA PÉREZ PINZÓN

DIRECTOR: Mgs. LUIS FERNANDO ZAMORA GUZMÁN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Agosto 23, de 2015

Bogotá, Colombia.

Nota de aceptación:

LUIS FERNANDO ZAMORA GUZMAN

Director de proyecto de grado

DEDICATORIA:

*A ti Señor dueño de mi vida, porque cerraste una puerta y colocaste un punto en donde yo
pretendía una coma.*

AGRADECIMIENTOS:

Deseo expresar mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que con su voz de aliento contribuyeron para que culminara mi proyecto de investigación.

A mi familia porque siempre ha compartido y apoyado mi singular forma de entender y vivir la vida. Son mi sostén y fortaleza.

A mis hermosos sobrinos, que con su sonrisa iluminan cada día de mi vida

A ti amor por esperar y apoyar este proyecto académico y de vida.

A mi amiga, hermana y cómplice Adriana porque siempre ha estado para mí...

A Victoria Eugenia mi hermana por apoyar con su ejemplo y fe mis sueños y proyectos.

A Nancy Rocío por mostrarme su practicidad y espíritu de lucha ante las dificultades.

A Luis Fernando Zamora, mi director de tesis por su asesoría constante que permitió la culminación de este proyecto de investigación y de vida.

A las maestras que participaron en la investigación, cediendo parte de su tiempo y buena actitud durante la aplicación de los instrumentos.

A la población campesina porque siempre ha sido mi fuente de inspiración personal y académica.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de docentes</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 201	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado en Maestría en Educación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Las maestras rurales y su visión sobre la pertinencia educativa: Un estudio exploratorio realizado en el Municipio de La Calera (Cundinamarca).
Autor(es)	DELVY JOHANNA PÉREZ PINZÓN.
Director	Mgs. LUIS FERNANDO ZAMORA GUZMÁN
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2015, 192 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	PERTINENCIA, PERTINENCIA EDUCATIVA, VISIÓN DE LAS MAESTRAS, SUJETO RURAL, RURALIDAD Y EDUCACIÓN RURAL.

2. Descripción
Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación, cuyo objetivo es establecer la visión que tienen las maestras rurales acerca de la pertinencia educativa, aplicada al contexto rural, y discutir tal visión desde diferentes perspectivas conceptuales que sobre tal categoría se plantean hoy en día, así como las implicaciones que puedan tener para el trabajo en el aula.

3. Fuentes
Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. Revista de Educación, (350), 449 – 461. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_19.pdf

De Miguel, A. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora en la Enseñanza Superior.

Investigación Educativa, 19, (2), 397-407. Recuperado de:

http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv_1.pdf

Núñez, J. (). DISONANCIAS EPISTEMOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN RURAL

VENEZOLANA. Iberoamericana de Educación. Recuperado de:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/799Nunez.PDF>

PARRA S ANDOVAL, Rodrigo, 1996: La Escuela Inconclusa. Santafé de Bogotá, Plaza y Janes.

Santafé de Bogotá: P & J Editores.

PARRA, R. (1996). Escuela y modernidad en Colombia. La escuela rural, vol. II, Santafé de

Bogotá: Editorial Fes-Restrepo Barco-Tercer Mundo.

Patiño, F., Cárdenas, M., Bernal., F., Vera., E, (2011). Caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primeras etapas. (Análisis de caso escuela rural de Caldas).

Recuperado de: http://200.21.104.25/vetzootec/downloads/MVZ5%281%29_7.pdf

Perfetti, M. (2000). ESTUDIO SOBRE LA EDUCACION RURAL EN COLOMBIA.

PROYECTO FAO, UNESCO, DGS, Italia – CIDE- RECUD. 165-212 Recuperado de:

http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2003). Informe nacional de

desarrollo humano para Colombia 2003. El conflicto, callejón con salida. Recuperado de:

<http://usregsec.sdsu.edu/docs/UNElConflicto.pdf>

Salgado, C. (). LOS CAMPESINOS IMAGINADOS. Cuadernos TIERRA Y JUSTICIA NO. 6.

Recuperado de: <http://www.kus.uu.se/pdf/publications/cuaderno.pdf>

Williamson, G. (2004). Estudios sobre la educación para la población rural en Chile. En

Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México,

Paraguay y Perú. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Roma: FAO-UNESCO. Recuperado de: <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/y5517s/y5517s00.pdf>

Zamora, F. (2005): “Huellas y búsquedas: una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos”. Fundación Universitaria Monserrate – Fundación Santa María. Bogotá.

Zamora, F. (2010). Ponencia. ¿Qué es lo rural de la educación rural? presentada en el 3° Congreso de Educación Rural en Medellín.

4. Contenidos

El proyecto de investigación inicia con la introducción, planteamiento del problema de investigación, la justificación y los objetivos de estudio a desarrollar. Posteriormente se presenta el marco de referencia que orienta el desarrollo de la investigación y que permite realizar el análisis de los hallazgos y plantear las conclusiones. Dentro del marco teórico se abordan como temas centrales la pertinencia educativa, las dimensiones de la categoría, posteriormente se analiza la categoría en el contexto rural y la educación rural. En segunda instancia se presenta una caracterización de la Calera que busca contextualizar la educación rural de la zona de estudio. En tercera instancia se presenta una caracterización de la educación rural, desde su definición, a partir de las cifras y desde su función.

Se presenta la metodología, especificando su enfoque, estrategias e instrumentos para la recolección de la información. Por último se presentan los resultados, discusión de los mismos, conclusiones, consideraciones finales y recomendaciones. En este apartado se realiza un contraste entre los hallazgos con el referente teórico a la luz de los objetivos de investigación y se hace una reflexión final acerca del alcance del proyecto y se plantean algunas recomendaciones.

5. Metodología

Se trata de un estudio exploratorio, llevado a cabo en la Calera Cundinamarca, que contó con la participación de tres maestras rurales que se desempeñan en escuelas del municipio. Se adoptó para el estudio un enfoque cualitativo y como estrategia de investigación un estudio de casos, aplicando como instrumentos para la recolección de la información, la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

6. Conclusiones

- La visión que poseen las maestras acerca de pertinencia educativa en el sector rural, está directamente relacionada con la visión que poseen acerca del sujeto rural y de la ruralidad, y para este estudio está influida por la definición dicotómica de la categoría rural, tradicionalmente aceptada y tomada en cuenta a la hora de caracterizar a la población campesina.
- Se presentan miradas ambivalentes cuando las maestras se refieren a su visión de la pertinencia con el sector productivo, puesto que se queda en un plano del deber ser y asumen que por las condiciones adversas es muy difícil que los niños logren ser profesionales y lograr un ascenso social.
- Dentro de la visión integral de la pertinencia educativa la categoría cobra sentido desde el reconocimiento de la cultura como punto de partida para establecer un diálogo entre la escuela y los estudiantes, sin embargo hay una contradicción cuando consideran que los niños deben aprender lo mismo que en el escenario urbano, lo que evidencia la desvalorización de la cultura y los saberes que posee la población campesina.

- Para las maestras lo pertinente es impartir una educación urbana en el sector rural pues hacer lo contrario es sinónimo de precariedad y poca o ninguna calidad educativa. Esta postura se fija en las carencias e invisibiliza al sujeto rural y con él la cultura y el sistema de valores que lo caracteriza.
- La pertinencia pedagógica se plantea en el plano del deber ser y se refiere al desarrollo rural y desarrollo sostenible característicos de la nueva ruralidad, que reconoce la interdependencia entre el escenario rural y urbano.
- Cuando las maestras se refieren a la importancia de los contenidos y la adaptación de los mismos, la pertinencia se reduce a las metodologías y didácticas usadas, en detrimento de los objetivos de la educación rural; lo que deja en evidencia que estamos hablando de una educación urbana localizada geográficamente en escuelas rurales.

La visión que poseen las maestras acerca de la pertinencia está relacionada con el problema del reconocimiento de la categoría rural, sujeto rural y la diversidad de ruralidades que esconde la primera categoría. Es por esto que los saberes y valores que poseen los niños no trascienden más allá de ser utilizados como accesorios en el desarrollo de las clases y son desvalorizados y reemplazados por el sistema de valores y conocimientos propios de una cultura ajena, la urbana.

Elaborado por:	Delvy Johanna Pérez Pinzón
Revisado por:	Luis Fernando Zamora

Fecha de elaboración del Resumen:	17	07	2015
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	18
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	25
2. JUSTIFICACIÓN.....	30
3. OBJETIVOS	35
3.1 General.....	35
3.2 Objetivos específicos	35
4 REFERENTE TEORICO.....	36
4.1 La pertinencia educativa	36
4.1.1 Definición de pertinencia.....	36
4.1.2 La pertinencia educativa en el marco internacional	43
4.1.3 Pertinencia educativa en la educación superior	45
4.2 Caracterización de la zona de estudio	51
4.2.1.1 Población.....	52
4.2.1.2 Economía.	53
4.2.1.3 Importancia de la Calera.....	54
4.2.1.4 Educación.....	58
4.2.1.4.1 Nivel educativo.....	59
4.2.1.4.2 Matrícula por zona (urbano – rural) y por institución educativa.....	61
4.2.1.4.3 Escuelas multigrado.....	65
4.3 Educación rural en Colombia.....	67
4.3.1 Introducción	67
4.3.2 Ruralidad	70
4.3.2.1.1 Alternativas frente a las definiciones tradicionales sobre ruralidad.....	75

4.3.3	<i>Educación rural</i>	79
4.3.3.1	Aproximaciones a la definición de la Educación rural.	83
4.3.3.1.1	<i>Una aproximación a la comprensión de la categoría desde la experiencia de maestras y maestros rurales.</i>	84
4.3.3.1.2	<i>Aproximación a la categoría desde la aplicación de programas y modelos.</i>	90
4.3.4	<i>Una mirada a la Educación Rural en Colombia desde las cifras</i>	92
4.3.4.1	La población rural en las estadísticas nacionales del DANE.	92
4.3.4.2	Tasa de escolaridad.	95
4.3.4.3	Tasas de asistencia.	97
4.3.4.4	Reprobación y deserción.	100
4.3.4.5	Resultados en pruebas nacionales e internacionales.	102
4.3.4.6	Maestros y establecimientos por nivel y por zona (urbana y rural).	104
4.3.5	<i>Funciones de la escuela rural</i>	106
5	METODOLOGIA	119
5.1	Enfoque de la investigación	119
5.1.1	<i>Estrategia y herramientas de Investigación</i>	120
5.1.1.1	Selección del multicaso.	121
5.1.2	<i>Construcción de los Instrumentos para la recolección de la información</i>	123
5.1.2.1	Entrevista semiestructurada	124
5.1.2.2	Grupo focal	124
5.1.2.2.1	<i>Aplicación de los Instrumentos.</i>	126
5.1.3	<i>Validez de la información</i>	126
5.1.4	<i>Análisis de los resultados</i>	130
6	RESULTADOS	136
6.1.1	<i>Categorización por caso</i>	138
6.1.2	<i>Categorización final</i>	153
7	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	157

8 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 177

9.6. Matriz 1. Categorización realizada a partir de las categorías por caso. 191

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Máxima escolaridad obtenida por la población.....	46
Tabla 2. Matrícula año 2013 por grados: Institución Educativa Departamental El Salitre.....	8
Tabla 3. Matrícula año 2013 por grados: Institución Educativa Departamental Rural La Aurora...	49
Tabla 4. Matrícula año 2013 por grados: Institución Educativa Departamental Rural Integrada....	49
Tabla 5. Matrícula año 2013 por grados: Institución Educativa Departamental Integrada La Calera.....	49
Tabla 6. Escuelas multigrado 2013.....	56
Tabla 7: Población rural en Colombia entre 1938 y 2005.....	78
Tabla 8. Colombia, escolaridad promedio de la población (años de estudio), 1950 - 2000.....	81
Tabla 9. Diferencia en la matrícula por nivel educativo y zona (urbano - rural), 2005 y 2011...	84
Tabla 10. Tasas de reprobación y deserción por nivel educativo y zona, 2000 y 2003.....	86
Tabla 11. Colombia. Porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel esperado en las pruebas Saber. 1997-1999.....	87
Tabla 12. Número de establecimientos educativos para los diferentes niveles y zonas de Colombia, año 2005 y 2011.....	89
Tabla 13. Distribución total de docentes urbano vs rural en Colombia: año 2005 y 2011.....	89

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Vereda y casco urbano	40
-------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfica 1. Tasas de asistencia por zona para Colombia 2008.....	83
Gráfico 2. Colombia. Resultados pruebas LLECE según área y grado. 1997.....	88

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Guión de las preguntas de la entrevista semiestructurada.....	142
Anexo 2. Guión de las preguntas del grupo focal.....	143
Anexo 1. Matriz 1. Categorización realizada a partir de las categorías por caso	158

INTRODUCCIÓN

La pertinencia educativa es un concepto polisémico compuesto por dimensiones y es sinónimo de contexto y de adecuación de planes de estudio a las características culturales y sociales de las comunidades.

El término empezó a ser discutido en el marco internacional a partir de 1979 con el proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe, con el propósito de atender en forma preferencial a poblaciones afectadas por la pobreza crítica y que por lo general están ubicadas en las zonas rurales y urbano marginales.

A partir de este momento el concepto va cobrando importancia en el ámbito educativo. En 1995 es introducido el término en la educación superior y reforzado en 1998, en ocasión del “Encuentro mundial sobre la enseñanza superior en el siglo XXI”.

La discusión por una educación pertinente ampliamente discutida en la educación superior se ha extendido a la educación básica y media por parte del Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional. Ésta ha centrado la atención en la necesidad de una educación relevante para las poblaciones vulnerables, en donde agrupa a las comunidades campesinas, afro descendientes, desplazados e indígenas, entre otros.

Dentro de las iniciativas gubernamentales más significativas y que buscan dar respuesta a la pertinencia, se destacan los modelos flexibles como una alternativa a los déficits

dramáticos en la educación de las zonas rurales, en especial la baja cobertura y las elevadas tasas de deserción escolar en las mismas.

Londoño (2006) menciona al respecto, que ya desde la década de los 80 había surgido la Escuela Nueva y el Sistema de Aprendizaje Tutorial y en el año 1996 se inició la historia del Proyecto de Educación Rural (PER), durante las marchas campesinas que reclamaban una mayor atención a las necesidades de la población rural de Colombia¹. Como resultado de las reclamaciones, se elaboró en Junio de 1996 el llamado “Contrato Social Rural”, que contenía entre otros temas lineamientos para la modificación de la educación rural. (Rodríguez, 2007, p. 5). Durante la década de los noventa se elaboraron nuevas propuestas educativas como la posprimaria del MEN y de la Universidad de Pamplona, y la Posprimaria de los Cafeteros de Caldas. El Proyecto de Educación Rural se desarrolló en dos fases, la última finalizó en el año 2014 y es preciso aclarar, que no se llevó a cabo en todas escuelas rurales del país.

Es de notar que la preocupación por la pertinencia educativa va cobrando importancia, en la medida que se ha reconocido que la escuela debe dar respuesta a las necesidades de la población campesina, de las regiones y del país, y que es evidente que lo que se ha hecho hasta el momento por parte del Estado es ineficiente, mientras la tan nombrada brecha entre el sector urbano y rural tiende a ampliarse y el círculo de la pobreza e inequidad está lejos de cerrarse.

Este hecho se podría explicar desde el desconocimiento que se tiene por parte de los agentes educativos frente a qué condiciones y necesidades se refiere el Estado y que éste

¹ “Los campesinos pidieron llevar a cabo un cambio radical de la Ley 115 de 1994, que regulaba la organización de la educación en Colombia sin tener en cuenta las grandes diferencias de necesidades educativas existentes entre el sector rural y el sector urbano”. (Londoño, 2006, p.38).

resuelve con el término de contexto y/o contextualización, dejando en las manos de los maestros su interpretación. Es precisamente a partir de lo planteado, que considero que en parte, la diferencia e inequidad entre la educación rural y urbana, radica y se explica desde la escasa pertinencia que se ofrece en nuestras escuelas campesinas, se niega la diversidad y las particularidades de la ruralidad al interior de nuestro país y se considera la cultura rural como un accesorio, término acuñado de Contreras & Ramírez (2009).

A partir de esta inquietud y con la firme convicción de que son las maestras las encargadas de realizar el ajuste, la interpretación, de a qué condiciones y necesidades se refieren los discursos ministeriales para lograr una educación pertinente², que se plantea y se desarrolla la presente investigación, centrada en las maestras rurales y su visión acerca de la pertinencia educativa en el escenario en que se desempeñan. Se considera que este proyecto es un aporte para los interesados en la educación rural, teniendo en cuenta que la mayoría de los referentes teóricos se enfocan en el plano del deber ser y no existen estudios frente a la visión de las maestras, quienes son las que día a día permanecen en el aula con los niños estableciendo un diálogo, entre lo que pretende enseñar la escuela, el capital cultural de los niños y el de sus familias.

Es así que el presente documento surge de mi inquietud y de mis vivencias como parte de la población campesina y como maestra que ha tenido la oportunidad de interactuar en las aulas rurales con los niños y sus familias. A través de estas experiencias encontré cómo algunas familias esperan que la escuela les pueda ayudar para que sus hijos superen el nivel educativo de ellas y otras que, por el contrario, no confían y se aferran a la idea de que éstos continúen

² Expresión tomada de Zamora (2010).

con la tradición familiar. Así mismo he interactuado con niños que poseen un sistema de valores y saberes, desde los cuales pude construir un conocimiento con sentido para ellos, sin desligarlos de la cultura global. Es así, que a partir de las vivencias en el escenario rural y la experiencia académica en la línea de investigación de la Maestría en Educación Rural, se propone el presente que tiene como objetivo analizar el significado de la pertinencia educativa en el escenario rural a partir de la visión que poseen las maestras y las dimensiones que propone el referente teórico para la comprensión de ésta.

Se trata de un estudio exploratorio, como ya se mencionó, llevado a cabo en la Calera Cundinamarca y que contó con la participación de tres maestras rurales que se desempeñan en escuelas del municipio. Se adoptó para el estudio un enfoque cualitativo y como estrategia de investigación un estudio de casos, aplicando como instrumentos para la recolección de la información, la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

La exposición de la investigación a lo largo del documento, se desarrolla de la siguiente manera:

Los tres primeros capítulos ilustran el problema, la justificación y los objetivos del estudio. Los dos primeros se centran en discutir el problema de la categoría rural, sujeto rural, educación rural, relacionando estos términos con una educación pertinente y la definición e interpretación alrededor de ésta. Así mismo se enfocan en la necesidad de una educación que reconozca las particularidades y necesidades de las poblaciones campesinas como respuesta, a la brecha entre la educación rural y urbana.

El capítulo tres enumera los alcances de la investigación a través del planteamiento de los objetivos que la direccionan.

El capítulo cuatro se encarga de abordar y profundizar en los referentes teóricos que sustentan la investigación y permiten el análisis de resultados y conclusiones de la misma. En primera instancia se presenta una revisión frente a la definición de pertinencia en la educación, se explican las dimensiones propuestas para su comprensión planteadas por Malagón (2002) y (2003), García (2003), Gibbons (1998) y para Gómez (1998). Al final del apartado se hace unos comentarios finales, en donde se evidencia, que la pertinencia es un concepto polisémico, en construcción, compuesto por dimensiones y que la visión que ha predominado en la sociedad está relacionada con la dimensión económica enfocada en la relación Universidad – Empresa. Seguido se da una revisión del término en la educación superior, encontrándose que la pertinencia se considera como una dimensión de la política de calidad. Se realiza una exploración acerca de la adopción del concepto de pertinencia educativa en el escenario rural y se evidencia que esta población es agrupada y homogenizada, junto con otras y que por ende, esta forma de abordar el problema niega la especificidad del sujeto rural y de la ruralidad.

En segunda instancia se presenta una caracterización de la zona de estudio, que muestra las características geográficas, sociales y económicas de la Calera (Cundinamarca) y se enfoca en las diferencias entre la educación rural respecto a la urbana, haciendo notar a través de las cifras, la inequidad a partir de indicadores como los años de escolaridad de los habitantes y la tasa de deserción escolar entre la zona urbana y rural.

En tercera instancia se presenta una caracterización de la educación rural, tomando algunos referentes respecto a la influencia del proyecto de modernidad y globalización en el

mundo rural, se realiza una exploración frente a la definición y comprensión de la ruralidad y sujeto rural, dejando en claro que no hay consenso frente a la conceptualización de las categorías, que es cambiante en relación con nuevos postulados como los propuestos por la Nueva Ruralidad y el reconocimiento de la diversidad al interior de la misma.

Después de discutir en torno a las categorías mencionadas, se aborda una breve conceptualización sobre la educación rural, de la que debería ser y de la que hay, se hace notar en esta sección que la mayor parte del discurso se mueve en el primer plano y está relacionada con el desarrollo sostenible, el desarrollo rural y con la necesidad de potenciar los saberes y valores que conforman la cultura campesina. Así mismo se cuestiona la existencia de una educación rural, resaltando que en la realidad de las aulas, se aplica una educación basada en una lógica urbana que desconoce e invisibiliza al sujeto rural y a su cultura. Se deja notar que al igual que ocurre con el sujeto rural y la ruralidad, no hay acuerdo frente a la definición de esta categoría, pero que es necesario que se llene de contenido. Se ilustran algunas iniciativas que pretenden aproximarse a una definición de la educación rural, encontrando el trabajo que realiza Zamora (2010) a partir de los testimonios de maestras y maestros rurales sobre su ejercicio docente en este escenario y se resalta la aplicación de los modelos flexibles como una alternativa que responde a una educación pertinente, como se explicó en el inicio de este capítulo.

Así mismo, se hace una aproximación a la educación rural desde las cifras, a partir de la evolución de la población campesina colombiana a lo largo del siglo XX, las tasas de escolaridad, asistencia, diferencias en la matrícula, deserción, resultados en pruebas internacionales, número de maestros y establecimientos por nivel y por zona, y que dejan claro

que estamos lejos de lograr la equidad que menciona el Estado a través de su discurso y de la aplicación de políticas Educativas.

Para cerrar este capítulo se presenta una revisión acerca de las funciones de la escuela rural, tomando como referente los postulados de Parra (1996), Nuñez (2005), Vargas & Fallas (2010) entre otros, que discuten la importancia del diálogo entre la cultura campesina y cultura urbana y los problemas que se dan cuando se genera el choque entre lo que pretende la escuela y la realidad social de las familias y los niños que asisten a ésta, haciéndose notar que por lo general se tiende a enseñar basados en la cultura foránea y seguramente es por esto que la pertinencia es escasa y los niños salen rápidamente del sistema educativo.

Los últimos dos capítulos ilustran los resultados, discusión de los mismos, conclusiones, consideraciones finales y recomendaciones. En esta sección se realiza un contraste entre los hallazgos con el referente teórico a la luz de los propósitos de la investigación, se hace una reflexión final acerca del alcance del proyecto y se plantean algunas recomendaciones al Estado y las facultades de educación, con base en las conclusiones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando se intenta conceptualizar la educación rural nos encontramos con diferentes acepciones relacionadas con la dificultad para definir lo rural como categoría histórica. Es así, que se hallan interpretaciones basadas en criterios demográficos, culturales, sociales y definiciones, a partir de las prácticas de los docentes o programas que buscan dar respuesta a la especificidad del mundo rural. Es importante decir que dentro de la literatura se presentan dos planos de análisis. El primero que habla de la educación rural, la que hay y otro que habla de lo que debería ser. Veamos algunas de éstas:

Williamson (2004) define la educación básica en el contexto rural por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y sus especificidades pedagógicas. Estas características están dadas principalmente por las dinámicas de vida propias de sus habitantes y marcan un importante espacio dentro de la cultura del país y una singular forma de ver el mundo y entender su entorno (Cox, 2003), las cuales requieren de una educación que dé respuesta a sus particularidades.

Bustos (2003) define la educación rural desde la misión que debería cumplir. Así para el autor “La educación rural debe ser la encargada de la formación de ciudadanos en áreas rurales con capacidad para apostar por un desarrollo humano autónomo y de generar, gestionar y articular procesos de desarrollo sostenible, de carácter socio-económico y ambiental sustentados en los principios de valoración y uso sostenible de la diversidad biológica, la

identidad cultural, la práctica de valores y la equidad a través de procesos educativos pertinentes a la realidad local”(p.5).

Así como no hay consenso en la definición de la educación rural, también se presenta una discusión frente al tipo de educación que reciben los niños en las escuelas rurales. Para Núñez (2004), es claro que los niños campesinos en las escuelas rurales no reciben educación rural sino una educación urbana en el medio rural. En efecto, los mismos programas escolares para la ciudad son los que se administran en el campo. Una educación descontextualizada y desenraizadora, que forma hombres para los grandes centros de producción y consumo, en detrimento de la identidad sociocultural de las nuevas generaciones de campesinos para que quieran, trabajen y desarrollen sus comunidades rurales.

Parra Sandoval plantea que “En realidad, tanto desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural sólo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos. Proceden de una realidad económica, social y cultural diferente, de una realidad objetiva distinta, y la eficacia de su acción implica que el niño campesino, socializado inicialmente en el mundo propio de su familia, internalice hasta identificarse y ubicarse, en la segunda realidad que le trae la escuela. Planteamiento que deja ver de alguna manera, cómo la escuela ha sido una herramienta de colonización urbana del campo.

Para Patiño (2011), el alumno rural suele manejar una cultura diferente a la de la escuela, los libros de texto y, evidentemente, al maestro. No son aprovechadas sus

experiencias, sus vínculos familiares, sus conocimientos de los lenguajes silenciosos y del patrimonio natural que caracterizan la comunidad rural; nada de ello es importante ni válido desde el discurso pedagógico urbano, al contrario, deben imponerse precisamente los currículos diseñados para las escuelas urbanas, uniformarse los valores y romper los sentimientos de pertenencia a un territorio menospreciado desde las grandes urbes.

En parte, esta falencia que se le señala a la escuela rural podría entenderse a través del aporte que en este sentido se hace en el trabajo de investigación de Zamora (2005), cuando plantea que un rasgo mencionado por la maestras rurales, refiriéndose a aquellas que caracterizan su práctica en el escenario rural, está relacionado con la etérea búsqueda de una educación que responda a las condiciones y necesidades del medio y afirma que “A la mayoría de los educadores no se les prepara para realizar esta delicada labor de “lectura – interpretación – ajuste”, por lo que es poco lo que se hace en esta materia y, en consecuencia, los contenidos y métodos de trabajo se aplican sin revisión ni adecuación a las condiciones del medio, en buena parte porque no sabemos de qué condiciones y necesidades estamos hablando. En otros términos, los educadores rurales identifican éste como uno de los principales retos que afrontan, pero al mismo tiempo aseguran muchos de ellos que carecen de las herramientas conceptuales y metodológicas para hacerlo”. (p. 17)

Frente a la necesidad de una educación pertinente, el Estado propone a través del PNDE 2006 -2016,...que la pertinencia debe darse, al menos, en los siguientes ámbitos: 1. Con la Constitución y la Ley (Ámbito normativo), 2. Con el desarrollo económico, social y humano (Ámbito de la visión de país), 3. Con las exigencias de un mundo globalizado (Ámbito global),

4. Con los entornos cultural, social y geográfico (Ámbito contextual), 5. Con la necesidad de convivir en paz y democracia (Ámbito político), y 6. Con las características diversas de los educandos (Ámbito pedagógico y didáctico). (p.6). Sin embargo, es el maestro quien partir su formación y experiencia en el ámbito rural posee la tarea de interpretar, adecuar, y contextualizar los saberes para impartir una educación pertinente.

De acuerdo con lo anterior De Miguel (2001) plantea que es necesario destacar la emergencia de un creciente interés por conocer lo que piensan los profesores, dado que se ha comprobado empíricamente que la postura de los profesores ante los procesos de innovación y mejoramiento educativo representa un fuerte condicionante, sino determinante del éxito de cualquier iniciativa.

Andraca y Gajardo (1992) plantean refiriéndose al profesor, que éste constituye uno de los actores más importantes del proceso educativo, en general, ya que participa activamente como mediador en el proceso de aprendizaje de los niños, de hecho, la calidad de la enseñanza se relaciona, entre otras variables, con las características personales y profesionales del profesor y con el modo en que enfrenta y conduce el proceso pedagógico.

En virtud de lo anterior, resulta importante indagar a las maestras rurales acerca de su visión sobre la pertinencia educativa en el escenario en el que se desempeñan, para lo cual se plantean los interrogantes que guiarán el estudio de carácter exploratorio:

¿Qué visión poseen las maestras rurales frente a la pertinencia educativa en el escenario en el que se desempeñan? ¿Qué puntos de encuentro y divergencia se presentan entre la visión de

las maestras, con los referentes teóricos que abordan el problema de la pertinencia educativa en el sector rural?

2. JUSTIFICACIÓN

Actualmente la población rural es el 53% de la población mundial y la agricultura continua siendo la actividad económica que mayor empleo genera (Forero, 2003, p. 2). Para Colombia El Informe del PNUD presentado en el año 2011, plantea que si bien hoy vive más gente en los centros urbanos que hace cincuenta años, la tercera parte de la población del país y la mayoría de su territorio físico está bajo condiciones de ruralidad y es la que produce y provee los alimentos para la totalidad de la población. (p.17).

Flórez & Mejía (2014) consideran que “el campesinado tiene una relación directa con la función social y ecológica de la propiedad. Las economías campesinas son altamente productivas y tienen un alto nivel de eficiencia energética y ecológica; sin embargo, son las menos beneficiadas y más castigadas por las leyes del mercado”. (p.1). Nuestros campesinos han estado expuestos en mayor medida a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden, características que los definen como población vulnerable, y que han impedido por décadas que gocen de los beneficios de la atención social, médica y educativa acorde a su contexto.

Si nos centramos en la educación rural, más allá de lo que arrojan los resultados escolares en las pruebas SABER (aunque hay que tenerlos presentes), hay consenso respecto de que nuestra escuela rural está lejos de responder a lo que la sociedad podría esperar de ella.

Si revisamos las cifras encontramos que sus resultados son pobres, la deserción escolar es alta, el nivel de escolaridad escasamente alcanza quinto de primaria y la asistencia es baja, lo que seguramente guarda estrecha relación con diversos indicadores sociales como la pobreza, precaria participación política, marginalidad, violencia ,antes mencionados.

Al respecto el Informe de Progreso Educativo para Colombia (2006) plantea que entre el 2000 y 2005, el nivel de escolaridad de los colombianos entre 25 y 59 años de edad aumentó: pasó de 7,5 a 8,3. Sin embargo éste es menor en las zonas rurales que en las urbanas: 4,8 y 9,3 años de educación, respectivamente. Según Perfetti (2003), los resultados de las evaluaciones son inferiores en el sector rural respecto al sector urbano, lo que según el autor indica problemas de calidad educativa. Las preocupantes cifras se relacionan con las condiciones de pobreza que representan una importante barrera para acceder a la educación. Situación que genera un círculo vicioso en el que la pobreza y desigualdad tienden a reproducirse.

Aunque el MEN presenta algunos avances en los indicadores educativos, en especial la cobertura, la brecha tan mencionada por el Estado, entre el sector rural y el urbano está lejos de cerrarse y el círculo de la pobreza lejos de romperse.

Corvalán (2004) menciona al respecto, que la educación rural se ha convertido en nuestros países Latinoamericanos en el “núcleo duro del rezago educativo” (p, 35). El planteamiento que hace el autor deja ver que mientras no logremos mejorar sustancialmente con políticas focalizadas y sostenidas, la situación en las escuelas rurales y los indicadores

educativos nacionales mencionados, seguirán mostrando cifras inquietantes, al menos en países con una importante presencia campesina, como Colombia.

El problema en parte radicaría en que no se reconoce y no se le da suficiente importancia a la especificidad del mundo rural y las características del mundo campesino. Y al negarlas o subestimarlas, no las recoge en materia curricular, además por la dominante tendencia de la homogenización del currículo. Al no recogerlas, hace de la escuela algo más bien lejano, sin interés, y hasta sin sentido para los pobladores rurales, en especial en aquellos contextos de alta ruralidad³.

A partir de lo expuesto en el Informe, se reconoce que el contexto es fundamental cuando se pretende identificar las necesidades y características de las poblaciones, para este caso de la rural y cuando se habla de éstas, aparece un término que será el hilo conductor de la presente investigación “la pertinencia”; específicamente la pertinencia educativa. Para La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), la pertinencia se refiere al papel y el lugar de la educación en la sociedad.

Esta organización además señala que una de las dimensiones de la calidad de la enseñanza es la pertinencia, resaltando la necesidad de que la educación sea significativa para cada persona, con contenidos curriculares consensuados por los sujetos involucrados.

³ Refiriéndonos a que existen diversidad de ruralidades al interior de la categoría tradicionalmente homogeneizada. Es así que el Informe Nacional de Desarrollo Humano (2011) se refiere a un índice de ruralidad desagregado por municipio, con el cual se puede medir qué tan rural o qué tan urbano es un municipio; lo que nos aparta de la clasificación tradicional basada en la dicotomía cabecera – resto propuesta por el DANE y nos ubica en un continuo que reconoce la interdependencia entre lo que ayer eran dos mundos opuestos.

Así mismo el MEN (2006) considera que la población rural requiere de alternativas educativas pertinentes, que tengan en cuenta características geográficas, sociales y culturales, con el fin de acercar la escuela a las comunidades y disminuir la brecha de inequidad social existente entre el campo y la ciudad, con programas de calidad acordes a las características del contexto de sus habitantes.

En el Informe del PNUD (2011), se plantea dentro del marco de las Políticas Públicas Educativas, que es necesario revisar las particularidades que diferencian las comunidades rurales que requieren un accionar educativo pertinente, que refleje su identidad colectiva capaz de intervenir en su presente y participar en la comprensión de sus problemas y de abordarlos en beneficio de un desarrollo local y regional.

Sin embargo en nuestro país el discurso acerca de una educación pertinente como pilar del desarrollo social, que pretende el Estado y que es ejecutado por MEN no ha sido congruente con los planteamientos teóricos, posiblemente por la lógica aplicada a la comprensión de la ruralidad, porque la mayoría de las facultades de educación no forman al maestro para desempeñarse en un contexto rural y porque las iniciativas que ha puesto en marcha el Estado no han sido constantes, aseveración que se hace cuando se piensa en los modelos flexibles que hacían parte del Proyecto de Educación Rural (PER) que se aplicó entre el año 2000 y el 2014 y que, aunque generaron cambios positivos, no se aplicaron en todas las escuelas rurales del país y en los lugares que lo hicieron, su continuidad fue interrumpida.

Uno de los actores clave en la consecución de una educación pertinente, es el maestro, quien a partir de su visión sobre la pertinencia educativa, plantea sus prácticas pedagógicas, es éste quien asume la gran responsabilidad de participar en esa reconstrucción continua de la cultura y de nuestra amplia y diversa ruralidad.

Es por lo expuesto anteriormente, que resulta relevante indagar y comprender la visión acerca de la pertinencia educativa de maestras rurales que se desempeñan en este escenario. Los resultados que arroje la investigación contribuirán al conocimiento y a la reflexión en torno a la categoría por parte de los agentes educativos y personas interesadas en la educación rural. Será además un referente de reflexión de las docentes acerca de su práctica pedagógica en torno a los objetivos de su labor en la escuela. Así mismo será un aporte a la construcción de la Política de pertinencia y podrá ser tomado en cuenta por el municipio para el análisis y adecuación del currículo acorde a las necesidades de la población rural.

3. OBJETIVOS

3.1 General

Establecer la visión que tienen las maestras rurales acerca de la pertinencia educativa en contexto rural, y discutir tal visión desde diferentes perspectivas conceptuales que sobre tal categoría se plantean hoy en día, así como las implicaciones que puedan tener para el trabajo en el aula.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar la visión de las maestras rurales acerca de la pertinencia educativa en el escenario en que se desempeñan.
- Establecer puntos de encuentro y divergencia entre la visión de las maestras con los referentes teóricos y conceptuales que abordan el problema de la pertinencia educativa en el sector rural.
- Relacionar la visión que poseen las maestras acerca de la pertinencia educativa con las implicaciones de ésta en el escenario rural.

4 REFERENTE TEORICO

En este primer apartado del capítulo se presenta una revisión de algunas definiciones y referentes teóricos que dan sustento al problema de investigación planteado. En un primer momento se ofrecen algunas nociones al respecto de la pertinencia educativa y las dimensiones que la conforman según Malagón, García y Gómez. En segunda instancia se presenta una revisión de la adopción de la categoría de pertinencia en el ámbito educativo. Al finalizar cada uno de los numerales se realiza un balance acerca de la comprensión de los aportes de las fuentes consultadas, que dan sentido a la presente investigación o señalan la postura que aquí se asume frente a esa discusión.

4.1 La pertinencia educativa

Un acercamiento al concepto en educación

Para empezar la discusión sobre la pertinencia en educación es necesario conocer algunas definiciones y acercamientos teóricos frente al concepto:

4.1.1 Definición de pertinencia

Para el Diccionario de la lengua española (DRAE), el sustantivo pertinencia es la “cualidad de pertinente”; y el adjetivo pertinente tiene tres acepciones muy relacionadas: 1.

Perteneciente o correspondiente a algo (un teatro con su pertinente escenario), 2. Que viene a propósito, y 3. Conducente o concerniente al pleito. Los sinónimos de pertinente son: oportuno, acertado, adecuado, apto, eficaz, conveniente, correspondiente, apropiado, debido y congruente.

Dimensiones de la pertinencia

El termino pertinencia según Malagón (2002), quien ha discutido el concepto en educación superior, considera que se puede abordar desde tres tendencias:

1. La reducida: que depende de la demanda del mercado laboral, se trataría de una adaptación al modelo tecno-económico educativo dominante.

2. La ampliada: donde se reconoce la necesidad de responder a tales demandas, pero se las considera limitadas.

Se plantea que lo económico no debe ser la única dimensión, sino que lo social, lo cultural, lo político, etc., debe ser considerado también. Un ejemplo lo constituye la definición de pertinencia que propone García Guadilla (2003): “Un conocimiento pertinente implica una óptima combinación entre conocimiento abstracto (universal, especialmente relacionado con la ciencia y la tecnología) y el conocimiento contextualizado, en estrecha relación con las culturas locales con las memorias de todos los grupos sociales (historia), con las necesidades del medio social”.

3. La integral: en la que se conjugan los aspectos anteriores, pero además, la crítica permanente como discurso constructor de alternativas nuevas de pensamiento.

Malagón Plata, considera a Naishtat un referente en este abordaje; en su artículo “La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión” (2003) en donde describe, define y analiza la noción de pertinencia desde su surgimiento, considerando las modificaciones y transformaciones que ha tenido esta noción en la historia reciente.

Plantea precisamente que se trata de una noción utilizada para dar cuenta de la vinculación Universidad-Sociedad, pero cuyo contenido ha sido “cambiante”. En este sentido, se pregunta cuál es la diferencia entre la pertinencia actual y la de “antaoño”, respondiendo que la diferencia radica en que actualmente la pertinencia se ha convertido en un objeto de estudio importante porque es tenido en cuenta para plantear Políticas Públicas.

Malagón (2003) también propone otra categorización teórico-conceptual de los distintos enfoques contemporáneos sobre la pertinencia.

1. Perspectiva política de la pertinencia: Implica el enfoque que ha predominado en y desde la UNESCO, organización que ha asumido el liderazgo en la definición conceptual de la pertinencia.

2. Enfoque economicista de la pertinencia: la organización que lidera esta corriente es el Banco Mundial y el sociólogo Michael Gibbons (1998). Desde esta perspectiva, se define la pertinencia como la capacidad creativa de absorber las demandas, en función de la relación Universidad- Empresa, y a ésta última como interlocutora del tejido social.

3. Perspectiva social de la pertinencia: aquí se considera la Universidad como un actor protagónico, con capacidad de crítica y cuestionamiento del statu quo. La pertinencia es también social, económica y cultural, y requiere de cambios en las instituciones de educación superior (IES), cambios pedagógicos, y la capacidad de procesar la información y el desplazamiento hacia nuevas formas de organizar el conocimiento. Desde aquí se involucra al sector productivo, pero fundamentalmente a aquellos que no orbitan los espacios dominantes de la economía.

4. Pertinencia integral: Involucra la relación teoría práctica (PEI - propuesta curricular - práctica curricular) y la relación universidad – sociedad. Vincula la sociedad, la cultura, la economía, pedagogía, entre otras.

Para Gómez Campo (1998) la pertinencia tiene 8 dimensiones que la ayudan a definir:

1. Pertinencia en relación con su evaluación, esto es, abordar el análisis de la pertinencia de las instituciones, de los sistemas, frente a sus proyectos, objetivos, necesidades.

2. Pertinencia política, capacidad de presentar alternativas, de construir soluciones, de generar pertinencia social.
3. Pertinencia de lo educativo-pedagógico, en relación con las nuevas pedagogías. No es posible construir ningún tipo de pertinencia institucional, cuando no existe pertinencia pedagógica: “Una institución que le otorgue una alta prioridad (pertinencia) a esta dimensión de innovación en lo educativo pedagógico, responderá mejor a las necesidades de la juventud y de la sociedad, por lo tanto será más pertinente”.
4. Formación integral del estudiante, en relación con los valores, la ética social, el sentido de pertenencia a una comunidad, con lo humano, más allá del dominio cognoscitivo.
5. Pertinencia de la equidad social del desarrollo.
6. Ampliación social de cobertura, democratización de las oportunidades de acceso y logro.
7. Pertinencia con el resto del sistema educativo.
8. Pertinencia con el sector productivo. Esta dimensión de la pertinencia aparece relacionada con las demandas de la economía y en estrecha relación con el desarrollo científico-tecnológico.

Comentarios finales:

Cuando se realiza la revisión de las definiciones acerca de la pertinencia en educación, se evidencia que es una categoría polisémica y compuesta. Para Malagón (2002), el término tiene dos posibilidades reducida o ampliada, y es claro para los interesados en la educación que el abordaje de la categoría está más enfocada en el ámbito laboral y es por esta razón que la discusión se ha dado en su mayoría en la Educación Superior. El abordaje del autor limita la comprensión de la pertinencia y la define genéricamente al enfocarla y centrarla en la Universidad. Bajo esta mirada la Universidad daría respuesta a las demandas de la sociedad y que son exigidas por las empresas y se limita por tanto, a reproducir la mano de obra requerida por éstas. En la definición ampliada da cabida a la posibilidad de la reflexión autónoma que debe hacer la universidad, para analizar otras posibilidades de pertinencia que se muevan en el ámbito social y cultural propio de los pueblos e interactuar con estos para identificar lo que para ellos es importante.

La definición ampliada del término, que hace el autor, permite que pensemos en un abordaje que contemple lo que quiere o pretende la sociedad. Sin embargo, esta manera de abordar la conceptualización no satisface la comprensión del problema de la presente investigación. Por su parte García (2003), menciona un aspecto, que a criterio de la investigadora, es de vital importancia para cualquier contexto social y en especial para el rural. Nos referimos a la relación que hace el autor entre el conocimiento universal, la cultura local y la memoria de los grupos humanos. Esta forma de comprender la pertinencia muestra que no se trata solamente de responder a los que las empresas requieren, sino la necesidad de crear

espacios de participación con las comunidades y acercarse al mundo real más allá de lo que unos pocos consideran importante, es decir las empresas o la élite.

Con el interés de ampliar la comprensión de la categoría, se consulta el acercamiento al concepto que hace Malagòn (2003), el autor desagrega la categoría en cuatro dimensiones que permiten tener una visión más compleja de la pertinencia educativa. Llama la atención, porque si bien la visión que ha predominado es la relacionada con la dimensión económica, deja ver que hay otras posibilidades, siendo importante resaltar la capacidad de crítica y la inclusión de los sectores productivos que no orbitan los espacios dominantes de la economía.

Es una manera de entender la relación de la educación con el sector productivo, que valora las potencialidades humanas bajo una mirada humanista y que valora las economías locales y regionales.

Por último se retoma a Gómez (1998) quien considera el término compuesto por ocho dimensiones. Al realizar la lectura de éstas, queda la sensación de que su definición se hace desde el deber ser, de lo que se quisiera y que en la práctica puede distar y dependerá de los objetivos de la institución educativa y los agentes relacionados con el contexto educativo, para nuestro caso de la visión que posean las maestras rurales sobre la pertinencia educativa en el escenario rural.

El autor menciona que la pertinencia política está íntimamente relacionada con la pertinencia social, que para él está a su vez encaminada al rescate de la identidad cultural,

reconocimiento de las comunidades como sujetos portadores de valores y conocimientos para el crecimiento de las regiones en que habitan.

Cuando el autor se refiere a la pertinencia de lo educativo pedagógico, llama la atención que no menciona el currículo puntualmente. Hecho que resulta ser una debilidad en la definición que hace el autor, teniendo en cuenta que el currículo articulado con el PÈI debe reflejar la articulación entre lo que pretende la escuela con las características y necesidades de la población en la cual está inserta la ésta.

Por último llama la atención cuando el autor se refiere a la formación integral del estudiante porque deja ver que no solamente lo económico es importante, lo social, cultural también. Posición que es importante para el presente estudio al ser estas características poco valoradas en el escenario rural, en donde tradicionalmente se trabaja con una lógica urbana, que invisibiliza al sujeto rural como portador de conocimiento y valores imprescindibles, si queremos pensar en una educación pertinente.

4.1.2 La pertinencia educativa en el marco internacional

En el marco internacional se encuentran las primeras discusiones sobre pertinencia, en 1979 con el proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe, como resultado del consenso de los países llamados a atender en forma preferencial y prioritaria a los grupos poblacionales afectados por la pobreza crítica, los cuales, por lo general, se hallan ubicados en las zonas rurales y urbano marginales. Proyecto que surgió como consecuencia de la

Conferencia Regional de Ministros de Educación encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y El Caribe convocada por la UNESCO en México.

En 1984 y 1985 en un documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OREALC, se fijan las perspectivas y proyecciones del programa y presupuesto aprobado de la UNESCO para 1984 y 1985, adoptado en la 22 sesión de la Conferencia General. La UNESCO propone que la OREALC promueva acciones dirigidas a estimular la reflexión internacional sobre la pertinencia o relevancia⁴ de la educación primaria en zonas de rápida urbanización y en áreas rurales. A partir de estas recomendaciones se celebraron 2 seminarios entre el 17 y 21 de junio en Tanzania y el segundo entre el 9 y 13 de diciembre en Santiago de Chile.

El documento propone una reflexión en torno a las iniciativas que se deben generar para que la educación sea importante, pertinente y con valor para los sectores populares. Plantea como requisitos la participación activa de las mismas comunidades en la gestación y funcionamiento del aparato educativo. Experiencia que permitiría una mejor distribución del poder social, al tener voz en la educación de sus hijos, y les permitiría ser gestores del cambio social, y por tanto, creadores de su propio destino. Un aspecto fundamental del documento es su enfoque en el currículo, como la herramienta para conseguir o alcanzar una educación pertinente, haciendo la aclaración de las diferencias o heterogeneidades entre las comunidades. Las diferencias a las que se refieren en el documento contemplan: las características físicas,

⁴ Los términos pertinencia y relevancia son utilizados en este documento como sinónimos.

psíquicas y étnicas de las comunidades. La combinación de estos factores crea condiciones y climas distintos en cada población que deben ser tomados en cuenta en la acción educativa.

Una de las recomendaciones claras de esta reunión es ajustar los currículos a las necesidades de las poblaciones más vulnerables, contando para ello con la participación de la comunidad involucrada.

4.1.3 Pertinencia educativa en la educación superior

Para Judith Nairdort, Patricia Giordana & Mauricio Horn, (2007) el concepto de pertinencia en el campo de la educación superior, es introducido por los documentos especializados de la UNESCO desde 1995, y es reforzada a partir de 1998, en ocasión del “Encuentro mundial sobre la enseñanza superior en el siglo XXI”.

Pertinencia como dimensión de la Calidad

El comité de la Conferencia Mundial de la UNESCO CMES, en 1998 vinculó la calidad a la pertinencia y a la equidad, y en el 2007 la UNESCO considera a la pertinencia como una dimensión de la calidad. En general, en los distintos textos producidos bajo los auspicios de UNESCO, la palabra pertinencia se refiere al papel y el lugar de la educación en la sociedad.

La UNESCO (2007), a diferencia de documentos anteriores, señala que una de las dimensiones de la calidad de la enseñanza es la pertinencia. En ella se resalta la necesidad de

que la educación sea significativa para cada persona, por lo que los sujetos de la educación deben definir las normas y contenidos curriculares de una manera consensuada; sin embargo, no explica alguna forma de lograrlo.

Dentro del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), afirma que la calidad de la educación es un derecho fundamental, que además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Frente a estos términos el documento sostiene que:

“La relevancia se refiere al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida con relación a los otros. La pertinencia alude a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos. La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren. La eficacia y la eficiencia son atributos de la acción pública que nos indican en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a esta tarea”. (Blanco, 2007, p. 5).

La UNESCO (2007), considera que la pertinencia desde un enfoque de derechos hace hincapié en la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. La pertinencia significa, que el centro de la educación es el

alumnado, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p, 23).

Relevancia y pertinencia son dos conceptos indisolublemente unidos, por cuanto la relevancia de lo que se aprende depende de la medida en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se enriquezcan y adapten a las necesidades particulares de las personas y de sus contextos (territorial, institucional y de aula) con el aporte y participación de los actores involucrados y tomando en cuenta sus competencias o capacidades. (Guadalupe, 2008, p. 55).

El documento hace énfasis en que para hablar de pertinencia la educación debe cumplir con ciertas características: flexibilidad, adaptabilidad a las características de los sujetos y la diversidad de contextos sociales y culturales.

Cuando se habla de la flexibilidad la literatura nos remite al currículo, que debe ser abierto para ser adaptado en cada contexto, ciudad, municipio, vereda, para suplir las necesidades educativas, aptitudes e intereses de los estudiantes aquí se incluye a los estudiantes con necesidades especiales. La adaptabilidad de la enseñanza para esta organización puede ser promovida mediante procesos de descentralización que favorezcan una real y mayor autonomía de las escuelas para la toma de decisiones.

Comentarios acerca de la comprensión de la pertinencia educativa

Revisando el marco internacional en torno a la discusión frente a la pertinencia educativa, en los diferentes campos se encuentran varios aspectos a considerar:

1. Inicialmente se habla de pertinencia y relevancia como sinónimos. Sin embargo se consideraría que la relevancia es sinónimo de importancia y esta a su vez actuaría como característica de la pertinencia y no abarca su comprensión. Puede ocurrir que un sistema de conocimiento o de valores sean importantes, pero no estén relacionados con las necesidades de una comunidad y entonces carecería de pertinencia, por tanto sería una mirada reducida de la categoría.

2. La participación de las comunidades en la construcción del currículo es fundamental para alcanzar la pertinencia en la escuela, lo que se podría ubicar dentro de la dimensión pedagógica de la pertinencia propuesta por Gómez (1998).

3. El proceso de descentralización lo plantean como una posibilidad para adecuar los currículos al contexto sociocultural de las comunidades.

4. A partir del 2007 se considera la pertinencia como una dimensión de la calidad, siendo esta un derecho de los sujetos.

Es importante aclarar que como se ha mencionado en este capítulo, el interés del documento de 1985 aborda el problema de marginalidad y la relación de ésta con la necesidad de un currículo para las poblaciones marginadas, ubicadas en algunos

lugares de las ciudades y en zonas rurales. Este problema fue de interés en la época, por el fenómeno global de migración que se presentaba en Latinoamérica de los campesinos a las ciudades.

A partir de este año son evidentes las preguntas acerca de lo que se pretende con la educación, lo que es pertinente, es decir, qué es lo que necesitan los sujetos, cuál es el objetivo de su preparación, formarse para conseguir un empleo, para movilizar su comunidad, construir un bagaje cultural local y global.

Bajo este panorama al igual que en la actualidad, la educación parece ser la solución o parte de ella, para que las comunidades sean las que definan su destino con base en una visión crítica de su presente y rompan el círculo de inequidad en que han estado sumergidas históricamente.

Cuando se revisan las estrategias y las recomendaciones para alcanzar este objetivo, se menciona el trabajo con la comunidad y el currículo, como la manera para llegar obtener una educación pertinente. Sin embargo pareciera que esto no fuese garantía para lograr aprendizajes con una mayor pertinencia y que por el contrario la lógica de enseñanza continua ligada a procesos homogeneizantes que han predominado y que aún en el presente siguen instalados en la educación, desconociendo la diversidad de culturas y, para efectos de nuestro interés, la diversidad de ruralidades.

Es preciso aclarar que no se profundiza en el currículo porque no hace parte de los objetivos de la investigación evaluar propuestas educativas en el contexto rural, sino develar la visión de maestras rurales frente a la categoría de pertinencia educativa. No podemos determinar si esta o aquella propuesta es pertinente, sino partimos de la visión que se posee sobre la categoría. Este es el propósito de la investigación de corte cualitativo y exploratorio, que pretende ilustrar este documento.

Los expertos han señalado que parte de la solución para que la educación sea pertinente está en manos de los procesos de descentralización, con la idea de dar autonomía a las regiones y comunidades para que construyan sus Proyectos Institucionales con base en las características locales.

Consideramos al respecto, que esta posibilidad se ve amenazada por procesos burocráticos que reducen esta política al cumplimiento de informes de gestión que no dan mayor información sobre lo que realmente sucede en el territorio y en el aula. En muchos casos, la descentralización no se ha acompañado de acciones orientadas a fortalecer las competencias de las autoridades locales y de los docentes, para que sean capaces de concretar el currículo, de forma que sea significativa para los estudiantes y para la comunidad.

Consideramos además que aunque el diseño curricular es importante para que la educación sea más pertinente, es en las prácticas pedagógicas donde adquiere mayor significación, porque es allí en donde los estudiantes interactúan con conceptos ligados

o desligados de su contexto, es allí donde son o no significativos, es allí en donde se considera la diversidad o por el contrario se continua con el modelo homogeneizante. Esta tarea depende en mayor medida de lo que la maestra o maestro considere pertinente, que es el problema que le interesa a la investigación que aquí se ha desarrollado.

La vinculación de la pertinencia educativa con la calidad educativa no debe darse o entenderse solamente bajo las lógicas mercantiles y empresariales, sino que de acuerdo con las dimensiones mencionadas en el desarrollo del capítulo y la definición integral, debe contribuir a la construcción de sociedades justas, con el conocimiento que le permita conocer sus derechos, el valor de sus recursos naturales, su capacidad de gestión, y su lugar en el entorno local sin perder de vista su lugar en la aldea global.

4.2 Caracterización de la zona de estudio

La Calera

La Calera, está situada en la región andina, al oriente de Cundinamarca y noreste de Bogotá, Provincia del Guavio, a 16 kilómetros de Bogotá, su extensión territorial es de 485 km². Limita al Norte con los municipios de Sopó, Chía y Guasca, al sur con los municipios de Choachí y Bogotá, por el oriente con el municipio de Guasca y por el occidente con el Distrito Capital de Bogotá⁵.

⁵ Tomado de <http://www.lacalera-cundinamarca.gov.co/nuestromunicipio>.

4.2.1.1 Población.

En la Calera la población que predomina es rural con un estimativo del 59% del total. El municipio está conformado por 14 barrios en la zona urbana, con un área de 147 hectáreas y 32 veredas ubicadas en la zona rural, con un área de 32.000 hectáreas, como se puede ver en el mapa No 1.

Los barrios que conforman el área urbana son: La Florida, La Plazuela, Buena Vista, Paseo Real, Centro, Alto de La Virgen, Villa 70, El Paraíso, Coovical, Los Sauces, Flandes alto, Avenida Flandes, Manantial y La Portada.

Las veredas que conforman el área rural son: Márquez, Aurora Baja, Aurora Alta, San José del Triunfo, San Cayetano, San José de la Concepción, Santa Helena, Altamar, La Toma, San Rafael, La Portada, Buenos Aires alto, la Epifanía, Buenos Aires bajo, Los Pinos, El Volcán, El Rodeo, Camino al Meta, El Salitre, El Líbano, El Hato, Frailejonal, Jerusalén, Quískuiza, La Polonia, (La) Treinta y Seis, La Junia, Tunjaque, La Hoya, La Jangada, Mundo Nuevo, El Manzano.

En el Municipio de La Calera no existen etnias como comunidades indígenas, afrodescendientes o de negritudes, de acuerdo a la certificación de la Secretaría General y de Gobierno Municipal (2011).

Mapa 1: Veredas y casco urbano (La cabecera municipal aparece en color blanco)



Fuente: CAR. Documento PLEC Plan Local de Emergencias y Contingencias de Cundinamarca (2011).

4.2.1.2 Economía.

El municipio de La Calera basó su economía por muchos años en la explotación minera, con la empresa de cemento SAMPER. Esta empresa generaba empleo directo e indirecto a cerca de tres mil personas del municipio, hasta que por problemas financieros quebró en 1998. En la actualidad las empresas más grandes que funcionan en el municipio son Manantial, Winter, Tecno concreto, Cemex, pasteurizadora La Pradera, Flores El Cortijo y una serie de pequeñas microempresas domésticas.

En las veredas el uso del suelo es agrícola, pecuario, forestal y comercial, destacándose el cultivo de papa, cebolla y en menor proporción el cultivo de arveja, zanahoria y uchuva.

El municipio cuenta con áreas de recreación eco-turísticas como: El Parque Nacional Natural Chingaza, Las cascadas en Mundo Nuevo, La Peña en Tunjaque, La Chucua, Cueva La Moya, Embalse San Rafael, en donde se desarrollan actividades como parapente, cabalgatas y caminatas ecológicas entre otras.

4.2.1.3 Importancia de la Calera.

El municipio hace parte del primer anillo de influencia para Bogotá conformado por 26 municipios más que representan el 61,6 % del PIB de Cundinamarca. La relación entre Bogotá y este primer anillo, se basa en actividades como industria, suministro de alimentos y materias primas.

A diferencia de municipios como Funza, Madrid y Mosquera que presentan una gran dependencia de Bogotá, en cuanto al abastecimiento de agua potable y energía, La Calera es un oferente vital de recursos naturales, transporte y energía para la capital y el país.

Por sus características geográficas y orográficas el municipio ofrece una diversidad de flora y fauna, que lo convierten en un destino turístico y comercial ideal

para el contacto con la naturaleza. Constantemente recibe personas interesadas en realizar caminatas ecológicas, deportes extremos y cabalgatas.

Dentro de su importancia ambiental, se destaca la presencia de dos sub - cuencas hidrográficas: la cuenca del río Teusacá y la cuenca del río Blanco, el Embalse San Rafael y el Páramo de Chingaza, convirtiendo este municipio en el principal proveedor del recurso hídrico para la capital del país, con un 80% de agua potable para su consumo.

Su importancia comercial se centra actualmente en la explotación minera de caliza para cemento, desarrollo urbanístico de diferentes constructoras que aprovechan el potencial ambiental para vender sus inmuebles, el ecoturismo que poco a poco ha venido consolidándose y la producción de alimentos principalmente de papá, cebolla y zanahoria con técnicas tradicionales y el mercado campesino en menor proporción, con la venta de productos orgánicos cultivados en pequeñas parcelas rurales.

Una estrategia adoptada por la Alcaldía Municipal para consolidarse como municipio basado en la conservación, protección y sostenibilidad ambiental ha consistido en:

- ✓ Desarrollar proyectos de capacitación educativa y comunitaria
- ✓ Realizar el ajuste de herramientas de preservación del medio ambiente como el SIGAM (Sistema de Gestión Ambiental Municipal) y POT (Plan de Ordenamiento Territorial)
- ✓ Apoyar a los PRAES (proyectos ambientales escolares)
- ✓ Apoyar a PROCEDAS (Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental).
- ✓ Capacitar en riesgos

- ✓ Recuperar ecosistemas estratégicos.
- ✓ Desarrollar el programa de guarda parques
- ✓ Reactivar el vivero municipal

Las relaciones entre La Calera con la ciudad de Bogotá son cada vez más complejas dada la expansión urbana de la ciudad y el interés de la élite por desarrollar actividades económicas, como la construcción acelerada de condominios, casas campestres, colegios, restaurantes etc., que generan una gran presión sobre los ecosistemas naturales de la región y las relaciones sociales tradicionales entre los habitantes de los misma. Podríamos decir que aceleradamente las características de la nueva ruralidad se hacen presentes en el municipio.

La frontera urbana se ha ido ampliando de forma acelerada con la degradación ambiental de las zonas de vida del bosque andino, sub paramo y paramo que hacen parte de la sub cuenca del río Teusacá y río Blanco, sistemas hídricos que son alimentados por cientos de quebradas y nacederos que dan vida a su vez a estos ríos, que son principales afluentes del río Bogotá y que abastecen los acueductos veredales, y que se utilizan para el riego agrícola, el consumo de animales y para el uso industrial de la zona, de la región del Guavio y la provincia de Río Negro.

Son evidentes en la literatura⁶ las denuncias y demandas al POT (Plan de Ordenamiento Territorial), porque se sigue construyendo en sitios prohibidos, catalogados como áreas protegidas. Sin embargo, ese no es el único problema que vive actualmente el municipio, pues se tiene presupuestado la construcción de la vía Panorámica La Calera, que uniría al municipio con Bogotá, la vía de Oriente que conectaría con Villavicencio y la instalación de redes eléctricas de alta tensión, que atentan no solo contra las riquezas naturales de la región sino con romper el tejido social, pues muchas familias serían desplazadas de las veredas.

Juan Manuel Rosso⁷, ambientalista de la Universidad Nacional de Colombia, elaboró una serie de mapas de riesgo que evidencian cómo se generarían alteraciones importantes en la estructura ecológica principal de la zona, la red de espacios y corredores que sostienen y conducen la biodiversidad y los procesos ecológicos esenciales (definidos por el Acuerdo 248 de 2006 del Concejo de Bogotá), con la construcción de estas vías. Según Rosso, se busca sustraer fragmentos de capa vegetal que corresponden al suelo de conservación del agua y construir sobre estas áreas viviendas campestres y servicios hoteleros.

Estas vías que van en contra del Ordenamiento Nacional Ambiental, fraccionaría el ecosistema y relictos de bosque quedarían convertidos en cemento, dice el botánico Orlando Rangel, investigador del Instituto de Ciencias Naturales (ICN) de la UN. Asimismo, el proyecto de construcción de viviendas, restaurantes y hoteles de hasta ocho pisos de altura

⁶ LONDOÑO, V. 2012. Las casas cuestionadas de La Calera. Periódico El Espectador. Recuperado en: <http://www.elespectador.com/impreso/nacional/articulo-369765-casas-cuestionadas-de-calera>

⁷ VERA, E. 2013. La Calera se convertiría en bosque de cemento. Unimedios, Unidad de Medios de Comunicación – Unimedios, UN Periódico. Recuperado en: <http://www.unperiodico.unal.edu.co/dper/article/la-calera-se-convertiria-en-bosque-de-cemento-1.html>

tendría un grave impacto para las zonas de recarga de acuíferos, el paisaje y la vegetación nativa.

Como se puede apreciar a pesar del potencial ambiental que posee el municipio actualmente, es amenazado por la construcción de una vía Nacional que conectará con Villavicencio, por la instalación de redes eléctricas de alta tensión que atravesarán por diferentes veredas y que ponen en riesgo la biodiversidad, el recurso hídrico y que podrían desplazar familias campesinas y romper el tejido social. Esta problemática que vive el municipio de la Calera y que no es ajena a la manera de pensar y concebir el desarrollo del país, demanda de la intervención de las comunidades y de la construcción de conocimientos críticos que inician en la escuela en beneficio de la cultura de las tradiciones y de una conciencia colectiva que piense y desarrolle iniciativas concretas, en beneficio de las personas que conforman la población Caleruna y que debe tener una base en el desarrollo sostenible.

4.2.1.4 Educación.

Según la Secretaría de Educación Departamental (2012) el municipio cuenta con cuatro Instituciones Educativas Departamentales con veintiocho sedes en las áreas urbana y rural. La IED (Institución Educativa Departamental), Salitre cuenta con cuatro sedes, la IED La Aurora dispone de cinco sedes, la IED Integrado Rural con doce sedes y la IED La Calera con siete (7) sedes. Así mismo el municipio posee 18 colegios

privados para atender la demanda de la población perteneciente a estratos 3, 4,5, 6 de la zona y de Bogotá.

4.2.1.4.1 Nivel educativo.

Como puede apreciarse en la tabla 1 las cifras del nivel educativo es más preocupante en la zona rural, puesto que la población sin educación y aquella que solo ha accedido al nivel primaria es significativamente más alta.

Tabla 1: Máxima escolaridad obtenida por la población.

Nivel educativo urbano vs rural: año 2008						
Porcentaje por nivel (%)	Ninguno	Primaria	secundaria	Técnico tecnológico	ó universidad	postgrado
Urbano	16.53	36.43	41.20	1.66	2.04	0.14
Rural	18.95	53.90	25.66	0.61	0.81	0.06

Fuente: adaptado de SISBEN (2008).

Observando la tabla 1 se encuentra que disminuye el porcentaje de escolaridad en la población rural en un 28,44% respecto al registrado para primaria, porcentaje que se podría interpretar como los estudiantes que se desvinculan del sistema educativo y no continúan sus estudios secundarios.

Esto se apoya en la información de la secretaría de educación y desarrollo social que afirma que “La cobertura en educación básica secundaria en el periodo comprendido entre 2005 al 2010, ha presentado variaciones, que pueden derivarse de la deserción escolar.

Sostiene además, que la mayor cobertura la tiene la educación básica primaria, seguida de básica secundaria pese a que hubo un decremento de 18% en este nivel, por su parte la educación media pese a que tuvo un incremento de 2%, le sigue en tercer lugar de cobertura, y en la educación inicial es decir el preescolar se presenta la menor cobertura.

La tasa de deserción escolar inter-anual de transición a grado once para el año 2011 corresponde al 3,29%, porcentaje que ha disminuido respecto a años anteriores en un 1, 77 %; sin embargo la información que posee la secretaria corresponde al año 2010.

La secretaria de educación y desarrollo social Lorena Escobar afirma que no se tienen datos exactos del porqué de la deserción escolar, pero considera que posiblemente se debe a:

- El cambio de colegio especialmente a Instituciones ubicadas en el municipio de Choachi, debido a que estas ofrecen un título técnico a los estudiantes que egresan de éste, lo que significa una posibilidad de empleo a jóvenes que se les dificultaría continuar sus estudios superiores, debido al nivel económico de sus familias o a que no poseen familiares en Bogotá y por ende se les complicaría la estadía en una ciudad costosa como esta.

- Que los estudiantes del sector rural que terminan la primaria no son apoyados por sus padres para continuar sus estudios, pues para éstos no es una prioridad y prefieren que sus hijos sigan las tradiciones y se queden cultivando la tierra o se empleen en fincas de descanso, que van en aumento en la región.
- Que se presentan problemas de aprendizaje en los estudiantes que no son solucionados por las familias y esto genera desmotivación en los niños y las familias que prefieren que sus hijos no continúen sus estudios porque consideran que van a fracasar.
- Que las familias se trasladan de municipio por ofertas laborales y por ende sus hijos se trasladan a otras instituciones educativas.

4.2.1.4.2 Matrícula por zona (urbano – rural) y por institución educativa.

Las tablas 2, 3, 4 y 5 presentan la matrícula desagregada por zona y por las sedes (escuelas) que conforman las Instituciones educativas.

Tabla 2. Matrícula año 2013 por grados: Institución Educativa Departamental El Salitre

Sede/grado	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL
RURAL SALITRE	26	25	26	22	20	28	55	43	37	26			318
RURAL EL HATO	34	28	13	17	22	25							139
RURAL FRAYLEJONAL	13	6	16	6	12	12							65
RURAL EL LIBANO	3	5	2	6	11	2							29
TOTAL	76	64	57	61	65	67	55	43	37	26	0	0	551

Fuente: adaptado de SISBEN (2008).

Tabla 3. Matrícula año 2013 por grados: Institución Educativa Departamental Rural La Aurora

Sede/grado	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL
RURAL LA AURORA	20	12	20	23	21	24	63	64	55	40	30	34	406
RURAL MARQUEZ	9	10	10	5	6	11							51
RURAL SAN CAYETANO	5	4	3	2	2	6							23
RURAL AURORA ALTA	20	21	26	28	25	26							146
RURAL EL TRIUNFO	4	7	7	5	5	4							32
TOTAL	67	121	66	63	59	71	63	64	55	40	30	34	658

Fuente: adaptado de SISBEN (2008).

Tabla 4. Matrícula año 2013 por grados: Institución Educativa Departamental Rural Integrado La Calera

Sede/grado	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL
INTEGRADO							46	31	29	30	25	24	185
RURAL EL VOLCAN	4	8	8	4	7	6							37
RURAL LA POLONIA		1		1	1	2							5
RURAL QUISQUIZA		3	3	3	2								11
RURAL TREINTA Y SEIS	3	5	7	10	6	3							34
RURAL MUNDO NUEVO	2	3		3	3	1							12
RURAL JERUSALEM		2	2	2	2	2							10
RURAL JUNIA	3	3	2	2	3								13
RURAL TUNJAQUE	3	9	12	10	5	6							45
RURAL JANGADA				1	1	2							4
RURAL LA HOYA	1		2			1							4
RURAL EL MANZANO		1	4	1	5	3							14
TOTAL	16	35	40	37	35	27	46	31	29	30	25	24	337

Fuente: adaptado de SISBEN (2008).

Tabla 5. Matrícula año 2013 por grados: Institución Educativa Departamental Integrada La Calera

Sede/grado	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL
RURAL	6	2	8	3	6	4							29
ALTAMAR													
RURAL	6	10	9	8	2	5							40
SANTA HELENA													
RURAL	4	9	7	6	4	5							35
BUENOS AIRES													
RURAL LA EPIFANIA	1	3		3	6	3							16
RURAL LA CALLEJA	2	5	3	5	6	4							25
RURAL EL RODEO	1	3	7	3	4	3							21
SECTOR URBANO	109	110	86	98	154	132	194	158	143	140	142	145	1611
TOTAL	129	142	120	126	182	156	194	158	143	140	142	145	1777

Fuente: adaptado de SISBEN (2008).

Revisando la información sobre matrícula suministrada por la Dirección de Núcleo del Municipio de la Calera del año 2013 para cada Institución Integrada⁸, se encuentra que la matrícula de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera que agrupa las escuelas y colegio ubicados en el casco urbano y las escuelas más cercanas a este (tabla 5) son mayores, respecto a la matrícula de las Instituciones que agrupan a las escuelas rurales más alejadas del casco urbano, especialmente las sedes que hacen parte de la Institución Rural

⁸ Las instituciones integradas surgieron a partir de la fusión de establecimientos educativos que consistió en organizar las escuelas y colegios de tal manera que garantizara el acceso y la continuidad de los estudiantes, de acuerdo con lo dispuesto en el parágrafo del artículo 138 de la Ley General de Educación y el artículo 9 de la Ley 715 de 2001. La fusión implica que la institución educativa contará con un solo proyecto educativo institucional, recontextualizado en función de la comunidad a la que ofrece desde el grado obligatorio de preescolar hasta el grado undécimo o hasta el grado noveno. La nueva institución educativa contará con un rector, un solo gobierno escolar, una sola asociación de padres de familia y un fondo de servicios educativos.

Integrada La Calera (tabla 4). En las sedes más cercanas al casco urbano (tablas 1 y 4), se observan escuelas que tienen un número de estudiantes que oscila entre 4 y 45 estudiantes, mientras que en las escuelas más cercanas (tablas 2, 3 y 5) el número de estudiantes aumenta por grado y se observa una matrícula que oscila entre 21 y 139 estudiantes por sede.

El municipio cuenta con 2 sedes que ofrecen educación media: el Colegio Rural El Salitre hasta grado noveno y al que asienten los estudiantes que terminan su básica primaria en las escuelas cercanas a éste; El Colegio Rural La Aurora que ofrece desde transición hasta grado once y el Colegio Integrado rural ubicado en la vereda de Mundo Nuevo, una de las veredas más distantes del casco urbano y que ofrece desde grado sexto a grado undécimo; a estas Instituciones asisten los estudiantes que terminan básica primaria en las diferentes escuelas rurales cercanas a ésta.

Si comparamos la suma del total de los estudiantes matriculados en la Institución educativa Departamental La Calera y El Salitre que aparecen en las tablas 5 y 2, con la suma del total de la matrícula de las Instituciones rurales que aparecen en las tablas 3, 4, se encuentra que el total de estudiantes de las Instituciones catalogadas como departamentales, supera la matrícula de las instituciones departamentales rurales en 1333 estudiantes. Esta diferencia se debe a:

- Que la mayor concentración de la población se ubica en el casco urbano.

- Que la población campesina migra al casco urbano en busca de mejores ofertas laborales, como consecuencia de la crisis que vive el sector agrícola de nuestro país.
- Que algunas familias consideran que la educación es de mejor calidad en el casco urbano, y prefieren que sus hijos cursen especialmente el bachillerato en estas instituciones.

4.2.1.4.3 Escuelas multigrado.

En el 2013 el municipio cuenta con ocho escuelas multigrado, término que se refiere a las instituciones que ofrecen todos los grados de primaria incluyendo transición y que son atendidas por una o dos maestras, dependiendo de la matrícula. La tabla 6 presenta el número de estudiantes por escuela.

Tabla 6. Escuelas multigrado 2013.

Sede	Número de estudiantes	Grados
RURAL LA POLONIA	5	1,3,4 y 5
RURAL QUISQUIZA	11	1,2,3 y 4
RURAL MUNDO NUEVO	12	Transición, 1,3,4 y 5
RURAL JERUSALEM	10	1,2,3,4,5
RURAL JUNIA	13	Transición, 1,2,3 y 4
RURAL LA HOYA	4	Transición, 2 y 5.
RURAL EL MANZANO	14	1, 2, 3,4 y 5.
RURAL LA JANGADA	4	3,4 y 5.

Fuente: adaptado de SISBEN (2008).

Según lo que indica la tabla 6 suministrada por la Jefatura de Núcleo de La Calera, se observa que de las 28 escuelas con las que cuenta el municipio, 8 son atendidas por una

docente, lo que responde según la secretaria de educación Lorena Escobar del municipio, al bajo número de estudiantes por sede, pues no superan los 15. La matrícula en estas escuelas ha disminuido en los últimos 5 años, principalmente por el desplazamiento de las familias que se trasladan al casco urbano o a la capital en busca de oportunidades laborales. La migración está relacionada con las pérdidas en la agricultura y ganadería, es así como estas veredas se ven desoladas, con casas abandonadas o arrendadas a personas foráneas que las utilizan para descansar.

La disminución de niños por sede ha generado conflictos entre la escuela multigrado y la Gobernación de Cundinamarca, quien intenta cerrarlas sin considerar las grandes distancias que tendrían que recorrer los estudiantes para asistir a clase; además afecta a los profesores que pierden la plaza y son transferidos a veredas lejanas o incluso a otros municipios, considerando además que la mayoría de éstas son oriundas de la región y por tanto han establecido sus familias y sus relaciones afectivas en este municipio.

Para la investigación es de particular importancia trabajar con estas escuelas y maestras porque:

- Son ellas las que atienden la escuela característica de las zonas rurales de toda América Latina y representan el 73% de las escuelas rurales colombianas.

- Atienden de 3 a 5 niveles escolares, lo que demanda estrategias pedagógicas y alternativas adecuadas dentro del aula, aspectos importantes de reconocer y analizar, frente a la pertinencia en educación.
- En estas escuelas prevalecen aspectos sociales, económicos y culturales que generan condiciones de vulnerabilidad en el nivel de vida de la población.

4.3 Educación rural en Colombia

Convencidos de que la visión de las maestras rurales acerca de la pertinencia educativa, está relacionada con la visión que posean frente a categorías como la ruralidad y educación rural se muestra una breve revisión de la discusión conceptual frente a éstas y al final se presenta un balance acerca de los autores consultados.

4.3.1 Introducción

Históricamente el concepto de lo rural, según Fernández (2008), se origina desde la época del feudalismo, que como organización social, política y económica de la edad media, establece un sistema económico agrario, desarrollado por campesinos, quienes en calidad de siervos, proveían al centro feudal de alimentos a cambio de protección. Luego en el siglo XII, se instaura la burguesía como una nueva clase social, en donde se consolidan las ciudades denominadas burgos. Los campesinos que huyen del feudo se refugian en ellas, dedicándose a otras labores. El comercio fue una de las actividades económicas que allí se desarrolló, así como los oficios semiartesanales y semiindustriales. Aquí la ciudad, como estructura

económico-política, se impone al entorno rural para que éste sea su proveedor de alimentos. (p.183). Esta estructura fue traída a América durante la conquista y la posterior colonización, en donde el espacio rural es suplementario de la ciudad, siendo ésta última el centro del territorio en general.

Es así como los países latinoamericanos se convierten en proveedores de materias primas en el comercio mundial, durante los procesos de manufactura y de industrialización. Dichas materias provienen del espacio rural, ya que las ciudades comienzan a dedicarse a actividades industriales y de servicios. (Fernández, 2008).

En el caso Colombiano que sin haber acabado de decantar una modernización que se nos impuso, fuimos obligados a entrar en la Globalización, siempre con grandes desigualdades internas, tanto de grupos sociales como regionales. Este proceso como diría Zamora (2010):

... trastoca buena parte de las reglas de juego y reduce dramáticamente la función y el alcance de los Estados, para darle paso a unos poderes transnacionales, donde muchas de las decisiones básicas sobre el porvenir de enormes grupos de población – incluidas las rurales –, se toman a muchos kilómetros de distancia. El poder de lo local parecería reducido a su mínima expresión. Como nación, no habíamos llegado a una cabal consolidación de nuestra *modernización*, cuando nos vemos envueltos en el nuevo proceso de *globalización*. (p.3)

Es así que los procesos de modernización y de globalización influyeron e influyen en la sociedad, definiendo el modelo de sociedad que se quiere con base en unos objetivos

económicos que se ajusten a ello. De esta manera, y bajo los lineamientos de la modernización y luego de la globalización como sostiene Nuñez (2005):

... las políticas educativas recurren a las teorías y métodos de la ciencia occidental para formar a los hombres y mujeres de los países Latinoamericanos, hecho que es fácil de observar en los diferentes programas de educación (desde el preescolar hasta los doctorados), los cuales no difieren significativamente en los sistemas educativos de la región. Se enseñan, predominantemente, los saberes universales en los contenidos curriculares escolares no importando el lugar, el tiempo y las características socioculturales de los usuarios de la educación. Es una educación homogénea en contextos heterogéneos la que forma a los sujetos, especialmente para un mercado de trabajo capitalista. (p.2).

En esta breve sinopsis se deja ver que el proceso de modernización y más recientemente de Globalización se ha dado de manera desigual en Latinoamérica y por ende en Colombia. Una de las consecuencias de ésta ha sido la homogenización de lo que es diverso en las distintas regiones de nuestro país, refiriéndonos a la cultura y por tanto al sistema de valores, tradiciones y conocimientos propios de nuestro pueblo. El ámbito educativo por supuesto no ha sido ajeno, éste ha asumido en buena parte el rol de reproducir los saberes universales, sacrificando la cultura local, casi siempre para satisfacer la demanda de las grandes empresas y transnacionales que definen el presente y el futuro de la sociedad globalizada. Dentro de la diversidad contextos invisibilizados por esta tendencia homogeneizante, nos encontramos con el rural. Dada la importancia que tiene esta categoría para el presente estudio, y considerando

que esta noción actúa como adjetivo cuando de educación rural hablamos, nos detendremos un poco en él.

4.3.2 Ruralidad

A continuación se revisan algunas aproximaciones acerca de la discusión en torno a la categoría de ruralidad que hacen autores como Guardia y Toro (2011), Echeverri (2011) y Pérez (2005), entre otros, y al final se realiza un balance a partir de la comprensión de las mismas.

El uso cotidiano y el significado que el diccionario da al término rural es: relativo al campo, al campesino, al agro. Consultando otras definiciones respecto a lo que se entiende por rural encontramos desde la más básica cuando se relaciona con lo distante, lo rústico, lo tosco y campesino, en contraposición a lo urbano, entendido como lo refinado y moderno.

En otra definición, más demográfica, “lo rural es asociado a una relativa baja densidad de población y a un patrón de asentamiento humano disperso en el territorio de un país, región o localidad” (Guardia & Toro, 2011).

El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) hace la diferenciación en Colombia de cabecera para lo urbano y resto para lo rural, lo que nos ubica en más que definición, en una diferenciación basada en la dicotomía urbano

versus rural, que no explica, delimita territorialmente las categorías mencionadas, dejando de lado las características sociales y culturales que emergen de las comunidades que hacen parte de estos escenarios.

Para Echeverri (2011) “el mundo rural es aquel que sirve de hábitat a la agricultura y sus encadenamientos y que está compuesto por los agentes económicos que participan de estos mercados, por lo que se desprende que la economía rural está sobredeterminada por la economía agrícola y pecuaria haciéndose una sola”.(p.14)

La definición basada en la idea de lo residual para lo rural, se ve amenazada por las crecientes relaciones sociales y económicas entre estos contextos, muchos habitantes de las cabeceras de diferentes municipios del país se dedican a actividades netamente agropecuarias que son propias del sector rural, en lugar de actividades más comerciales, administrativas e industriales que tradicionalmente han sido relacionadas con el sector urbano, y un buen número de habitantes del resto ya no basa su economía en actividades agropecuarias (González, Venegas & Ríos, 2011). Cada vez es más cercana la relación entre lo rural y lo urbano. Estaríamos ante la necesidad de reconocer la complementariedad sobre la histórica diferenciación basada en el uso del espacio (Méndez, 2003).

Echeverri (2011) plantea otras definiciones para este concepto, dentro de las que encontramos:

- ✓ La ruralidad concebida desde las raíces culturales y políticas. La ruralidad es aceptada como una forma de vida, una cosmovisión y una cultura, normalmente marginal o excluida de las corrientes más dinámicas del desarrollo, que privilegia la economía urbana, terciaria e industrial. (p.14)
- ✓ Se considera que un territorio es rural cuando el proceso histórico de construcción social que lo define se sustenta principalmente por los recursos naturales y mantiene esta dependencia estructural de articulación. Un territorio es rural cuando su especificidad es su dependencia de los recursos naturales y su base económica se estructura alrededor de la oferta ambiental en que se sustenta. (p. 14)
- ✓ Otra visión de lo rural está inmersa en la acepción del desarrollo rural, como estrategia de desarrollo. Allí se ha impuesto la idea de que el desarrollo rural es una estrategia de atención a poblaciones marginadas, empobrecidas, inviables, vulnerables, desarticuladas, dispersas y de alto riesgo; como pueden ser las poblaciones rurales. (p. 14)

Analizando las definiciones y los acercamientos a la categoría encontramos propuestas reducidas y otras más amplias. Las definiciones más cotidianas están basadas en las características, que se centran en enumerar las carencias que tienen las poblaciones en oposición a lo urbano que ha actuado como referente tradicional para hablar de la ruralidad. Dentro de estas limitaciones que se encuentran a esta manera de entender la categoría, aparece el atajo utilizado por el DANE para diferenciar, más que definir la categoría. Sin embargo la “definición” basada en la dicotomía urbano para las cabeceras y resto para lo rural, localiza la categoría e invisibiliza la diversidad de ruralidades que oculta tras de sí la categoría. Dentro

de esta manera de analizar las acepciones se encuentran las definiciones tradicionales que relacionan la ruralidad con las actividades agrícolas y pecuarias, el inconveniente que se encuentra por un lado es que a causa de la inserción de la población campesina en otros renglones de la economía no podríamos restringir su concepción a las actividades señaladas. Frente a las maneras reducidas de entender el concepto aparecen propuestas basadas en la nueva ruralidad que pretenden definir la ruralidad desde las nuevas posibilidades económicas que brinda el territorio para brindar opciones turísticas y de descanso con base en el potencial ambiental que poseen las diferentes regiones.

Ante las definiciones restringidas se presenta la que hace Echeverri al referirse al desarrollo rural, concepto que se relaciona íntimamente con la noción de territorio que según el autor se construye como un proceso histórico de apropiación de un espacio dotado de recursos naturales que forman ecosistemas singulares que determinan formas particulares de aprovechamiento y de estructuras económico productivas. Sobre esta base se construyen redes sociodemográficas, redes institucionales y economías particulares. Los procesos de construcción del territorio establecen una tradición y una cultura sobre las cuales se soporta una identidad y una territorialidad que están relacionada con la dependencia con la oferta ambiental (p.14). Esta manera de entender la ruralidad con base en el acercamiento al concepto de territorio, permite la autonomía y la participación de las comunidades en el desarrollo y fortalecimiento de las economías locales y de su economía y rompe con el dualismo impuesto por la dicotomía tradicional, posibilitando la relación entre el territorio urbano y rural y no se limita la actividad económica a la agricultura.

La ambigüedad que se presenta acerca de la noción sobre rural compromete directamente la concepción acerca de quién es el sujeto rural, quien de acuerdo con lo planteado por Méndez (2003) es quien empíricamente sustenta la categoría de rural.

Revisando en la literatura, encontramos que el sujeto se define desde sus características, localización y/o identidad cultural; veamos:

- ✓ El imaginario sobre quién es el campesino se ha relacionado históricamente con pobreza, atraso y exclusión.
- ✓ Se ha definido a partir de la labor que desempeñan en el sostén del sistema agroalimentario. Sorokin y Zimmermann (1929), citado por Méndez (2005) define la sociedad rural como aquella en que los individuos activamente ocupados lo están en actividades agrícolas (p, 3).
- ✓ Los campesinos son aquellos que habitan en zonas rurales o en el resto definición basada en la dicotomía urbano vs rural.
- ✓ El campesino se define por las experiencias acumuladas de una generación a otra que perfilan la construcción de la identidad rural. Igualmente, la transmisión de esa experiencia de una colectividad a otra promueve la distinción, en la medida en que permite el contraste con los otros (Méndez ,2003). Así mismo, Galston & Baehler (1995) citado por Méndez (2003), afirman que el sujeto rural se define por la relación armónica, donde las familias e individuos se conocen íntimamente, se asisten en tiempos de necesidad y confían los unos en los otros para cooperar en

busca de objetivos que no pueden ser atendidos por medio de un esfuerzo solitario.
(p, 15).

Es evidente en las definiciones citadas que no hay consenso acerca de quién es el sujeto rural y que las acepciones encontradas están determinadas por los cambios que experimenta la noción de rural.

Dependiendo de la concepción adoptada acerca de quién es el sujeto rural se toman decisiones que inciden directamente sobre su devenir, ejerciendo poderes que sitúan al campesinado en la mayoría de los casos en una posición de desventaja frente a la sociedad.

“Muchas de las políticas dirigidas al mundo rural se han diseñado a partir de interpretaciones que ignoran la tremenda movilidad política, social y económica de las áreas rurales. Al desconocer esta realidad, se refuerzan unas ideas específicas sobre la cultura y con ellas se alimentan imaginarios contruidos sobre la base de estereotipos” (Salgado, s.f. p 13).

4.3.2.1.1 Alternativas frente a las definiciones tradicionales sobre ruralidad.

Frente a la aproximación de ruralidad basado en la dicotomía urbano – rural, aparece la propuesta planteada en el Informe Nacional de Desarrollo Humano (2011), de un “índice de ruralidad que se acerca más a la heterogeneidad que oculta tras de sí la categoría. Ésta combina la densidad demográfica con la distancia de los centros poblados menores a los mayores; adopta el municipio como unidad de análisis y no el tamaño de las aglomeraciones (cabecera,

centro poblado y rural disperso en el mismo municipio); y asume la ruralidad como un continuo (municipios más o menos rurales)”. (p.19).

Con el índice de ruralidad basado en su naturaleza gradual y por ende no dicotómica el concepto adquiere una visión más amplia y compleja, dejando en evidencia que no podemos hablar de una única ruralidad y que por el contrario poseemos una gama heterogénea de ruralidades, que permite pensar en la orientación y aplicación de políticas públicas para el desarrollo territorial.

Otra respuesta al abordaje tradicional de lo rural-urbano es el nacimiento de una categoría alternativa llamada nueva ruralidad, y que “... desde los años 90 ha tomado fuerza en América Latina. Ésta surge como resultado de la búsqueda por explicar las diversas transformaciones acontecidas en el mundo y la vida rural. Estamos hablando de un concepto en construcción, que hoy se discute y se construye”. (Fernández, s.f.).

Para este autor “la Nueva Ruralidad es una nueva forma de abordar el fenómeno de “lo rural”, de la mano de los procesos sociales y económicos que se han desarrollado en el campo...” (p.9). Así mismo, Pérez (2005) la define como “Una visión interdisciplinaria del mundo rural, que toma en cuenta los aportes de la sociología rural y la economía agraria, pero que va más allá de la visión de estas dos disciplinas, que miraban por separado la actividad productiva y el comportamiento social de las poblaciones rurales. Pero además incorpora elementos de la antropología, la historia, la geografía, la biología y las llamadas ciencias ambientales...” (Valcárcel, 201, p. 23).

La nueva ruralidad reconoce la interdependencia entre un espacio y otro, es decir entre lo urbano y lo rural, tanto en la generación de actividades productivas, de empleo, de lugar de residencia, como de entrelazamiento y complejidad de las relaciones sociales, políticas y económicas.

Comentarios sobre la definición acerca de la noción de ruralidad

Para cerrar este apartado sobre la noción acerca de la ruralidad, y con base en la revisión de los acercamientos teóricos, se claro que ésta es una categoría en transformación y que está ligada a los cambios experimentados por la sociedad actual, como resultado de los procesos de modernización, globalización y sobre todo por el lugar y el papel que se ha dado a la sociedad rural en el pasado, el presente y el que se le otorgue para el futuro.

Hablar acerca de la ruralidad es referirnos a un término cambiante y ampliamente discutido, el cuestionamiento ha ido creciendo en los últimos años en casi todo el mundo frente a la dicotomía urbano-rural, señalándose que los conceptos meramente demográficos, tal como se los concebía tradicionalmente, resultan en la actualidad en términos generales algo anacrónicos. Cada vez son más borrosas las fronteras (conceptuales) entre lo urbano y lo rural. Lo que antes era nítido hoy no lo es, debido a las relaciones de interdependencia que se han generado entre estos escenarios, relaciones sociales, económicas y culturales derivadas del desarrollo tecnológico.

Definitivamente la definición de ruralidad basada en la dicotomía debe ser sustituida por una que considere la diversidad de ruralidades. Estamos hablando de gradaciones y tipos

de ruralidad, de un continuum que establezca desde lo más rural a lo menos rural, con base en criterios demográficos y territoriales. Esta nueva visión permite hacer un análisis particular y pensar en la aplicación de políticas pertinentes que busquen superar la exclusión a la que ha estado sometida históricamente la población rural. El reconocimiento de la diversidad de ruralidades al interior de la categoría evidencia la especificidad de ésta basada en una memoria histórica local que define y da sentido a la identidad cultural del campesino y que sobrevive a pesar de la intensa interacción entre el mundo urbano y rural. Cuando no se homogeniza a la población campesina y se reconoce que hay municipios con diferente índice de ruralidad, se puede llegar a pensar en políticas diferenciadas para éstos, que respondan a los rasgos socioculturales que los determinan como tal. Lo que define a un campesino parafraseando a uno de ellos “es su sentir, es su ser, es su conexión con la tierra, es la forma de mirarla, de relacionarse con el otro, eso va más allá de una manera de vestir o de un quehacer”.

Con los cambios surgidos en las formas de relación entre los escenarios rural y urbano, considerados como opuestos, surge la nueva ruralidad, en oposición a la clásica dicotomía y que se basa en la complejidad que día a día han tomado las relaciones sociales, culturales y económicas de las comunidades inmersas en un mundo globalizado. En Colombia por ejemplo sigue siendo aún, la principal actividad del sector rural la actividad agropecuaria, aunque no es la única. Ahora hablamos de comunidades que se desempeñan en diferentes sectores de la economía, que son interdependientes con el sector urbano a escala local, regional, nacional y transnacional. Además existe un creciente interés por explotar los recursos naturales con una visión de sostenibilidad y turismo.

4.3.3 Educación rural

La intención del breve recorrido por la noción acerca de la ruralidad, es entender la discusión en torno a la educación rural, que como veremos a continuación está cargada de ambigüedades relacionadas con la concepción de la categoría mencionada y que nos ayudará a interpretar los hallazgos de nuestra investigación.

A continuación se presentan algunas definiciones que son el referente para hablar sobre esta categoría y se concluye el apartado con el balance a partir de la comprensión de los postulados citados.

Patiño, Bernal & Cataño (2011) definen la educación como:

- ... un proceso social que se define por las complejas interacciones establecidas entre los actores que participan en ella como parte del sistema rural campesino. La educación rural es un elemento estratégico que posibilita adelantar acciones conjuntas en aras de construir una formación adecuada y pertinente a las circunstancias locales y contribuye, con acciones en especial bajo la forma de la organización comunitaria, a garantizar los derechos fundamentales de la comunidad. En esta medida, el sistema rural y en especial la educación rural asumen la especificidad de su contexto, y se debe definir desde sus particularidades locales y regionales que son las que la determinan. (p, 12).

De acuerdo con los autores citados se rescatan dos elementos interesantes, las circunstancias locales y lo que llamaría las propiedades emergentes, que son el resultado de

la interacción entre los individuos que hacen parte de la comunidad y que son los llamados a participar en la construcción de propuestas educativas pertinentes.

Guido (2010), "...considera a la *Educación Rural* como una institución indispensable para el desarrollo endógeno y sostenible, puesto que ella echa las bases para que los niños, jóvenes y adultos agricultores compartan y adquieran conocimientos básicos, avanzados e innovadores sobre la producción agrícola con enfoque de sustentabilidad" (Guido, 2010, p. 2).

Haciendo la relación con las definiciones acerca de la ruralidad se aprecia una estrecha relación con el enfoque tradicional de la categoría al relacionar al sujeto rural con la labor agrícola, pero llama la atención el interés por propuestas de sustentabilidad ambiental característico de la Nueva Ruralidad.

Para la FAO (2002), en colaboración con la UNESCO, el programa Educación para todos," sobre educación de la población rural, afirma que la educación rural debe tener las siguientes prioridades:

- Ampliar el acceso a la educación y mejorar la asistencia a la escuela en las zonas rurales.
- Mejorar la calidad de la educación.
- Buscar formas apropiadas para incorporar el desarrollo rural y la seguridad alimentaria

Estas prioridades que se plantean van de la mano del desarrollo rural como el objetivo de la educación rural y que se entiende como “... el proceso complejo con múltiples aspectos que se deben tener en cuenta, entre los que se encuentran la alfabetización de toda la población como paso previo al desarrollo, la incorporación de la mujer al mundo de la educación en todos sus aspectos, la adquisición de capacidades relacionadas con la ciudadanía, la consecución de un desarrollo respetuoso con el medio y la inversión en capital humano en el currículo de educación básica”. (Conferencia Mundial sobre la Educación, Tailandia, marzo de 1990).

Para Bustos (2003) “La educación rural debe ser la encargada de la formación de ciudadanos en áreas rurales con capacidad para apostar por un desarrollo humano autónomo y de generar, gestionar y articular procesos de desarrollo sostenible, de carácter socio-económico y ambiental sustentados en los principios de valoración y uso sostenible de la diversidad biológica, la identidad cultural, la práctica de valores y la equidad a través de procesos educativos pertinentes a la realidad local” (p 5).

Si nos detenemos por un momento en las definiciones que se proponen, encontramos que los autores conciben indirectamente el término al asignarle características u objetivos que distan de una acepción sobre lo que se puede entender por educación rural. Por el contrario nos brindan el deber ser o lo que se esperaría de ella. Seguramente porque la no hay claridad y en la realidad opera la diferenciación entre lo urbano y lo rural como sinónimo de lo residual, en términos del DANE. Los autores se detienen en la necesidad de valorar y dar voz a la cultura, sin embargo a ésta, tradicionalmente se le subestima y es sinónimo de atraso, de precariedad en comparación con el potencial asignado a la cultura urbana dominante y que es

llevada sin consideración al escenario rural. Surgiría el interrogante, de sí podemos hablar de educación rural, frente a lo cual Del Barrio (1996) citado por Zamora (2005) afirma para el contexto español que "...Hoy es más fácil defender y verificar los argumentos que sustentan la afirmación de que... la educación rural no existe...Y no por una simple cuestión de esnobismo intelectual, sino, más bien, porque los análisis empíricos parecen verificarlo. No se puede seguir hablando de escuela rural porque, sencillamente, ésta no existe. Aunque de salida deba reconocerse que la escuela en el medio rural es la crónica de una marginación parecida a la de la propia sociedad rural"... (p. 12).

Frente a la inquietud de sí podemos hablar de una educación rural, Zamora (2005) plantea que "... no creemos que haya una educación rural por el simple hecho de que existan muchos miles de alumnos y otros miles de maestros en las escuelas rurales de Colombia. Puede que haya escuelas rurales, eso no lo discutimos, pero eso no equivale a afirmar que haya una *educación rural*. La localización de las escuelas no otorga identidad ni un sentido particular a lo que se hace en sus aulas. Y si así fuera, es preciso establecer en qué consisten esa identidad y ese sentido". (p.12).

Creemos que la pista para encontrar o defender cierta especificidad de la que estamos convencidos tiene la educación rural y pensar en una definición para ella, es desde el ejercicio docente; respecto a lo cual este mismo autor afirma "Si hay algo más o menos diferenciable (dentro de una muy probable diversidad) en lo que hacen los maestros y las maestras rurales a diario en las aulas y fuera de ellas, algo que le distinga aunque sea parcialmente del ejercicio docente urbano, tendremos un argumento, una prueba de que existe la educación rural. Esto

significa también que no podría haber una educación rural que no traiga de la mano un ejercicio docente más o menos específico, o al menos adecuado a tal tipo de educación. No hay una cosa sin la otra”. (p.12)

El problema sobre la definición de la educación rural corresponde con la ambigüedad del adjetivo que la califica. No hay consenso acerca de la noción sobre rural, y la que ha predominado en Colombia se basa en la dicotomía propuesta por el DANE. Nos encontramos ante un panorama reduccionista que define la educación rural como la que se dicta en el resto. Esta clásica definición ha homogeneizado a la población rural y ha negado la existencia de la diversidad que constituye la categoría. Mientras esta mirada no se transforme seguiremos pensando que solo existe una ruralidad y por ende solo una educación rural.

4.3.3.1 *Aproximaciones a la definición de la Educación rural.*

A continuación se mencionan dos iniciativas significativas y que a juicio de la investigadora nos acercan a una definición de la educación rural y en donde la pertinencia aparece como uno de esos rasgos que a criterio de las docentes, es uno de los retos que afrontan día a día en las aulas de las cientos de escuelas rurales y que como se plantea a los largo del documento, dependerá de la concepción que posean las maestras en torno a la categoría, por lo que resulta de gran interés explorar en torno a ésta, para develar la visión que poseen las docentes sobre pertinencia educativa en el contexto rural y que será un aporte para los interesados y convencidos de la especificidad de la noción acerca de la educación rural.

4.3.3.1.1 Una aproximación a la comprensión de la categoría desde la experiencia de maestras y maestros rurales.

Continuando con el objetivo de aproximarnos a una definición de la educación rural encontramos el acercamiento que realiza Zamora (2010) a partir de los testimonios de maestras y maestros rurales sobre su ejercicio docente en este escenario. Para esto se mencionan los hallazgos de la investigación acerca de los rasgos identificados a partir de la experiencia de los actores mencionados y que según el autor aunque no son exclusivos de la educación rural, si son más propios de este ámbito.

✓ El lugar de la comunidad en la labor del maestro rural:

...se refiere esto al papel determinante que tiene la relación con la comunidad circundante en el reconocimiento y aceptación que pueda tener un maestro rural y, por ende, en el lugar de la escuela en la vida social de una vereda o corregimiento. Aunque para cierto sector del magisterio (los más jóvenes, lo más citadinos) esta idea genera una cierta resistencia, hay prácticamente consenso entre los docentes rurales en ejercicio en cuanto a que quien no tenga un buen manejo de este elemento, está condenado. Esto incluye no sólo buenas “relaciones públicas”, sino también un conocimiento, una comprensión de la dinámica de las comunidades rurales y un cierto grado de compromiso con su destino. (p.14).

✓ La escuela monodocente o bidocente (mejor conocida como multigrado) y sus implicaciones: se refiere al significado que tiene en la vida escolar de los niños el

que una o dos maestras acompañen su proceso de aprendizaje durante toda su primaria. El autor menciona:

- En la relación maestro – estudiante: a diferencia de los medios urbanos, el alumno rural puede pasar seis, siete o más años continuos con la misma maestra, a lo largo de su escolarización primaria. Esta sustancial diferencia de tiempo y condiciones de interacción establece a su vez una distinción crucial, que tiene que ver con los lazos de afecto, el apego, con el conocimiento mutuo, con la dependencia que se puede llegar a crear. En fin, es una condición que se puede constituir en un arma de doble filo para la relación maestro – estudiante, que no todos los educadores rurales llegar a capitalizar adecuadamente en pro de la mejor escolarización de sus niños y niñas. (p.15)
- En una visión menos transversal o más longitudinal del trabajo con los niños: dada la mucha mayor permanencia o continuidad del maestro con buena parte de sus alumnos, el educador puede desarrollar procesos pedagógicos más prolongados, ajustar, evaluar, replantear, lo que se ve favorecido también por el hecho de que el promedio de alumnos por maestro es menor en los medios rurales que en los urbanos. (p.15)
- En el aislamiento del maestro rural: esta idea, que en ciertos círculos de educadores se cree que ya hace parte de la historia, continúa marcando fuertemente la vida diaria de muchos maestros rurales. Esta característica tiene repercusiones al menos en dos dimensiones de la vida del docente: una personal y otra profesional. Está de más explicar aquí lo exigente, lo duro que puede resultar para cualquier persona pasarse los cinco días de la semana trabajando a solas, es decir en compañía casi exclusiva de sus alumnos. Y

también sobra explicar lo limitante que resulta profesionalmente no tener con quien compartir, consultar, buscar ayuda u opinión: esta es la situación de la escuela monodocente. (p.15).

- ✓ “La creatividad y la recursividad como respuesta a la precariedad de las condiciones materiales: se refiere a la importancia de poner en juego estos rasgos ya sea por necesidad pensando en las limitaciones en cuanto a recursos en el escenario rural o por el potencial existente en esta zona” (p.16).
- ✓ El desafío del bajo rendimiento escolar: el dominio de la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas: relacionado con el reto para las maestras que sus estudiantes de primaria construyan un dominio básico en matemáticas y lecto escritura. Desafío que no se cumple en muchos casos y que puede terminar en extraedad y en deserción de los niños a la escuela por la frustración que esto genera, situación que se evidencia en el analfabetismo funcional. (p.16).
- ✓ La etérea búsqueda de una educación que responda a las condiciones y necesidades del medio: si en algún ambiente educativo se hace énfasis en la necesidad de cumplir esta importante condición de *pertinencia* es en el mundo rural. No obstante, esto es bastante más fácil decirlo que hacerlo. A la mayoría de los educadores no se les prepara para realizar esta delicada labor de “lectura – interpretación – ajuste”, por lo que es poco lo que se hace en esta materia y, en consecuencia, los contenidos y métodos de trabajo se aplican sin revisión ni adecuación a las condiciones del medio, en buena parte porque no sabemos de qué condiciones y necesidades estamos hablando. En otros términos, los educadores

rurales identifican éste como uno de los principales retos que afrontan, pero al mismo tiempo aseguran muchos de ellos que carecen de las herramientas conceptuales y metodológicas para hacerlo. (p. 17)

- ✓ El alto umbral de tolerancia a la frustración: se refiere a la resistencia que de una u otra forma se le exige al maestro ante las falencias y debilidades que rodean a la escuela y que terminan influyendo en el logro pedagógico de los niños, pues alcanzar los estándares propuestos se convierte en el desafío más grande en un escenario en donde las familias no poseen las herramientas para apoyar el proceso de sus hijos y en donde el apoyo del estado es limitado o la tramitología impide que las ayudas lleguen a tiempo.(p.17).
- ✓ La tensión entre proponerse la permanencia de la población o prepararla para su migración: este rasgo tiene que ver con la ambivalencia que presentan las maestras y maestros frente a este punto. Un grupo considera que su misión es contribuir a la retención de la población rural en sus lugares de residencia, mientras un sector más pequeño de maestros rurales asegura que de lo que se trata es de preparar de la mejor manera a una mayoría de niños y niñas para radicarse en las ciudades intermedias y grandes puesto que su migración es inevitable. Según el autor, de la posición que asuma el educador frente a sus estudiantes en esta materia incide de manera considerable en la visión que cada niño o niña va construyendo de su propio proyecto de vida.(p.18)
- ✓ Se trabaja con niños y niñas con ciertas características específicas: parecería obvio, pero encontramos que este rasgo con frecuencia se desconoce o se omite en la actuación de los maestros, de pronto por una combinación de factores entre los que cabe mencionar aquí la poca interacción de ciertos educadores rurales con las comunidades (por ejemplo

aquéllos que a diario deben trasladarse a las cabeceras municipales); la escasa permanencia o continuidad de algunos maestros en un determinado plantel (alta rotación en ciertas regiones); la nula preparación recibida sobre estas materias durante su formación, etc. (p.19).

- ✓ “Una vaga sensación de marginalidad: relacionado con la identificación de las maestras con la visión de precariedad y marginalidad que en general se tiene sobre la población rural. El maestro termina sintiéndose excluido y marginado por las instituciones estatales e incluso por sus colegas” (p. 19).

Frente a la intención de aproximarnos a la definición sobre educación rural desde la caracterización de ésta con base en la experiencia de los docentes, se puede decir que los hallazgos que hace el autor citado, permiten tener pistas acerca de lo que denomina el Ministerio de Educación Nacional como “contexto”. La comprensión de este concepto es cambiante, si asumimos la presencia de la diversidad de ruralidades presentes en el país. Además es claro que la noción de contexto está íntimamente relacionada con el concepto de pertinencia y la comprensión de ésta a su vez, queda en manos de los agentes educativos, en este caso de los maestros y maestras que se desempeñan en el escenario rural.

Uno de los inconvenientes para que se dé una educación pertinente radica en que los maestros no son formados para desempeñarse en el contexto rural, porque desde las facultades se demerita la necesidad de hacerlo y porque la demanda educativa excluye a los maestros que se acrediten como tales. Hecho que se justifica con la ambigüedad y subestimación de las culturas locales como ya se ha mencionado anteriormente. Es así como el maestro enseña

basado en una lógica urbana, sin entrar a negociar y cuestionar con las comunidades sobre lo que deberían aprender, con base en las necesidades e intereses de los campesinos. Por el contrario, la comunidad termina por ser excluida de su proceso de formación desconociendo su contexto.

Convencidos de la especificidad que merece la educación rural es clave mencionar que las escuelas deben ser rurales en las metodologías y actitudes de los docentes que son los que deben fortalecer el sentido de pertenecía y arraigo por la cultura en los niños para aprovechar las potencialidades del medio rural.

Con algunos acercamientos a la comprensión de la educación rural como los que hace Zamora y experiencias como las del PER, es claro que es necesario involucrar a la comunidad rural como protagonista de su historia, a través de la participación en la identificación, mejoramiento y construcción de su propio currículo educativo, que corresponda a las necesidades reales de su contexto. Se menciona lo anterior, porque precisamente lo que ha prevalecido es el divorcio entre las necesidades de los niños y lo que pretende la escuela. Debería ser claro que los contenidos son inseparables de la realidad del grupo poblacional con el que este interactuando el maestro y que las metas y objetivos educativos deben reflejar éstas.

Sin embargo es de mencionar que nuestro interés no radica en evaluar si lo que se está haciendo en el aula es pertinente o no, sino develar la visión de las maestras acerca de la noción.

Para el presente estudio es significativo indagar sobre la visión de las maestras acerca de la pertinencia educativa en el contexto rural porque con ésta nos podemos acerca y contribuir en el reconocimiento del significado de la misma y llenar de contenido la categoría a partir de lo que dicen las maestras que actores claves en la educación rural.

Para cerrar este apartado es necesario dejar manifiesto que al igual que la categoría de ruralidad, la educación rural está en construcción y estamos convencidos de que la vía para definirla es desde las vivencias, opiniones y experiencias de los actores involucrados en este escenario y que su especificidad está ligada a la identidad cultural de las comunidades campesinas.

4.3.3.1.2 Aproximación a la categoría desde la aplicación de programas y modelos.

La educación rural también se ha definido indirectamente desde programas y modelos específicos que han sido propuestos y aplicados en las comunidades rurales. Esta definición se basa en la dicotomía urbano vs rural, porque éstos han sido diseñados en su mayoría para el resto, asumido como lo que está por fuera de la cabecera municipal es decir lo rural.

El Ministerio de Educación Nacional plantea que los modelos flexibles se proponen para atender las necesidades e intereses de la población vulnerable, dentro de la que contempla a la rural. Centra su interés en mejorar la calidad y cobertura a través de metodologías flexibles, estrategias escolarizadas y didácticas que superen principalmente el analfabetismo y garanticen la permanencia en el sistema.

Aunque los modelos no permitan definir la educación rural, sí es posible de acuerdo con lo que plantea Zamora (2010) “identificar unas características y/o necesidades educativas propias o especialmente agudas en estas regiones (para las cuales los modelos son respuestas más o menos satisfactorias); y segundo, afirmar que la educación rural colombiana es aquella donde se desarrollan especialmente esos modelos o programas”.

Es de resaltar que la iniciativa educativa más evidente en Colombia para la población rural corresponde a los modelos en diferentes zonas del país. Si de acuerdo con esta perspectiva, la educación rural es aquella que se asimila a los modelos (a uno o más de ellos), ¿Qué pasa cuando no se aplica ninguno, entonces no hay “educación rural”?... Interrogante que se plantea sabiendo que los modelos no se aplican en todas las escuelas del país.

Comentarios acerca de la noción de educación rural:

Haciendo un balance a partir de lo que se presentó acerca de la educación rural se puede aseverar que:

- ✓ Aún no existe una definición frente a la Educación Rural atendiendo a que buena parte de la literatura se basa aún en la dicotomía propuesta por el DANE. Las definiciones que intentan salirse del esquema dicotómico, se refieren al deber ser de la escuela rural como algo que debe cumplirse en algún momento, pero que no opera en el presente.

- ✓ Las definiciones indirectas que caracterizan la categoría nos llevan a la idea de que la educación rural es una categoría necesaria y que debe ser llenada de contenido. Este cometido se puede lograr a partir de investigaciones que exploren el escenario y los actores involucrados en él, es decir: las familias rurales, las maestras y los niños, esta sería la vía más adecuada para dilucidar a qué nos referimos cuando hablamos de educación rural. Estos hallazgos serían de gran utilidad para las Facultades de Educación que forman maestros y las instituciones estatales que proponen y aplican políticas educativas.
- ✓ Si reconocemos la especificidad de la ruralidad y la diversidad al interior de ésta, no podemos asumir que la educación rural debe ser la misma para todos. Necesitamos comprender y ahondar en esta noción para identificar cuáles son esas necesidades de las comunidades campesinas a las que se refiere el Ministerio de Educación Nacional y los académicos interesados en el tema.

4.3.4 Una mirada a la Educación Rural en Colombia desde las cifras

4.3.4.1 La población rural en las estadísticas nacionales del DANE.

Para continuar con la exploración acerca de la educación rural nos vamos a detener un momento en la evolución de la población rural colombiana, entre comienzos del siglo XX y los primeros años del presente. Para esto nos vamos a basar en la información que presenta la

tabla 7 que indica los cambios entre los porcentajes y cifras absolutas de los habitantes rurales entre 1938 y 2005.

Tabla 7: Población rural en Colombia entre 1938 y 2005.

Año del Censo	Porcentaje de población en zonas rurales	Cantidad de habitantes rurales
1938	69,1 %	6'009.699
1951	57,4 %	7'079.735
1964	48,0 %	8'391.414
1973	40,7 %	9'313.937
1985	34,7 %	10'431.583
1993	31,0 %	11'600.000
2005	25,6 %	10'999.700

Fuente: DANE Censos de Población, citado por Zamora (2010).

A partir de la tabla se puede afirmar que:

- La población rural colombiana no dejó de crecer en términos absolutos a lo largo del siglo XX, mediante lo que los demógrafos llaman aumento vegetativo⁹.

⁹ El crecimiento vegetativo o natural de la población es la diferencia entre el número de nacidos y el número de fallecidos en un lugar durante un año.

- De los seis millones de habitantes registrados en el Censo del año 1936, se pasó a más de once millones y medio a fines del siglo XX. Entre 1950 y 1965 el principal factor de movilización de población fue la llamada violencia.
- “Entre 1965 y 1985 aproximadamente este movimiento fue suscitado por la búsqueda de oportunidades económicas por parte de campesinos – especialmente andinos – constreñidos por la inflexibilidad de la frontera agrícola a causa de la concentración de la propiedad de la tierra y su contrapartida la “sobre minifundización de ciertas áreas”. (Forero, 2003, p 5).
- “Desde 1988 hacia acá los movimientos poblacionales entre zonas rurales han sido suscitados fundamentalmente por el desplazamiento forzado” (Forero, 2003, p 5).
- Tan solo en el período intercensal 1993 – 2005 se aprecia un descenso en las cifras absolutas de población rural en Colombia.
- De once millones y medio se pasó a casi once millones de pobladores rurales.

Pero otra cosa muy distinta nos dice el dato proporcional:

- De una población rural correspondiente casi al 70 % del total en el año 1936, se pasó a una proporción del 25 %, en el año 2005.

- En setenta años la distribución urbano – rural de la población se invirtió totalmente. Hoy en día, sólo uno de cada cuatro habitantes reside en el llamado “resto”, que nosotros asimilamos aquí a rural.
- De los casi 43 millones de habitantes identificados en el Censo 2005 en Colombia, casi 11 millones son rurales.
- De lo anterior también podemos concluir que, a diferencia de lo que algunos creen (e incluso secretamente desean), la población rural colombiana no está en vías de extinción. (Zamora, 2010, p7).

Estadísticas de la educación rural

Revisemos un poco los datos estadísticos frente a la situación de la educación rural en el marco nacional. Para cumplir con este objetivo se presenta el tema a partir de la tasas de escolaridad, asistencia, matrícula, deserción, repetición y resultados en las pruebas SABER.

4.3.4.2 Tasa de escolaridad.

La tabla 8 muestra la evolución de la escolaridad de la población colombiana entre el año 1950 y 2000 diferenciando según zona (urbano – rural).

Tabla 8. Colombia, escolaridad promedio de la población (años de estudio), 1950 - 2000

Año	Escolaridad total	Escolaridad urbano	Escolaridad rural
1950	2.9	4.3	1.9
1960	3.2	4.1	2.2
1970	4.2	5.4	2.6
1980	5.2	6.5	3.2
1990	6.1	7.2	3.8
2000	7.3	8.3	4.4

Fuente: DANE, cálculos UDS (Universidad de Desarrollo Sustentable) del DNP citado por Gaviria (2003).

De la tabla merece ser destacado que:

- La diferencia entre los promedios de escolaridad entre la población rural y la urbana es abismal a lo largo de la historia. Para el año 2000 la tasa de escolaridad rural corresponde a 4.4 años y 8.3 para la población urbana.
- La diferencia expresada en la tabla indica que la población campesina por encima de 15 años de edad, para el año 2000 no había concluido la primaria.

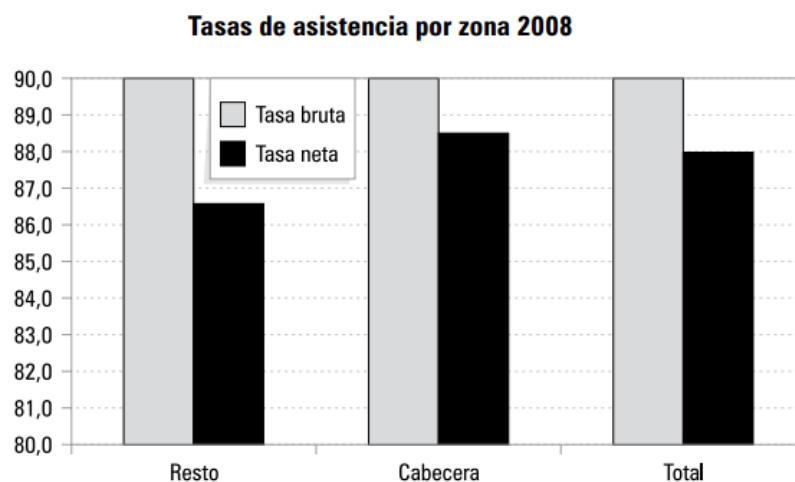
La tabla no presenta datos más actualizados, sin embargo según el Informe de Progreso Educativo para Colombia (2006) entre el 2000 y 2005, el nivel de escolaridad de los colombianos entre 25 y 59 años de edad aumentó: pasó de 7,5 a 8,3. Éste es menor en las zonas rurales que en las urbanas: 4,8 y 9,3 años de educación, respectivamente. Esto quiere decir que mientras en la primera la población finaliza la básica primaria; en las segundas, termina la básica secundaria.

De acuerdo con lo que plantea de Sarmiento (2010), “las condiciones de pobreza representan una importante barrera para acceder a la educación. Situación que genera un círculo vicioso en el que la pobreza y desigualdad tienden a reproducirse. Una forma en que se expresa la inequidad social en el ámbito rural corresponde a los años de escolaridad”. Gaviria (2003) plantea que en general, “...en los últimos 50 años del siglo XX, se necesitaran 11.4 años en el sector urbano y 20 años en el sector rural para aumentar el promedio de educación de la población en un año”.

4.3.4.3 Tasas de asistencia.

La gráfica 1, muestra las diferencias entre las tasas de asistencia (tasa bruta y tasa neta) en el sector rural y sector urbano. Las tasas de asistencia constituyen otra forma de mirar la capacidad del sistema para responder a las demandas de la sociedad en materia de educación. A diferencia de las tasas de cobertura, que centran su atención en los niveles educativos, las de asistencia se concentran en los rangos de edad de la población. Si bien se mantienen los rangos de edad establecidos para estimar las tasas de cobertura, la asistencia escolar mira si un estudiante es atendido, independientemente del grado que esté cursando y la edad que tenga.

Gráfica 1. Tasas de asistencia por zona para Colombia 2008



Fuente: Dane, Encuesta Calidad de Vida, 2008.

La tasa de asistencia bruta es más alta que la neta¹⁰. “La tasa neta de asistencia según la gráfica es significativamente más alta en la cabecera que en el resto (sector rural). Para el año 2008, la tasa bruta rural es mayor en 8,6 puntos porcentuales y, sin embargo, la tasa neta es de 1.9 puntos porcentuales por debajo. De manera que la ineficiencia rural es de 36%, mientras que la urbana es de 25%”. (Sarmiento, s.f., p. 37).

Según el MEN (2013), “la dificultad para acceder y permanecer en el sistema educativo está asociada principalmente con factores socioeconómicos. En particular, ésta se concentra en los hogares de menores ingresos, entre la población rural y los que pertenecen a comunidades étnicas (afrocolombianos e indígenas)”.

¹⁰ La diferencia se explica por los niños que están asistiendo a la escuela, pero a niveles diferentes a los que corresponden a su edad.

Para concluir se deja claro que al presentarse una tasa bruta más alta en el sector rural, estamos hablando de un porcentaje considerablemente alto de niños y niñas con extraedad, que como veremos más adelante tienden a desertar, incluso antes de terminar la básica primaria. Este problema incide en que la brecha que menciona el MEN entre el sector rural y el urbano este lejos de cerrarse y el círculo de la pobreza lejos de romperse.

Diferencia en la matrícula por nivel educativo y zona (urbana - rural)

La tabla 9 muestra las tasas de deserción y de reprobación por nivel educativo y zona (urbana – rural).

Tabla 9. Diferencia en la matrícula por nivel educativo y zona (urbano - rural), 2005 y 2011

Año	Diferencia en la matrícula por nivel educativo y zona (urbano vs rural)		
2005	Nivel educativo	Urbano	Rural
	Preescolar	854.166	263.967
	Primaria	3'487.004	1'670.887
	Secundaria y media	3'293.154	538.351
	Jóvenes y adultos	447.118	93.676
	Aceleración del aprendizaje	13.591	4.447
2011	preescolar	833.010	238.419
	Primaria	3'212.303	1'462.208
	Secundaria y media	3'578.141	791.020
	Jóvenes y adultos	604.814	157.877
	Aceleración del aprendizaje ¹¹	20.521	4.535

Fuente: adaptado de Zamora (2014).

¹¹ **Aceleración del aprendizaje:** el modelo busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de la básica primaria que están en extraedad (con un atraso en su grado de escolaridad), con el fin de que amplíen su potencial de aprendizaje, permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar exitosamente sus estudios.

De la tabla merece ser destacado que:

- ✓ La matrícula para el sector urbano para los años contemplados en la tabla es significativamente más alta en todos los niveles educativos. Fenómeno que tiene que ver básicamente porque la población urbana es mayor que la población rural.
- ✓ Fijándonos en la columna de la zona rural se encuentra que disminuye drásticamente la matrícula para la secundaria y la media en comparación de la matrícula para básica primaria. Este problema se podría explicar teniendo en cuenta dos factores: el primero la deserción del sistema escolar luego de terminar la primaria y el segundo relacionado con la escasa presencia de Instituciones que ofrezcan la secundaria y la media.

Sin embargo, sí es notorio que la matrícula aumentó en secundaria para el 2011 respecto al 2005, hecho que puede estar relacionado con la inversión y aplicación de modelos flexibles, en algunas regiones y la apertura de establecimientos que ofrecen la secundaria (Informe de Colombia, Objetivos de Desarrollo del milenio, 2005, p 83).

4.3.4.4 *Reprobación y deserción.*

Tabla 10. Tasas de reprobación y deserción por nivel educativo y zona, 2000 y 2003

Nivel educativo	Reprobación				Deserción			
	Zona (2000)		Zona (2003)		Zona (2000)		Zona (2003)	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Transición	1%	3%	1%	5%	8%	16%	4%	9%
Primaria	6%	13%	3%	8%	6%	12%	4%	7%
Secundaria y media	11%	10%	4%	4%	5%	8%	4%	5%

Fuente: Modificado del MEN, con base en DANE, Formulario C- 600 (datos 2000) y Resolución 166 (datos 2003)

De la tabla se destaca que:

- ✓ Las tasas de deserción y de reprobación son marcadamente más altas en los años señalados para la zona rural en comparación con la urbana; especialmente en transición y primaria; donde los porcentajes se incrementan casi en el doble para ésta.

Según Pardo & Sórzano (2004) " Los alumnos abandonan el sistema escolar por un conjunto de factores que se generan tanto en el sistema, como en el contexto social, familiar, individual y del entorno. Los primeros son la extraedad y la repetición que produce desmotivación en especial en los adolescentes. Los segundos incluyen pertinencia, condiciones familiares de pobreza y marginalidad" (p. 42). Así mismo, la Contraloría General de la Republica (s.f), afirma que "las tasas cambian de acuerdo al Departamento, siendo lo más pobres los que presentan tasas más altas de deserción y reprobación".

La situación que expresada en cifras, impide que muchos niños y niñas que comienzan el ciclo educativo culminen la educación media, lo que a su vez afecta sus posibilidades para continuar estudios y prepararse para el ingreso al mundo del trabajo en condiciones favorables. Esta situación es uno de los principales problemas que enfrenta la educación rural en Colombia y una de las mayores evidencias de la inequidad a la que ha estado sometida históricamente respecto al sector urbano.

4.3.4.5 Resultados en pruebas nacionales e internacionales.

La tabla 11 muestra los puntajes promedio alcanzados por los estudiantes de las instituciones urbanas y rurales en las PRUEBAS SABER de quinto, noveno y undécimo grado.

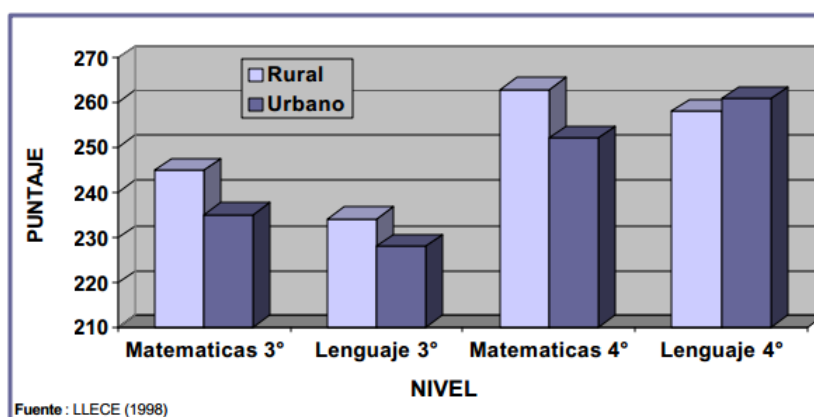
Tabla 11. Colombia. Porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel esperado en las pruebas Saber. 1997-1999

Zona	1 Matemática				1.1 Lenguaje			
	3°	5°	7°	9°	3°	5°	7°	9°
Rural oficial	19.4 %	20.3 %	1.3 %	1.0 %	38.0 %	2.8 %	6.1 %	13.0 %
Urbano oficial	15.8 %	20.3 %	2.2 %	1.0 %	41.9 %	3.2 %	9.6 %	17.1 %

Según Perfetti (2003), “las evaluaciones muestran que la educación básica primaria en las zonas rurales del país figura dentro de las que logran mayor calidad en América Latina y a su vez obtiene mejores resultados que su contraparte urbana”. No obstante, estos resultados

en el ámbito Nacional son inferiores respecto al sector urbano y se desvanecen respecto a Latinoamérica y en ámbito nacional en el nivel de secundaria, lo que indica que a la escasa cobertura en este nivel se suman problemas de calidad educativa.

Gráfico 2. Colombia. Resultados pruebas LLECE según área y grado. 1997



Uno de los resultados encontrados en el primer estudio internacional comparativo realizado por el LLECE en 1997 muestra que la educación para la población rural en Colombia presenta, después de Cuba, los mejores resultados en el área de matemáticas en los grados de tercero y cuarto de primaria, e incluso en matemáticas supera los resultados de las áreas urbanas del país. Sin embargo, en el área de lenguaje la zona rural del país obtuvo la sexta colocación y sólo los estudiantes de tercer grado superaron a sus similares de las zonas urbanas.

El resultado de estas evaluaciones podrían explicarse a partir de lo que señala El Informe de Progreso Educativo (2006), cuando menciona que “los estudiantes de áreas rurales que se benefician de modelos pedagógicos innovadores tienen mejores resultados en las pruebas de calidad que aquellos que reciben una educación tradicional”. (p, 9).

4.3.4.6 Maestros y establecimientos por nivel y por zona (urbana y rural).

A continuación se muestra en las tablas 11 y 12 el número de establecimientos educativos y número de maestros por nivel y por zona respectivamente.

Tabla 12. Número de establecimientos educativos para los diferentes niveles y zonas de Colombia, año 2005 y 2011

Año	Establecimientos educativos para los diferentes niveles		
	nivel	urbano	rural
2005	preescolar	18.632	21.197
	primaria	19.636	36.945
	Secundaria	11.191	4.829
	media	6.776	1.875
2011	preescolar	17.995	27.483
	primaria	19.156	36.779
	secundaria	12.293	7.259
	media	10.620	10.620

Fuente: adaptado de Zamora (2014)

Tabla 13. Distribución total de docentes urbano vs rural en Colombia: año 2005 y 2011

Año	DISTRIBUCIÓN DEL TOTAL DE DOCENTES			
	Total	Urbano	Rural	% rural
2005	431.931	325.354	106.577	24,7 %
2011	459.859	340.714	119.145	25,9 %

Fuente: adaptado de Zamora (2014)

En la tabla 11 se muestra que el número de planteles educativos rurales es mayor que el número de urbanos, situación que se puede explicar si tenemos en cuenta que hablamos de población rural dispersa y que el número de estudiantes que acoge es mucho menor que los agrupados por un plantel urbano. Con base en la tabla 12 se evidencia que de cada cuatro maestros que ejercen su profesión, uno lo hace en el sector rural.

Comentarios finales:

A partir de la mirada a la educación rural colombiana desde las cifras se concluye que:

- ✓ A lo largo del siglo XX la población rural creció muy lentamente. Sólo en el Censo 2005 se apreció al fin una levísima reducción, en cifras absolutas. Pero la proporción de la población rural descendió (y se invirtió) dramáticamente, entre 1930 y 2005. Pasó de ser el 75 % del total de población, a ser un poco menos del 25%.
- ✓ En cuanto a la deserción educativa, aunque en los tres años analizados bajó, al pasar del 9.4% al 8%, sigue siendo elevada respecto al sector urbano. La situación se agrava cuando se revisa la educación media, ya que ha aumentado.
- ✓ Frente a la evolución del promedio de grados cursados, se tiene que éste es de 8,5 para el sector urbano y sólo de 4,5 para el sector rural, lo que evidencia retraso y dificultades de incorporación de sus habitantes a las exigencias del mundo laboral, al tiempo que limita las posibilidades de un ascenso social y mantiene la brecha histórica de inequidad respecto al sector urbano.

- ✓ Aunque el país mejoró las tasas de asistencia en los años señalados, se presenta un desfase entre la tasa de asistencia bruta y neta que revela ineficiencias en el sistema escolar y que deja en evidencia dos fenómenos indeseables; la repetición de cursos y la entrada tardía a la escuela. (Preal, Fundación Corona y Corpoeducación, 2003).
- ✓ Si bien la experiencia con los modelos educativos flexibles ha sido considerada positiva respecto a sus efectos sobre la cobertura rural y los resultados en las PRUEBAS SABER, sigue siendo limitado su alcance, sobre todo si tenemos en cuenta que no se aplica en todas las escuelas rurales del país.
- ✓ Aunque la reprobación y la deserción de los niños del sector rural ha disminuido entre el 2000 y el 2008, la brecha se mantiene respecto a la zona urbana, ya que los valores siguen siendo superiores para el sector rural.

4.3.5 Funciones de la escuela rural

Una manera de reconocer la existencia de la educación rural es reflexionando acerca de su función social, de su rol en la sociedad actual inmersa y homogeneizada por la globalización del mercado mundial y del conocimiento. La escuela rural es clave en la defensa y en el reconocimiento de la identidad colectiva y de la cultura rural invisibilizada tradicionalmente. Estamos convencidos que la escuela debe asumir el papel y desafío de

conservar al acervo cultural que viene siendo desplazado por otras de mayor reconocimiento. Además debe ser la encargada de establecer un diálogo entre el conocimiento local y el conocimiento global, para que las comunidades tengan capacidad de decisión y participación política en las decisiones que los afecten como colectivo social y capacidad de organización frente a su potencial económico para que no sean desplazados por las grandes empresas.

A continuación se presentan algunos acercamientos teóricos a la función de la escuela rural y que enriquecerán los resultados del presente proyecto de investigación. Parra Sandoval (1996) afirma que la escuela lleva a cabo cuatro funciones en la sociedad colombiana:

...una función de enseñanza propiamente dicha y cuyos problemas se plantean tradicionalmente dentro del plano cognoscitivo. 2. Una función que hace relación a la producción, a la formación de la mano de obra, y que se aplica con mayor claridad en los contextos urbanos; 3. La función de transmitir de manera activa los valores sociales; 4. Y una cuarta función, notable en los contextos campesinos, como es la de ser una institución integradora de los individuos en valores y conceptos que provienen de la cultura urbana y que tiene que ver tanto con la formación de conceptos como los de región, de nación, de pensamiento científico, como con la visión del mundo de clase media urbana que transmite el maestro. (p. 76)

Así mismo para Nuñez (2005):

... las comunidades campesinas por su constante interacción con la naturaleza, han venido creando, recreando y transmitiendo de generación en generación una rica sabiduría de modos de vida, basada en saberes empíricos, experienciales, ordinarios y cotidianos, que les ha permitido consolidarse

como grupos humanos particulares dentro de sus contextos socioculturales, y al mismo tiempo relacionarse con otras culturas consideradas más desarrolladas. Sin embargo la visión que tiene la población urbana acerca de la rural parece estar ligada comúnmente con expresiones de atraso y hace que siempre estén en desventaja respecto a las poblaciones consideradas más desarrolladas y educadas y que tradicionalmente son relacionadas con las ciudades.(p.5)

Los saberes empíricos, experienciales y cotidianos a los que se refiere el autor han sido heredados de generación en generación, a través de lo que señala Parra Sandoval (1996) “como socialización primaria, ocurrida en la infancia y entendida como la internalización – hasta hacerlo realidad subjetiva- del mundo objetivo de los significantes, generalmente los padres. Y la socialización secundaria como cualquier proceso posterior que lleva a la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones”. (p.70).

La socialización secundaria para efectos de la discusión, la realiza la escuela rural, sin embargo el cometido de este objetivo se encuentra condicionado por el capital cultural de los actores involucrados en el proceso: el maestro, el padre de familia y el niño. Éstos interactúan con los planteamientos teóricos acerca del sistema de valores y conocimientos, que pretende el Estado sea transmitido en la escuela utilizando al maestro como mediador en el cumplimiento de esta tarea.

Parra Sandoval (1996) afirma al respecto que:

...en alguna época se creyó que los contenidos del proceso de socialización denominados educación correspondían sin más a los conocimientos, valores, normas, etc., propios del estado del desarrollo de un país, que la escuela era la mediadora pasiva en el proceso de apropiación individual de la cultura de una sociedad. Piénsese, por ejemplo, en la inexistencia de una cultura única y completamente coherente, en las diferencias del capital cultural apropiado por los distintos sectores sociales de la población desde la socialización primaria, en la dialéctica de las relaciones que se establecen entre la institución escolar y las diferentes comunidades en las que se inserta, en la presencia de otros agentes socializadores con visiones del mundo a veces discrepantes de aquella que pretende construir la escuela, en la idiosincrasia de los educadores que es el resultado de su propia historia, de su propia biografía y que los hace interpretes activos, recreadores de la realidad cultural aprendida en la institución educativa.

Por eso conocer realmente la naturaleza y el carácter del proceso de socialización realizado por cualquier sistema educativo implica, en buena medida, estudiar la institución escolar en su cotidianidad, con la convicción de que para entender sus procesos y su realidad es necesario devolverles la voz, su lenguaje y la posibilidad de expresar la manera como ellos viven sus propias circunstancias. (p 72).

A partir de lo que señala el autor, “si se tiene en cuenta la organización elemental de la vida social campesina, en el cual la división del trabajo y la distribución social del conocimiento se resuelven mediante la asignación de roles por edad y sexo, una socialización secundaria, posterior a la primaria realizada por el grupo familiar, parece superflua. Así por lo menos lo deben percibir algunos padres de familia que niegan a sus hijos la posibilidad de

asistir a la escuela con el argumento de que ellos nunca lo hicieron y sin embargo nunca les resulto necesario ni para trabajar la tierra ni para sostener a la familia” (p.77).

“Transmitir conocimiento es otra de las funciones que debe desempeñar el maestro en todos los contextos. En el medio campesino esta labor es particularmente compleja y difícil por diversas razones. Algunas se mencionan como los factores que explicaría el escaso rendimiento académico y la poca retención observada en la escuela rural: desnutrición, participación temprana del niño en tareas agrícolas y domésticas, escasez de recursos, instalaciones inadecuadas, número insuficiente de aulas y de docentes y, sobre todo, la deficiente capacitación de los maestros”. (Ibid, 1996, p. 79).

“El capital cultural¹² de las comunidades tiene también mucho que ver en las dificultades que encuentra el maestro para realizar la instrucción en el campo. La inexistencia del aprestamiento (dificultad que se ha ido superando con el preescolar), la escasa o ninguna familiaridad del niño con algunos de los temas tratados en la escuela, el empleo de un lenguaje desconocido, la exigencia de procesos de razonamiento contrarios o por lo menos distintos, a aquellos a los cuales está acostumbrado, son, entre otros, algunos de los problemas con los que tropieza el docente en su condición de comunicador del saber social” (Ibid, 1996, p. 80).

¹² Pierre Bourdieu define el capital cultural como: “instrumento de poder al nivel del individuo bajo la forma de un conjunto de cualificaciones intelectuales producidas por el medio familiar y el sistema escolar. Es una capital porque se puede acumular a lo largo del tiempo y también, en cierta medida, la transmisión a sus hijos, la asimilación de este capital en cada generación es una condición de la reproducción social.”

Además de los roles expuestos, el maestro es interprete de dos mundos culturales diferentes. El maestro no solo es el encargado de transferir conocimientos, sino también el encargado de inculcar hábitos, actitudes, motivaciones, concepciones, valores, modelos, aspiraciones, conductas y comportamientos. “Aunque esta labor es propia de cualquier contexto educativo, lo que resulta diferente en el escenario rural es su contenido específico, su relación con el proceso de socialización primaria del niño en la familia, los factores que en este medio pueden hacer o hacen eficiente la labor del maestro” (Parra Sandoval, p. 81).

Es decir, en palabras del autor, la naturaleza, el contenido, los medios y las consecuencias del proceso de socialización secundaria efectuado por la escuela.

Frente al planteamiento del autor es importante decir que para que el maestro cumpla su papel de intérprete, debe dar valor e importancia al sistema de saberes, valores y hábitos que poseen los niños y que constituyen su capital cultural. Esto quiere decir que es con éste que la escuela debe entablar un diálogo. Cuando se logra entender la lógica que opera en la visión del mundo que tienen los niños y la comunidad, se logra dar un significado real a lo que es importante para ellos aprender, en el contexto campesino.

Sin embargo, Parra Sandoval (1996) menciona al respecto que:

En realidad, tanto desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural sólo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos. Proceden de una realidad económica, social, cultural diferente, de una realidad objetiva distinta, y la eficacia de su acción implica que el niño

campesino, socializado inicialmente en el mundo propio de su familia, internalice hasta identificarse y ubicarse en esta segunda realidad que le trae la escuela. A diferencia de lo que sucede en el contexto cultural y social original de la institución educativa, la educación primaria no es aquí una etapa indispensable de la secuencia de formación y aprendizaje socialmente requerida para llegar hasta el eficiente desempeño de cualquiera de los roles, sino el proceso mediante el cual ha de transformarse esa primera realidad subjetiva asumida por el niño. La labor real de la educación primaria, tal como actualmente existe en las comunidades campesinas, se acerca mucho más, cuando tiene éxito, a una acción de resocialización que a una de socialización secundaria. Es ese sentido que debe entenderse su función integradora. (p 80).

Si reconocemos que los maestros enseñan basados en una lógica urbana por su procedencia, formación y por su capital cultural, habría que pensar en los criterios que debería tener el Estado al seleccionar los maestros que se van a desempeñar en las cientos de escuelas rurales de Colombia. Puede parecer una mirada simplista de la situación, pero si pensamos en que en la escuela confluyen dos culturas diferentes, por qué no evaluar la posibilidad de seleccionar maestros que sean cercanos a la cultura de la región en la que aspiran a trabajar. Es más, si desde los planteamientos teóricos se reconoce que la función de la escuela rural no recae únicamente en impartir conocimientos, sino hábitos, actitudes y demás; por qué no se dedica más tiempo a este aspecto en la selección de los maestros.

Además pensemos que las Facultades de Educación tampoco le dedican mucho esfuerzo a formar docentes para desempeñarse en el escenario rural y cuando lo han hecho, la demanda no es muy alta, al representar para los egresados más que una ganancia en su hoja de vida una debilidad que limita su desempeño profesional. Esta situación incide en que se

dificulte el diálogo entre la cultura rural y la urbana y se trabaje basados en los saberes y valores urbanos.

Cuando esto sucede tiene implicaciones en diferentes aspectos:

“A nivel curricular, se imparte en las escuelas una educación descontextualizada que produce desarraigo de los niños y las niñas de su contexto al invisibilizar o desvalorizar lo local; al presentar una oferta lejana a la realidad rural y con poca utilidad para la vida cotidiana, se genera falta de interés por parte de los estudiantes y sus padres que se expresa en deserción. Se da una desvinculación entre la escuela y la comunidad, con poca participación e incidencia del docente en el desarrollo comunitario, en el mismo sentido, se genera poca pertenencia de la comunidad hacia la escuela. Este tipo de educación tiene escasa incidencia en el desarrollo de las comunidades, pues no genera capacidades como la organización comunal tan necesaria para transformaciones, ni considera el medio natural y comunal como recursos aprovechables dentro de los procesos de aprendizaje” (Vargas & Fallas, 2010, p 29).

“Plantear así las cosas implica mirar el fenómeno educativo desde la perspectiva de la comunidad campesina. Es desde su realidad que la acción de la escuela se revela como la inducción hacia una existencia social y cultural ajena, pero aunque aislado y marginal, el contexto campesino no es ni estático ni autárquico. Los análisis de las tendencias del desarrollo nacional, por el contrario, le atribuyen características de franca desintegración”.

Las tasas de migración, ingresos familiares provenientes de la combinación del trabajo en el predio con trabajo asalariado, disminución paulatina pero constante del tamaño de las

propiedades, competencia de las empresas agrícolas en el mercado, márgenes escasos o negativos de rentabilidad, etc. Desde otra perspectiva es un hecho que la escuela introduce a las generaciones jóvenes de los contextos campesinos en una realidad que aunque todavía no sea la suya sí va a tener que conocer. Por ello la naturaleza tan compleja y contradictoria de los resultados de la resocialización. Entre más exitosa sea la escuela, las relaciones del individuo con su medio original tenderán a hacerse cada vez más conflictivas pero a la vez resultará más apto para moverse en el mundo del que proviene la escuela. Esta es la paradoja que debe enfrentar la planeación educativa y en primera instancia el maestro rural.

Como todo intento de resocialización, el de la escuela requiere también de la creación de condiciones similares a las que rodea a la socialización primaria para que la realidad subjetiva del niño pueda efectivamente transformarse.

“El maestro no tiene control sobre la situación social total del alumno pero sí puede tenerlo sobre la vida cotidiana en la escuela, sobre el aula y el tipo y calidad de la relación que establezca con los estudiantes y la comunidad. Que el maestro pueda reproducir aproximadamente las condiciones que rodearon a su alumnos en la socialización primaria significa que conoce la comunidad en la cual trabaja, que es capaz de identificarse y de comprometerse en alguna medida con ella, que puede lograr una relación maestro- alumno con una fuerte carga emocional positiva y que logra ser aceptado y respetado en la comunidad. Estas son las manifestaciones más significativas de lo que se podría llamar la efectividad en las relaciones” (Ibid, 1996, p 81).

Por otra parte, la confirmación y el mantenimiento de la realidad apprehendida por el niño en la escuela exigen la continuidad y la coherencia del diálogo. No basta para ello, aunque

si es imprescindible, que el maestro fomente y estimule la responsabilidad expresiva del niño, que posea un manejo hábil del lenguaje, que procure conocer las características y las particularidades de la comunidad, que no pierda credibilidad ante sus alumnos actuando en contradicción con lo que dice. Estos son aspectos más o menos manejables por parte del maestro. Pero la inconsistencia entre las culturas urbana y rural crea conflictos que el maestro difícilmente ha llegado a manejar.

Es importante reconocer que el conflicto que se genera entre las dos culturas como consecuencia del diálogo es necesario para que el niño y su familia conozcan el sistema de valores y los saberes que influyen en su presente y su futuro aunque no se percaten de ello aparentemente. No podemos pretender que las comunidades campesinas permanezcan aisladas de los procesos sociales y económicos que determinan su posición social. Desde este punto de vista la escuela tiene dos responsabilidades fundamentales en el contexto rural, que el niño se acerque al sistema de valores urbanos y que genere resistencia defendiendo su cultura como un requisito para conservar: sus valores, prácticas agrícolas, pecuarias, conocimiento sobre el medio natural, valores religiosos etc.

De acuerdo con lo que plantea Us Soc (2012) “la escuela en este contexto debe jugar una función de mediación. La intención es cobijar a las nuevas generaciones bajo una educación desde la cultura materna, abierta a la multiversalidad del mundo. La función mediadora de la escuela rural, requiere una revisión de la naturaleza y el valor de la escuela en estos contextos”.

Frente a lo expuesto acerca de la función de la escuela rural, consideramos que debe ser fundamental:

- ✓ Dar voz a las culturas rurales que históricamente han sido invisibilizadas y silenciadas por la cultura dominante y hegemónica. Contreras y Ramírez (2009) consideran al respecto, que una “...cultura que se manifiesta localizada en el tiempo y el espacio, orientando, estructurando y transformándose es vital para la concepción de vida colectiva en un mundo propio. Es en ese espacio donde se constituye una amplia gama de significaciones y subjetividades que representan su patrimonio inmaterial”. (p, 89).

Para lograr el diálogo entre el capital cultural del niño y la cultura foránea (como llamaremos a la cultura urbana) es necesario y condicionante para alcanzar este logro, superar la idea de que la cultura local es un accesorio de la cultura urbana. Por el contrario debe reforzar la idea de que el sistema de valores, hábitos y actitudes locales es la fuente de la educación en el contexto campesino. Idea que se sustenta en la afirmación que hace Contreras y Ramírez (2009) cuando dicen que si se le da “...el valor a la cultura local, nos encontramos con la perspectiva que lo rural es un generador de verdaderas alternativas para afrontar la degradación ambiental y la seguridad alimentaria, a favor de un desarrollo sustentable”.

El desafío de acuerdo con estos autores es que la educación aprenda, lo que de las prácticas agrícolas de los campesinos se puede desprender, requiriendo un diálogo equitativo e imprevisible, que busca el equilibrio entre la educación para adentro que

demandan los grupos o comunidades que han estado subordinados y una educación hacia afuera que reciba las herramientas del mundo moderno, para poder posibilitar un devenir que no sea a costa de la degradación ambiental, pues se entiende que el ser humano y otras formas de vida son participantes equivalentes en el universo biótico.

- ✓ Pensar y aplicar una pedagogía contextualizada, que responda a las necesidades y características propias de su colectivo en un momento dado. Nos referimos a pedagogías locales, territoriales, que respondan a proyectos colectivos e individuales, en contraposición a pedagogías universalistas que responden a otras realidades y tradiciones. Es decir una educación basada en los valores de la comunidad, anclada en un territorio y que a la vez es diversa y transdisciplinaria.

- ✓ Generar herramientas para que los niños afirmen su identidad social y cultural a partir del rescate del sistema de valores que ha permitido a las comunidades, en donde están inmersos desenvolverse en el escenario rural. Para lograr el rescate y afianzamiento de la cultura local, se puede lograr con la reivindicación del saber, concepto que incluye las percepciones, sensaciones, divinidades, organicidad, sabores, es decir todo el proceso vital del ser humano y del mundo biótico (Contreras y Ramírez, 2009) o como diría Berlanga, S. (2003, p.119), despertando el sentimiento de pertenencia a un lugar, formando a ciudadanos/as que valoren su medio y cultura, que apuesten decisivamente por él asumiendo responsabilidades.

- ✓ Acercar a los niños a las dinámicas sociales, económicas y culturales globales sin perder de vista el contexto local, como la manera de garantizar la defensa de su identidad individual y colectiva.

- ✓ La función del maestro como interlocutor entre las pretensiones del Estado en la transmisión de la cultura urbana y la cultura campesina debe consistir en favorecer el saber tradicional sobre la reproducción social y cultural impuesta por los modelos hegemónicos. Una forma de lograrlo es rescatando su identidad como promotor y líder social, ganando credibilidad y reconocimiento al interior de la comunidad. El maestro debe ser cercano además a la cultura con la que pretende interactuar y esto se consigue modificando los criterios de selección de los docentes que se van a desempeñar en las escuelas rurales.

5 METODOLOGIA

5.1 Enfoque de la investigación

El enfoque adoptado para la presente investigación se enmarca dentro de la metodología cualitativa, definida por Taylor y Bogdan (2008) como aquellos procesos que abordan el objeto y la realidad a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Así mismo, como lo plantea Lukács (1970), cuando se trata de abordar la realidad, no sólo para describirla empíricamente, “medirla” y “constatarla”, sino para “develar” sus significados, interpretarla y comprenderla, la perspectiva cualitativa constituye la mejor forma de hacerlo. Ello de alguna manera permite una mayor objetividad, entendida como “una mayor aproximación al objeto”, por cuanto se toma la realidad como una totalidad concreta. (Malagón, 2010, p, 119).

De esta manera y de acuerdo con los planteamientos anteriores, a través de un diálogo entre las participantes (investigadora y tres maestras rurales) que hacen parte de la presente investigación y de acuerdo con lo que plantea Ibáñez (1988), emergerá una realidad no observada directamente, que será de gran utilidad para acercarse a la visión sobre pertinencia educativa en el contexto rural. (p, 220).

La investigación cualitativa que se propone es de carácter exploratorio, porque de acuerdo con lo propuesto por Hernández, Fernández & Baptista (2004), el problema de

investigación ha sido poco estudiado o no ha sido abordado. Aunque hay estudios que se refieren a la pertinencia de la educación en el medio rural, la pregunta por la visión de los maestros acerca de pertinencia educativa en el contexto rural no ha sido explorado y por ende su comprensión es deficiente por parte de los agentes educativos y personas interesadas en la educación rural.

5.1.1 Estrategia y herramientas de Investigación

Ubicados dentro del enfoque cualitativo se adopta el estudio de casos como estrategia de investigación. Según Ruiz (2003) el estudio de casos es el análisis de un ejemplo en acción, de un incidente, situación o hecho concreto que implica la recopilación selectiva de información de carácter biográfico y socio-cultural, de intencionalidad y valores, que permite al que realiza la investigación, comprender los elementos de una situación que le dan significado.

De acuerdo con Punch (1998), citado por Lucca & Berríos (2002), “hay tres maneras en que el estudio de casos hace una importante contribución: a) se puede derivar un aprendizaje profundo del caso por su naturaleza única b) es el mejor camino para comprender problemas que no han podido comprenderse mediante el uso de otra metodología y c) pueden contribuir con otras formas de investigación cuando se usa en forma exploratoria” (p.6).

Siguiendo la clasificación establecida por Bogdan & Biklen (1982), el proyecto de investigación, se identifica con un estudio de casos múltiple, porque se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o

modificar (Rodríguez et al. 1996), y de acuerdo con Latorre & Cols. (1996) porque éste permite contrastar la información obtenida parcialmente con cada caso analizado.

Para la presente investigación el estudio de casos permitirá comprender de manera detallada tres realidades concretas que nos aproximarán a la visión de lo que para las maestras es la pertinencia educativa rural.

5.1.1.1 Selección del multicaso.

Podemos clasificar los principales métodos de muestreo de acuerdo al principio de equiprobabilidad, según el cual todos los sujetos de la población tienen las mismas posibilidades de formar parte de la muestra. Con base en este principio, diferenciamos entre los muestreos probabilísticos que respetan el principio comentado y los muestreos no probabilísticos, en los que la selección de la muestra no se hace sobre la base de la equiprobabilidad, sino considerando otros criterios relacionados con la investigación tales como: la causalidad, accesibilidad e intencionalidad (Rodríguez, s.f., p. 30).

Para la presente investigación nos acogemos al muestreo no probabilístico que es característico de la investigación cualitativa y de estudios exploratorios, en donde el criterio de representatividad de la muestra no es necesario puesto que éstos no pretenden realizar generalizaciones. Se opta por un muestreo por conveniencia que tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el

menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados (Sandoval, 2002, p124).

La muestra seleccionada corresponde a tres maestras que se desempeñan en tres escuelas rurales multigrado de la Calera Cundinamarca. Los criterios para elegir cada educadora estuvieron orientados por una selección propositiva determinada por la riqueza y significado de la información que proporcionaron para el logro de los objetivos del estudio, y que Ruiz (1999) llama la persona escenario-foco. Los criterios fueron:

- Disponibilidad: que estuvieran dispuestas a participar y permitieran ser entrevistadas y grabadas.
- Años de experiencia: se seleccionaron maestras con diferentes años de experiencia en el sector rural.
- Origen de las maestras: se seleccionaron dos maestras que son oriundas de la región y una maestra que no lo es.

A continuación se describen sus perfiles:

1. La maestra de Quisquiza tiene 28 años, lleva 5 años trabajando en el sector rural, nació y estudió su primaria en esta vereda, la secundaria la estudió en el Colegio Rural ubicado en la vereda de Mundo Nuevo perteneciente al municipio. Vive en el sector urbano y viaja todos los días a su trabajo. Estudió Pedagogía Infantil en la Universidad El Bosque, actualmente cursa una especialización en Psicología

Educativa en la Universidad Católica de Colombia. Atiende preescolar, primero, segundo y tercero de primaria.

2. La maestra de la Jangada tiene 59 años, es oriunda de La Calera, lleva 30 años trabajando en el sector rural, es pensionada, egresada de la Escuela Normal Nacional “Mariano Ospina Rodríguez” de Guasca. Desde el momento de su egreso como normalista, ha realizado cursos de actualización en lecto – escritura, matemáticas y proyectos productivos. Vive en el Barrio Alto de la Virgen en el sector urbano de la Calera. Actualmente trabaja con todos los grados de la básica primaria.
3. La maestra de la Polonia tiene 35 años, lleva nueve años trabajando en el sector rural, estudió Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana en la Fundación Universitaria Monserrate. Nació en Bogotá, se trasladó a vivir al barrio Altos de la Siberia de la Calera cansada de los desplazamientos diarios desde Bogotá hasta la vereda. Actualmente trabaja con segundo, cuarto y quinto de primaria.

5.1.2 Construcción de los Instrumentos para la recolección de la información

Los instrumentos escogidos para la recolección de la información de la presente investigación son: la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

5.1.2.1 Entrevista semiestructurada

Segùn Kvale (1996) citado por Martínez (2006), esta entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial con el propósito de obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos.

Se selecciona la entrevista semiestructurada porque a través de ésta se genera un espacio en donde el entrevistado, en este caso las maestras, se expresan libremente, en un diálogo versátil guiado por el entrevistador en un ambiente de confianza que permite explorar su visión acerca del problema de investigación. (Taylor & Bogdam, 1986).

5.1.2.2 Grupo focal

Aigner (2006), Beck & Futing (2004) citados por Escobar & Bonilla (s.f) definen “el grupo focal es definido como es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular” (p. 52).

Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2012) consideran los grupos focales como un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Para Martínez (1999), el grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto. La técnica es particularmente útil para explorar los

conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera.

El grupo focal resulta de interés para la presente investigación porque a través de él se podrá profundizar en la visión que poseen las maestras acerca de la pertinencia educativa en un ambiente de discusión y que será de gran utilidad para ampliar y validar las respuestas dadas por ellas en la entrevista.

Para la construcción de las preguntas guía de la entrevista semiestructurada, se partió de las dimensiones de la pertinencia planteadas por Gómez, (1998). Las preguntas se agruparon según las dimensiones propuestas por el autor citado. Se seleccionaron estas dimensiones porque amplían la categorización que hace Malagón, (2004) acerca de la noción de pertinencia educativa. (Ver anexo 9.1).

Las preguntas del grupo focal se elaboraron después de la aplicación y categorización de las respuestas dadas por las maestras en la entrevista semiestructurada con el propósito de ampliar, y profundizar en la comprensión de la visión de las educadoras frente a la pertinencia educativa, en un ambiente en donde se reúnen tres miradas diferentes frente al problema de investigación. (Ver anexo 9.2)

5.1.2.2.1 Aplicación de los Instrumentos.

Para la aplicación de los instrumentos se procedió a contactar a las maestras con el objetivo de abrir un espacio accesible para ellas, teniendo en cuenta que las escuelas en las que se desempeñan no son cercanas. Así que investigadora y maestras, previo acuerdo, se reunieron en la Biblioteca del Colegio Cooperativo Paulo VI de la Calera, para la aplicación individual de las entrevistas durante la primera semana de abril del año 2014. El grupo focal se realizó en la cuarta semana del mismo mes en la casa de la investigadora, con la intención de facilitar un espacio más familiar y cómodo, en donde las maestras pudiesen expresar libremente su visión respecto a las preguntas propuestas.

Las entrevistas y el grupo focal fueron grabados y transcritos en su totalidad para no perder el contenido de las mismas.

5.1.3 Validez de la información

Las cuestiones sobre la validez han emergido históricamente en el contexto de la investigación experimental. Es un término que aunque reelaborado desde diversas perspectivas se ha mantenido como elemento fundamental para la valoración de la calidad o rigor científico de los estudios en las ciencias sociales. En el amplio ámbito de la investigación cualitativa, el significado tradicional del concepto de validez ha sido reformulado, fundamentalmente, en términos de construcción social del conocimiento otorgando un nuevo énfasis a la interpretación.

El término de validez utilizado tradicionalmente por el paradigma positivista, es relacionado en la investigación cualitativa con la calidad de la investigación, que a su vez se asocia con la credibilidad del trabajo desarrollado por el/los investigador/es (Rodríguez, Gil & García, 1996), citado por Arribas (2008). Según Erickson (1990) la pieza clave en la calidad de la investigación se encuentra en el modo en que es narrada y en las evidencias que se presentan para apoyar su autenticidad.

Frente a los conceptos tradicionales de validez, Lincoln y Guba (1985) proponen un sistema alternativo “naturalista” para valorar el rigor de la investigación. Estos autores consideran que independientemente de la naturaleza de una investigación o de la metodología que se lleve a cabo, el rigor científico debe erigirse sobre la base de estas cuatro dimensiones: veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, que son interpretadas desde la investigación cualitativa y abordadas desde diferentes estrategias como: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. (Guba, 1983).

- La credibilidad se refiere a la capacidad de poder demostrar que se ha obtenido la información correcta que se pretendía y que los métodos utilizados han sido coherentes con las necesidades y propósitos del estudio. Es decir, una información tiene credibilidad cuando existe un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los participantes poseen sobre las realidades estudiadas (Arribas, 2008, p 228). Guba (1983) habla de presentar datos aceptables y para ello se deben contrastar las interpretaciones a través de diferentes procedimientos.

En la presente investigación se utilizó la triangulación, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad, con el propósito de validar los hallazgos de la investigación.

Veamos:

- Triangulación, definida como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación y análisis de la información, para acercarse a la realidad investigada. (Denzin, 1970). En nuestro caso se utilizó la triangulación de Instrumentos para recoger la información; específicamente se aplicó la entrevista semi estructurada y el grupo focal. A partir de los resultados de las entrevistas se proponen las preguntas para desarrollar el grupo focal. La intención de éste es ampliar, profundizar y validar los resultados de las entrevistas, lo que permitirá entender e interpretar la visión que poseen las maestras sobre la pertinencia en un contexto rural, dentro de una construcción secuencial.
- La transferibilidad es la capacidad de transferir sin intentar establecer generalizaciones de los resultados del estudio a otros contextos parecidos. De esta forma, posibilitamos al lector que saque sus propias conclusiones aportando la información y descripciones suficientes acerca de si los resultados obtenidos en el contexto del estudio, podrían aplicarse total o parcialmente a otros contextos. (Arribas, 2008, p 229).

En la presente investigación se optó por realizar descripciones del contexto de investigación que ayudaron a relacionar la información y los resultados con escenarios

similares, en este caso el contexto rural. Así mismo se realizó una selección cuidadosa de las maestras que hicieron parte de la investigación de manera que correspondieran con los objetivos de la investigación.

- La dependencia hace referencia a la consistencia de determinados resultados: esta se da en la medida en que se puede demostrar que si otros investigadores realizaran ese mismo estudio bajo las mismas condiciones, llegarían a obtener resultados muy similares. (Arribas, 2008, p 230)

En este sentido, hemos de ser conscientes de que el mundo social está en continuo cambio y que aun repitiendo el mismo estudio, en las mismas condiciones, factores tales como el tiempo transcurrido y la «maduración» de los participantes podrían afectar los resultados (Goetz y LeCompte, 1984). Debemos preocuparnos por la estabilidad de la información, pero se han de tener en cuenta las condiciones cambiantes en el fenómeno elegido, así como los cambios en el diseño creados por la mayor comprensión de la situación (Latorre, et al., 2003). De todas formas, el investigador debe hacer un esfuerzo para facilitar la replicabilidad de su estudio, como mínimo para que sus resultados y conclusiones puedan ser corroborados y/o criticados.

En nuestra investigación se tuvo en cuenta la descripción del proceso de la investigación, que aumenta la replicabilidad al dar información que permite que otros investigadores realicen un estudio similar para verificar los resultados y asegura la dependencia.

- La confirmabilidad consiste en un proceso de análisis reflexivo y de reconstrucción de las interpretaciones coincidentes desde varios puntos de vista (triangulación). Tiene que ver con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador (Rodríguez & Gómez, 1996). Se produce cuando, aun mostrando nuestras propias creencias, se demuestra que se han puesto los medios necesarios para evitar que los prejuicios por parte del investigador pudieran contaminar o tergiversar los resultados y las conclusiones.

En nuestra investigación se tuvo en cuenta la asesoría con expertos en la elaboración de los resultados y conclusiones. En este caso se contó con la asesoría del director de grado, quien es experto en educación rural y el uso de citas del texto original para respaldar las categorías propuestas a partir de la información derivada de la aplicación de los instrumentos. Esta estrategia disminuye la posibilidad de contaminación de los resultados donde el lector puede constatar si la teoría realmente emerge de la información.

5.1.4 Análisis de los resultados

De acuerdo con el planteamiento de Rodríguez, Gil & García (1996) “cuando hablamos de análisis de datos cualitativos¹³, en cualquier caso, nos referimos a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas” (p. 22).

Con el propósito de organizar la información obtenida en los instrumentos aplicados se optó, como lo aconsejan Bonilla – Castro y Rodríguez (1998) citado por López, Pérez & Torres (2004), por realizar un fraccionamiento del universo de análisis en subconjuntos de información ordenada por temas, seleccionando todas las expresiones o proposiciones para no perder el contenido original desde las cuales se establecen categorías, que facilitan la interpretación de los hallazgos.

Van Manen (2003) hace las siguientes aclaraciones que nos ayudan a comprender a qué nos referimos con un tema:

- Un tema constituye la experiencia de lo que es central, significativo o importante.
- La formulación del tema representa, en el mejor de los casos, una simplificación.
- Los temas no son objetos que uno encuentra en determinados puntos o momentos de un texto. Un tema no es una cosa: los temas son intransitivos.

¹³ Los investigadores cualitativos consideran datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos bien a iniciativa propia o requerimiento del investigador, o por los artefactos que construyen y usan (documentos escritos u objetos materiales) Rodríguez, Gil & García (1996, p. 22).

- Un tema es la forma de captar el fenómeno que uno intenta entender. El tema describe un aspecto de la estructura de la experiencia vivida (p.105).

A continuación se describen las tareas que se realizaron para el análisis de los resultados, apoyados en la propuesta de Miles & Huberman (1994), Álvarez-Gayou (2005) y Rubin & Rubin (1995).

a. Reducción de datos:

En el curso del estudio cualitativo, el investigador recoge abundante información acerca de la realidad sobre la que se centra su trabajo. Un primer tipo de tareas que deberá afrontar para el tratamiento de esa información consiste en la reducción de los datos, es decir, en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable. Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente la más representativa y al mismo tiempo las más habituales sean las de la categorización y codificación. (Rodríguez, Gil & García, 1996).

La codificación de la información es entendida como el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin & Rubin, 1995).

Para cumplir con la tarea de categorización se optó por:

1. Realizar la transcripción textual a partir de las videgrabaciones de las entrevistas y el grupo focal.
2. Leer varias veces las transcripciones realizadas teniendo como referente los objetivos de la investigación.
3. A partir de la lectura se procedió a realizar la reducción de la información. Para cumplir con esta labor se propusieron categorías relacionadas con los temas correspondientes a las preguntas diseñadas para los instrumentos aplicados. El criterio para desechar algún tipo de información, que se tuvo en cuenta a la hora de categorizar, consistió en no tener en cuenta aquella que se desviara de los objetivos de la investigación, de lo contrario toda la información proporcionada por las docentes fue tomada en cuenta.
4. Para cada categoría se asignaron trozos de texto o frases que sustentan y dan cuenta de las categorías.

b. Análisis y conclusiones

Si queremos llegar a extraer conclusiones a partir de la información, es preciso presentar o disponer los hallazgos de algún modo ordenado. Una disposición es un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma especial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de la investigación. (Rodríguez, Gil & García, 1996, p 26). A continuación se explica:

1. Para presentar la categorización realizada durante la reducción de los datos se decidió por organizar los resultados en una matriz, que consiste en una tabla en cuyas celdas verticales se presenta:

- Las preguntas realizadas durante las entrevistas y el grupo focal se presentan en una matriz.
- El tema que representa la simplificación del interés de cada una de las preguntas planteadas en los instrumentos.
- Las categorías que emergieron de los instrumentos aplicados se organizaron en una única matriz, porque los hallazgos del grupo focal amplían la información de las entrevista.
- La descripción de las mismas (trozos de texto que ilustran éstas)

Así mismo en las celdas horizontales de la matriz se presentan las dimensiones de la pertinencia educativa tomadas del marco teórico.

Matrices elaboradas

Se construyó una matriz por caso; es decir 3 tablas que presentan la categorización de los hallazgos para cada maestra. Así mismo, se presenta una matriz con la categorización por dimensión de la pertinencia tomadas del referente teórico y que reúne los tres casos objeto de la investigación.

Teniendo en cuenta la extensión de la extensión de la matriz que contiene la categorización realizada a partir de las matrices construidas para los casos y con la intención

de facilitar la presentación de los resultados se construyó el cuadro 1 que muestra un resumen de los hallazgos de la investigación.

2. Integración de la información que consiste en relacionar las categorías obtenidas en la matriz construida a partir de la categorización por casos entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. (Rubin y Rubin, 1995).

Es decir que una vez categorizada la información se procedió a:

- ✓ Describir y relacionar las categorías agrupadas o que hacen parte de una pregunta guía.
- ✓ Describir y relacionar las categorías agrupadas o que hacen parte de una de las dimensiones de la pertinencia educativa que fueron tomadas de la literatura.
- ✓ Relacionar, analizar e interpretar los hallazgos para cada dimensión de la pertinencia considerada en la elaboración de los instrumentos con el marco teórico.

6 RESULTADOS

Consideraciones iniciales

Antes de entrar de lleno a presentar la sección de resultados, discusión y conclusiones es preciso realizar algunas anotaciones que facilitarán la lectura de los mismos. La primera se refiere a los resultados que se ilustran en este capítulo. En este apartado se presentan las matrices con la categorización de los hallazgos para cada caso y un cuadro que resume la categorización de los tres casos a partir de las dimensiones de la pertinencia que se tuvieron en cuenta¹⁴. Seguido se realiza una breve descripción de las categorías que emergieron y que aparecen enumeradas en el cuadro 1, las preguntas que dieron origen a éstas y la dimensión de la pertinencia educativa dentro de las cuales se enmarcan.

La segunda aclaración está relacionada con la lógica que se aplicó para presentar la discusión de resultados y conclusiones, que corresponde al capítulo 7. Antes de ilustrar el análisis se plantea una mirada preliminar, que si bien no corresponde a los hallazgos más importantes de la investigación, si es un preámbulo que contextualiza algunos elementos de referencia del día a día de las maestras rurales en las escuelas que se desempeñan.

¹⁴ En los anexos se encuentra la matriz que presenta la categorización de la fusión de tres casos de acuerdo a las dimensiones de la pertinencia.

A continuación de esta mirada preliminar se entran a explicar los principales hallazgos en un subtítulo llamado discusión de resultados. Para ubicar al lector se propone una numeración propia al interior del capítulo para explicar de manera ordenada la relación entre las categorías halladas, las dimensiones de la pertinencia y el contraste con el referente teórico.

La cuarta precisión está relacionada con las conclusiones. Una vez se ha realizado la discusión de los resultados se presenta un numeral que resume y concreta los principales hallazgos a los que se llegó con la investigación propuesta.

Por último, se proponen algunas consideraciones finales que tienen como propósito reflexionar frente al proyecto realizado y generar algunas recomendaciones, con base en las conclusiones.

6.1 Hallazgos de la investigación

Las categorías de análisis que emergieron de la investigación se presentan en forma esquemática y resumida en el cuadro 1 (p.156), denominado hallazgos acerca de la visión sobre pertinencia de la educación de maestras rurales. Las categorías que se presentan en el cuadro son el resultado de la categorización realizada a partir de las categorías iniciales que aparecen en las matrices por caso. Para facilitar la relación entre estas se utilizaron colores de la siguiente manera: azul para las categorías que emergieron para la dimensión de la pertinencia; denominada formación integral del estudiante; verde para la categoría identificada para la dimensión; denominada pertinencia con el sector productivo, y fucsia para la dimensión denominada pertinencia de lo educativo pedagógico.

6.1.1 Categorización por caso

A continuación se presentan las matrices por caso y que contienen la categorización inicial. Ésta surgió a partir de la información suministrada por las docentes a través de la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

A partir de estas matrices se construyó una, que agrupa las categorías iniciales y que denominamos categorías finales¹⁵. Por la extensión de la misma se resume en el cuadro número 1.

Es preciso decir que las categorías que aparecen sin color en las matrices, nos brindaron elementos para realizar una contextualización de las escuelas rurales en las que se desempeñan las maestras que participaron en la investigación.

¹⁵ Se señalan los colores en éstas para que el lector pueda apreciar la agrupación de las categorías iniciales en las categorías finales.

CASO 1.			
Formación integral del estudiante: Dimensión relacionada con los valores, la ética social, el sentido de pertenencia a una comunidad, con lo humano, más allá del dominio cognoscitivo.			
Pregunta	Temas	Categorías	Descripción
Profe: cuénteme acerca de los niños con los que trabaja en la escuela y las familias de éstos	Conocimiento que poseen las maestras frente a los niños y sus familias Niños	Familias nucleares y desintegradas Familias dedicadas al sector agropecuario Sentido de pertenencia	Hay familias tradicionales, pero también se ven muchas familias separadas y niños con padrastros o madrastras. Actividad económica: agricultura, ganadería y ordeño de vacas. Tienen unos valores: Expresan amor a la tierra, buen vocabulario, son respetuosos, activos, colaboradores e inocentes.
Ha detectado problemáticas en la comunidad con la que trabaja, es decir con los niños y sus familias...hábleme sobre ello.	Identificación de las problemáticas de las familias y de los niños por parte de las maestras.	Distancia al casco urbano Acceso limitado a la tecnología Nivel educativo de los papas Nivel económico de los padres Motivación frente al estudio Poca participación política	La escuela es muy distante del centro del municipio Los niños no tienen acceso a ella fácilmente. Escasamente tienen la primaria. No satisface en general las necesidades básicas como el alimento, el vestido y la compra de implementos para el estudio de los niños. A muchos niños no les interesa estudiar porque desde niños pueden trabajar con sus papas y obtener dinero, por falta de dinero en la casa o no reciben apoyo en casa. Las familias tienen poca participación en las decisiones que afectan a la comunidad por ejemplo el uso del suelo, instalación de redes eléctricas, partidas para el restaurante escolar, etc
¿Son abordadas esas características y problemáticas que menciona en su práctica pedagógica? ¿Podría explicarme cómo?	Relación entre las características y problemas de la comunidad con la práctica pedagógica Posible solución que dan a las problemáticas identificadas	Integración de saberes Traslados a otras sedes	Se trabaja con lo que saben a través de las diferentes materias Tecnología: llevarlos al colegio cuando se puede

¿Qué piensa sobre los saberes y valores que poseen los niños rurales y que traen a la escuela? ¿Qué hace con esos saberes y valores que menciona?	Lo que piensan las maestras sobre los saberes y valores Integración a la práctica saberes y valores	Valores y conceptos arraigados Refuerzo pedagógico	Los valores y saberes están muy arraigados y lo demuestran en la convivencia y su participación en clase, por ejemplo saben de cultivos, plantas, animales, medicinas caseras etc. Lo que saben y son se refuerza para que no se olviden de sus raíces
Mencionaban que les parece importante potenciar los saberes y valores, (me podrían recordar a que valores y saberes se referían) de los niños para que conserven sus raíces culturales (aspecto en el que coinciden las tres maestras), cómo se puede lograr este cometido.	Valores y saberes que poseen los niños Prácticas que adoptan las maestras para potenciar saberes y valores para conservar las raíces culturales de los niños Cómo potencian los valores y saberes	Espontaneidad, responsabilidad, agradecimiento, amor por la tierra. Conocimiento heredado de los padres Inclusión en las clases Identidad	... son espontáneos, no son mentirosos, son más responsables, más agradecidos, quieren su tierra. Lo que conocen de los recursos y del trabajo propio del campo, saben del páramo, de los venados, del agua que produce la región, saben de los problemas del pueblo etc... Opinan sobre política, los más grandecitos, por lo que dicen los papas, dicen todos son iguales, y dicen mi papá vota por este o por el otro porque les van ayudar con a arreglar un camino etc... Con las cosas buenas, se retoman en clase...por ejemplo lo que saben del páramo, para trabajar ecosistemas, valor del agua etc... Rescatando las tradiciones, valorando lo que son y que ellos lo hagan también, trabajando en las materias con el concepto de región, en ciencias con los recursos naturales que tienen, haciéndoles ver que el trabajo de los papas es importante en la economía del país...
¿Qué es lo que debe enseñar la escuela rural para ganarse el interés de los niños? ¿Cómo lo harían?	Lo que debe enseñar la escuela y cómo se haría Cómo se puede ganar el interés del niño	Identidad Proyectos	Es fundamental que los niños se sientan orgullosos de lo que son, que valoren su identidad, la región en la que viven, que son afortunados, que si pueden salir adelante y eso se puede si se trabaja el rescate de sus raíces, si se les muestra que no son menos... ...eso se puede con proyectos...así le toque solo a uno con ayuda de los papas, porque el colegio no apoya mucho...el rector solo se limita a decir que nada se puede hacer, que todo está prohibido, y porque las jornadas pedagógicas son cortas e improductivas la mayoría de veces...

Profe: ¿Cuál considera usted es la misión de la escuela rural?, ¿qué se debe hacer para lograrlo?	La misión de la escuela	Potenciar los valores y saberes	Reconocer y potenciar los saberes y valores de los niños para que su futuro sea mejor que el de sus familias.
	Lo que se hace para lograrlo	Formar líderes Cambiar el currículo	Potenciar lo que saben los niños para que puedan aportar a la solución de sus problemas concretos, como líderes en sus comunidades. Cambiar el currículo para que los aprendan sea trascendente en la vida de los niños
Pertinencia con el sector productivo Esta dimensión de la pertinencia aparece relacionada con las demandas de la economía y en estrecha relación con el desarrollo científico-tecnológico.			
Pregunta	Tema	Categorías	Descripción
¿Cómo le gustaría que fuera el futuro de los niños que terminan la escuela?	Futuro de los niños	Profesión Líderes comunitarios	Que puedan hacer una carrera Que apliquen lo que estudiaron en sus comunidades Que sean los líderes de las comunidades en la que crecieron
Pertinencia de lo educativo - pedagógica: PEI El currículo debe ser abierto para ser adaptado en cada contexto, ciudad, municipio, vereda, para suplir las necesidades educativas, aptitudes e intereses de los estudiantes			
Pregunta	Temas	Categorías	Descripción
¿Conoce el Proyecto Educativo Institucional de la escuela en la que trabaja?	Conocimiento del PEI	Más o menos	Se trabaja por cumplir
¿El Proyecto Institucional tiene en cuenta las características socioculturales y necesidades de la población con la que trabaja?, Explíqueme por favor su respuesta.	Relación del PEI con las características socioculturales y necesidades de la población	Trabajo esporádico	Si, se trabaja con los padres en talleres a veces Se trabaja cada vez que la Gobernación lo pide

¿Qué importancia considera que tienen los contenidos que los niños aprenden para su proyecto de vida?	Importancia de los contenidos para el proyecto de vida de los niños	Cambio de visión	Para que comprendan su contexto y no sean engañados como sus papas
¿Podría describir una clase del tema que usted prefiera? ¿Qué factores determinan la planeación de ésta?	Descripción de una clase Factores que determinan la planeación	A partir de problemas reales Temas transversales	Se desarrolla la clase a partir de un problema real: las votaciones, el TLC, el precio de la papa, el paro campesino como el del año pasado Con un tema se desarrolla diferentes temas y materias, por ejemplo con el problema de las redes eléctricas se trabajan mapas, cifras con las familias afectadas, religión, ética por la situación de las familias que serán desplazadas etc...
¿Considera que su práctica en el contexto rural tiene alguna particularidad o características que la diferencia de otros escenarios (zona urbana)?	Particularidad de la practica	La población es más vulnerable	El medio nos exige más porque son varios cursos y los niños son más vulnerables que los de la zona urbana porque tienen menos oportunidades
En el primer diálogo que sostuvimos, mencionaban que un aspecto particular de la práctica pedagógica en el contexto rural, es que los niños son más vulnerables porque tienen menos oportunidades....¿Ustedes consideran que la escuela podría afrontar o hacer algo al respecto, cuáles serían esas alternativas?		La escuela no, la profesora si	Son pocas las herramientas, porque siempre se piensa en la zona urbana, se lleva a lo rural lo que sobra, los contratos son cortos, se acaban, el internet falla por las distancias, la señal, 5 libros para 32 niños. La biblioteca municipal, en 10 meses ha ido 3 veces, en lo urbano en cualquier momento los niños se desplazan allá. Casi que el trabajo depende es de uno, por el tv se ve mucha cosa, pero eso queda allá, en la práctica le toca a uno, trabajar con las uñas, debemos ser muy recursivos... La escuela no, uno si...por ejemplo el gobierno está manejando el programa todos a aprender...lo primero que tiene en cuenta es lo pedagógico...pero no se tiene en cuenta la infraestructura, si es urbano, es rural...pero a la hora no hay nada...se entra el agua, las aulas no tienen material didáctico...dicen que tenemos que trabajar con unos libros y muchos temas no están ahí...entonces se quedan cortos...es para un aprendizaje mínimo, es un libro tradicional, se hacen muchos proyectos, pero mínimo el trabajo que se hace.

			El maestro si está capacitado, a pesar de los pocos recursos, le toca dictar de todo inglés por ejemplo, sin tener la formación...pero lo busca...desde lo escrito esta todo...la escuela no lo ofrece, el maestro si...
Ustedes mencionaban que los niños y niñas tienen características que los diferencian de los niños y niñas de la cabecera municipal; ¿A qué características se refieren y qué implicaciones tienen éstas en su práctica pedagógica (es decir en las clases, en la vida escolar)?	Características de los niños rurales e implicaciones en la práctica pedagógica Implicaciones de las características en la práctica pedagógica	rutinas claras Valores más cimentados Son más activos Refuerzo de identidad	Desde pequeños tiene rutinas claras, ayudar en el trabajo de sus papas, son responsables desde pequeños, les toca apartar, ordeñar, traer leña etc, es normal para ellos. El aprendizaje de los valores, son más tradicionales, el valor del respeto, seguir las normas, agradecen todo, son más sinceros, está dentro de ellos, no es igual en lo urbano. Son más activos, no son sedentarios, no pasan las tardes viendo tv, o jugando x – box, por las rutinas que han tenido desde chiquitos. Se les burlan como hablan, se les refuerza su identidad, para que no lo ridiculicen en la zona urbana.
Ustedes me comentaban que la Institución tiene en cuenta (profe Alejandra me decía que no) las características de las familias y de los niños para la construcción del PEI (Proyecto educativo institucional). Profes, ustedes me podrían contar, ¿cuáles son esas características de las familias que se tienen en cuenta?, ¿Han identificado o conocen algunas características que se deberían tener en cuenta? ¿Qué hacen con esas características en la escuela?	Características	Datos estadísticos Características culturales Componente ambiental Formación de líderes	La verdad lo que proporciona la secretaria de educación, cuando se matriculan los niños... Los que recogemos en los formatos que a veces manda la Gobernación de Cundinamarca, para justificar jornadas pedagógicas... La mayoría de información es de la zona urbana, porque claro! Son más y tienen más tiempo de reunirse... Que se tenga en cuenta las costumbres de las familias, lo que hacen, lo que son, en todo caso es lo que hacemos solas en la escuela... Se debería incluir un componente fuerte sobre los recursos de la región, del agua...sobre todo...un componente ambiental...que valga la pena...es una región rica en recursos y es necesario que se desarrolle mucho la responsabilidad con lo que tienen y que piensen en el futuro... Con todo lo que uno ve, que se adueñan de las fincas, del agua, de todo en la región...unos pocos eso sí sería bueno que los niños sean líderes desde pequeños, para que un futuro sean los concejales, alcalde...o por lo menos no se dejen manejar por otros...

CASO 2.	Formación integral del estudiante: Dimensión relacionada con los valores, la ética social, el sentido de pertenencia a una comunidad, con lo humano, más allá del dominio cognoscitivo.		
Pregunta	Temas	Categorías	Descripción
Profe: cuénteme acerca de los niños con los que trabaja en la escuela y las familias de éstos	Conocimiento que poseen las maestras frente a los niños y sus familias 		

	Integración a la práctica saberes y valores	Integración en las clases	Lo que saben y son como personas: la responsabilidad, solidaridad se comparte en clase, se refuerza
Mencionaban que les parece importante potenciar los saberes y valores, (me podrían recordar a que valores y saberes se referían) de los niños para que conserven sus raíces culturales (aspecto en el que coinciden las tres maestras), cómo se puede lograr este cometido.	Prácticas que adoptan las maestras para potenciar saberes y valores para conservar las raíces culturales de los niños Cómo potencian los valores y saberes	Respeto, solidaridad Conocimientos sobre la vereda Proyectos	Como le decía son respetuosos, solidarios. se dirigen bien a sus papas y a mí. Saben de lo que se puede cultivar, cómo se hace, de huertas, de químicos, de animales, ayudan a criarlos, cuidarlos, reciben las crías, para ellos son saberes que los viven... Uno plantea o ellos ideas y se desarrolla un proyectos para que analicen cosas, diga usted el uso de los químicos, la reforestación de los nacederos, las costumbres etc y que ellos mismos saquen sus conclusiones y corrijan las prácticas que no son tan buenas y analicen también lo que ocurre en el país y en el mundo y no olviden las cosas bonitas de sus familias, abuelos, no solo lo que viene de afuera....como pasa...
¿Qué es lo que debe enseñar la escuela rural para ganarse el interés de los niños? ¿Cómo lo harían?	Lo que debe enseñar la escuela y cómo se haría Cómo se puede ganar el interés del niño	Amor a la región proyectos	Como ahora se quieren ir, que valoren lo que tienen, lo defiendan, que si estudian vuelvan y ayuden a sus papas... Lo que pasa es que con los proyectos uno puede integrar diferentes áreas y cursos y se propone un tema que les interese y ahí se les enseñan los conceptos que toca y los que los motive. Es decir relacionados con ellos, un problema o algo así....ahorita lo de la carretera, el agua...
Profe: ¿Cuál considera usted es la misión de la escuela rural?, ¿qué se debe hacer para lograrlo?	La misión de la escuela Lo que se hace para lograrlo	Rescatar el conocimiento del campo identidad	Que aproveche el medio que hay allí, se están acercando muchos a las ciudades, pero hay carreras como agronomía que tiene que ver con el campo para que se superen pero con lo del campo Cambiando lo que la gente piensa que la ciudad es lo mejor, que quieran su vereda, su tierra, la familia, desde chiquitos para que se les grabe. La gente de aquí que ha estudiado vuelve...
Pertinencia con el sector productivo Esta dimensión de la pertinencia aparece relacionada con las demandas de la economía y en estrecha relación con el desarrollo científico-tecnológico.			
Pregunta	Tópico	Categorías	Descripción
¿Cómo le gustaría que fuera el futuro de los niños que terminan la escuela?	Futuro de los niños	profesionales	Que pudieran estudiar, con una carrera ...Jumm...es incierto, por mucho llegan a terminar el bachillerato por la plata, pero uno quisiera verlos profesionales...

Pertinencia de lo educativo - pedagógica: PEI El currículo debe ser abierto para ser adaptado en cada contexto, ciudad, municipio, vereda, para suplir las necesidades educativas, aptitudes e intereses de los estudiantes			
Pregunta	Tópico	Categorías	Descripción
¿Conoce el Proyecto Educativo Institucional de la escuela en la que trabaja?	Conocimiento del PEI	Más o menos	Más o menos por ratos...no hemos llegado ahí
¿El Proyecto Institucional tiene en cuenta las características socioculturales y necesidades de la población con la que trabaja?, Explíqueme por favor su respuesta.	Relación del PEI con las características socioculturales y necesidades de la población	si	Se mira en el Censo las características de las familias, toca así porque reunir las familias es difícil, es muy lejos...las necesidades no se...no creo
¿Qué importancia considera que tienen los contenidos que los niños aprenden para su proyecto de vida?	Importancia de los contenidos para el proyecto de vida de los niños	razonar	Cuando piensan y razonan no comen entero, que ellos mismos se den cuenta de la necesidad de aprender porque el futuro es difícil, su país, los recursos, para que ayuden a su país
¿Podría describir una clase del tema que usted prefiera? ¿Qué factores determinan la planeación de ésta?	Descripción de una clase Factores que determinan la planeación	El medio proporciona ejemplos para el desarrollo de las clases	Las operaciones, a partir de un problema, que sea del medio y se les va enseñando por ejemplo la multiplicación, por medio de sumas Se motiva con competencias, con detalles...es chévere Se mira con que se cuenta, en sociales, en ciencias, matemáticas uno tiene a la mano el campo...en sistemas es más difícil o en inglés...mmm....
¿Considera que su práctica en el contexto rural tiene alguna particularidad o características que la diferencia de otros escenarios (zona urbana)?	Particularidad de la practica	recursividad	Sí, tenemos a la mano los recursos para ciencias, sociales, no están encerrados, ellos las ven ahí y hay otros que no tenemos, por ejemplo para trabajar tecnología o para investigar, no tenemos muchos libros...le toca a uno traer lo que más pueda Si, se aquí los niños se pueden sacar del aula fácilmente Aquí somos abogados, médicos, consejeros Por las grandes distancias hay que ser más recursivos para enseñar ciertas cosas.
En el primer diálogo que sostuvimos, mencionaban que un aspecto particular de la práctica pedagógica en el contexto rural, es que los niños son más vulnerables porque tienen menos oportunidades....¿Ustedes consideran que la escuela podría afrontar o hacer algo al respecto, cuáles serían esas alternativas?		El maestro si Educación de calidad	Pues que la verdad lo que se hace en la escuela depende más de uno que de la secretaria o del rector....porque los recursos no llegan o llegan cuando se va a terminar el año...si uno quiere hacer algo y les cuenta le ponen todas las trabas del mundo, le toca a uno con los niños y las familias... Brindar una educación de calidad para que cuiden, valoren y conserven la zona rural

Ustedes mencionaban que los niños y niñas tienen características que los diferencian de los niños y niñas de la cabecera municipal; ¿A qué características se refieren y qué implicaciones tienen éstas en su práctica pedagógica (es decir en las clases, en la vida escolar)?	Características de los niños rurales e implicaciones en la práctica pedagógica Implicaciones de las características en la práctica pedagógica	aplicación de lo que aprenden Valores más cimentados Son más activos Refuerzo de identidad	Todo lo que aprenden lo aplican a su quehacer diario, no pasa en lo urbano, cuando venden una botella de leche por ejemplo, aplica a la vida real la suma, la resta etc. Desde pequeños están afrontados a aprovechar lo que tienen, no se disgustan por lo que no tienen. Les gusta jugar mucho, de pronto porque en la casa no pueden, por sus responsabilidades, no se quedan quietos. Se refuerza el amor por su patria, se le refuerza que todos tenemos dialectos diferentes.
Ustedes me comentaban que la Institución tiene en cuenta (profe Alejandra me decía que no) las características de las familias y de los niños para la construcción del PEI (Proyecto educativo institucional). Profes, ustedes me podrían contar, ¿cuáles son esas características de las familias que se tienen en cuenta?, ¿Han identificado o conocen algunas características que se deberían tener en cuenta? ¿Qué hacen con esas características en la escuela?	Características	Datos estadísticos Propias del campo la identidad enseñar liderazgo formular proyectos	Pues, los que aparecen de los Censos...conformación, número de hijos, a que se dedican , lo de siempre.. A lo que se dedican las familias, cultivos, los problemas ...estas sirven para enfocar el trabajo, el plan de estudios por ejemplo Debería tener en cuenta lo que las familias son, es decir lo que les gusta, lo que esperan...no se...que les gustaría que hicieran o fueran sus hijos...además lo que saben de su tierra...mmmm...eso Con todo lo que uno ve, que se adueñan de las fincas, del agua, de todo en la región...unos pocos eso sí sería bueno que los niños sean líderes desde pequeños, para que un futuro sean los concejales, alcalde...o por lo menos no se dejen manejar por otros... Trabajar con proyectos, buscar articulaciones por ejemplo con Parques Naturales, involucrar más a los padres de familia...

CASO 3.		Formación integral del estudiante: Dimensión relacionada con los valores, la ética social, el sentido de pertenencia a una comunidad, con lo humano, más allá del dominio cognoscitivo.	
Pregunta	Tópicos	Categorías	Descripción
Profe: cuénteme acerca de los niños con los que trabaja en la escuela y las familias de éstos	Conocimiento que poseen las maestras frente a los niños y sus familias Niños	nivel educativo escaso poco interés y apoyo en el estudio de los niños humildes	Escasamente saben leer, escribir y hacer cuentas. Poco apoyo en la realización de tareas. Los niños son humildes, es decir agradecidos con los que se les da, de campo
Ha detectado problemáticas en la comunidad con la que trabaja, es decir con los niños y sus familias...hábleme sobre ello.	Identificación de las problemáticas de las familias y de los niños por parte de las maestras.	consumo de alcohol Poco acompañamiento de tareas dificultades de aprendizaje en los niños	Muchos papas consumen cerveza, chicha y aguardiente. Se presenta maltrato como consecuencia del consumo de alcohol y familias disfuncionales. Los niños no reciben el suficiente acompañamiento en las tareas porque los padres no tienen preparación académica para esto o porque no les interesa. Los niños con dificultades de aprendizaje no tienen acceso a terapias fácilmente.
¿Son abordadas esas características y problemáticas que menciona en su práctica pedagógica? ¿Podría explicarme cómo?	Relación entre las características y problemas de la comunidad con la práctica pedagógica	Clases Talleres a padres	Se intenta abordar toda la explicación y refuerzo en la clase porque sé que en la casa no reciben mucha ayuda que digamos. Consumo de alcohol y apoyo en casa: talleres a padres
¿Qué piensa sobre los saberes y valores que poseen los niños rurales y que traen a la escuela? ¿Qué hace con esos saberes y valores que menciona?	Lo que piensan las maestras sobre los saberes y valores Integración a la práctica saberes y valores	Conceptos y normas escasos Modificación de costumbres	Llegan muy escasos en conceptos y normas Hay comportamientos que se modifican como la forma de hablar, de comer...
Mencionaban que les parece importante potenciar los saberes y valores, (me podrían recordar a que valores y saberes se referían) de los niños para que conserven	Prácticas que adoptan las maestras para potenciar saberes y valores	Conocimiento heredado de los padres	Saben de lo que se puede cultivar, cómo se hace, de huertas, de químicos, de animales, ayudan a criarlos, cuidarlos, reciben las crías, para ellos son saberes que los viven...

sus raíces culturales (aspecto en el que coinciden las tres maestras), cómo se puede lograr este cometido.	para conservar las raíces culturales de los niños Cómo potencian los valores y saberes	Inclusión en las clases	Se trabaja con ejemplo, con las consecuencias de las cosas no tan buenas...se lucha con tradiciones...cuando ellos llegan con la visión de querer trabajar ya...manejando o en otras cosas...se les muestra con ejemplos
¿Qué es lo que debe enseñar la escuela rural para ganarse el interés de los niños? ¿Cómo lo harían?	Lo que debe enseñar la escuela y cómo se haría Cómo se puede ganar el interés del niño	Lo mismo que en lo urbano Didácticas novedosas	Lo que se enseñe en lo rural y en lo urbano se debe enseñar lo mismo...lo que cambia es la forma...se utilizan los estándares, los lineamientos son los mismos...lo que debe cambiar es la aplicación al contexto, que es lo que uno hace con lo que ve en la región, en las familias etc, la metodología, la reflexión que uno haga con lo que vea en la escuela...la educación rural debería ser más importante para el ministerio...porque mucho se habla y poco se hace... Con las didácticas que uno maneje, si es recursivo, llevando cosas novedosas, para motivarlos...trabajar con experimentos, la tienda escolar, para que cambie y el aprendizaje sea más significativo
Profe: ¿Cuál considera usted es la misión de la escuela rural?, ¿qué se debe hacer para lograrlo?	La misión de la escuela Lo que se hace para lograrlo	Realización profesional Adaptación currículo	Que los niños aprovechen lo que aprenden y puedan seguir sus estudios de secundaria y universitarios si se puede. Se adapta a las características de los niños, se les da la calidad que se daría en lo urbano y más...
Pertinencia con el sector productivo Esta dimensión de la pertinencia aparece relacionada con las demandas de la economía y en estrecha relación con el desarrollo científico-tecnológico.			
Pregunta	Tema	Categorías	Descripción
¿Cómo le gustaría que fuera el futuro de los niños que terminan la escuela?	Futuro de los niños	Profesión	Que puedan hacer una carrera
Pertinencia de lo educativo - pedagógica: PEI El currículo debe ser abierto para ser adaptado en cada contexto, ciudad, municipio, vereda, para suplir las necesidades educativas, aptitudes e intereses de los estudiantes			
Pregunta	Tema	Categorías	Descripción
¿Conoce el Proyecto Educativo Institucional de la escuela en la que trabaja?	Conocimiento del PEI	Un poco	He leído algo y lo que se trabaja en las jornadas pedagógicas

[illegible]

	Implicaciones de las características en la práctica pedagógica		En el argot de ellos es normal decir groserías, o decir palabras o expresiones como “como le jue”, “a yo” etc... es difícil de cambiar, pero se puede cambiar, sin que pierdan el amor por sus veredas y familias. Entonces uno les explica y ellos van cambiando.
Ustedes me comentaban que la Institución tiene en cuenta (profe Alejandra me decía que no) las características de las familias y de los niños para la construcción del PEI (Proyecto educativo institucional). Profes, ustedes me podrían contar, ¿cuáles son esas características de las familias que se tienen en cuenta?, ¿Han identificado o conocen algunas características que se deberían tener en cuenta? ¿Qué hacen con esas características en la escuela?	Características	Datos estadísticos vulnerabilidad Metodologías	Datos que se recogen en la entrega de boletines Nada en profundidad, el PEI son pedazos de aquí y allá, es un desorden desde que se fusionaron las escuelas con los colegios...con decirle que el manual de convivencia es el de 1999 y hay poquitos...ahorita nos mandaron unos formatos para llenar de manual de convivencia... Que diga que los niños del campo tienen derecho a ser beneficiados realmente por los proyectos, herramientas didácticas, acceso a la biblioteca, salidas pedagógicas, a una buena infraestructura... Buscar didácticas novedosas para los niños, para que se motiven... Desarrollar proyectos con sus padres y abuelos

6.1.2 Categorización final

El cuadro 1 presenta un resumen de la categorización realizada a partir de las matrices por caso (categorización inicial). En éste se exponen las categorías que emergieron, con los colores que se corresponden con las categorías iniciales, para que el lector identifique la relación entre las del cuadro, con las que se presentan en las matrices por caso. En la primera columna de éste se muestran las dimensiones de la pertinencia seleccionadas del referente teórico, en la columna dos las categorías emergentes y algunas expresiones tomadas textualmente de los instrumentos aplicados.

Cuadro 1. Hallazgos acerca de la visión sobre pertinencia educativa de maestras rurales

Dimensiones de la pertinencia	Categorías que emergentes y expresiones que sustentan éstas.
Formación integral del estudiante: dimensión relacionada con los valores, la ética social, el sentido de pertenencia a una comunidad, con lo humano, más allá del dominio cognoscitivo.	1. Los niños poseen unos valores y saberes - Tienen unos valores, expresan amor a la tierra, son respetuosos... - Se trabaja por proyectos pequeños para que indaguen a los papás, a los abuelos, tratando de rescatar las tradiciones y que no pierdan las raíces...que valoren su presente, su pasado y que sepan de otras realidades del mundo... - Es fundamental que los niños se sientan orgullosos de lo que son, que valoren su identidad, la región en la que viven, que son afortunados....se les muestra que no son menos... - Potenciar lo que saben los niños para que puedan aportar a la solución de sus problemas concretos, como líderes en sus comunidades. - Se les burlan cuando hablan, se les refuerza la identidad... - Los valores y saberes están muy arraigados y lo demuestran en la convivencia y su participación en clase, por ejemplo saben de cultivos, plantas, animales, medicinas caseras etc 2. Los niños tienen costumbres que se modifican - Hay comportamientos que se modifican como la forma de hablar ...se lucha con tradiciones...cuando ellos llegan con la visión de querer trabajar ya... - Los niños traen un lenguaje de casa, a veces dicen palabras mal dichas...lo que yo hago es explicarles que todo es un proceso y que los papás no tuvieron estudio, no es que los corrijan a sus papás...pero sí que ellos pueden modificar cosas para su beneficio... - En el argot de ellos es normal decir groserías, o decir palabras o expresiones como “como le jue”, “a yo”

	A muchos niños no les interesa estudiar porque desde niños pueden trabajar con sus papás y obtener dinero, por falta de dinero en la casa o no reciben apoyo en casa.
Pertinencia con el sector productivo: esta dimensión aparece relacionada con las demandas de la economía y en estrecha relación con el desarrollo científico-tecnológico.	3. Que los niños sean profesionales - Que valoren su realidad, su pasado, su presente, y que sepan también de otras realidades en el mundo, para que se preparen para lo que les espera en el futuro que no es fácil. - Que los niños aprovechen lo que aprenden y puedan seguir sus estudios de secundaria y universitarios si se puede... - Que ojala puedan hacer una carrera - Que apliquen lo que estudiaron en sus comunidades - Que sean líderes de la comunidad en la que crecieron - Formar líderes...con todo lo que uno ve, que se adueñan de las fincas, del agua, de todo en la región...unos pocos...eso sí sería bueno que los niños sean líderes desde pequeños, para que en un futuro sean los concejales, alcaldes...o por lo menos no se dejen manejar por otros... - Reconocer y potenciar los saberes y valores de los niños para que su futuro sea mejor que el de sus familias...
Pertinencia de lo educativo – pedagógico: en relación con las nuevas pedagogías.	4. Hay unos saberes heredados de los padres - Saben de cultivos, plantas, animales, medicinas caseras. - Saben de lo que se puede cultivar, cómo se hacen huertas, de animales... ...lo que saben del páramo, para trabajar ecosistemas, valor del agua... - Trabajar por proyectos para que indaguen a papás y abuelos, tratando de rescatar las tradiciones y que no pierdan las raíces... 5. Se enseña lo mismo que en el escenario urbano - Lo que se enseñe en lo rural y en lo urbano debe ser lo mismo...lo que cambia es la forma...se utilizan los estándares, los lineamientos son los mismos...lo que debe cambiar es la cantidad de contenidos dependiendo como estén los niños, sobre todo en lecto- escritura y, la metodología, la reflexión que uno haga con lo que vea en la escuela... - Brindar una educación de calidad como en las ciudades, con didácticas novedosas, siendo recursivos, con proyectos. - Cambiar el currículo para que los que aprendan sea trascendente en la vida de los niños. 6. Se deben aplicar metodologías que involucren a los padres - Desarrollar proyectos con padres y abuelos - Se puede ganar el interés de los niños con proyectos...así le toque a uno con ayuda de los papás, porque el colegio no apoya mucho... - Proponer proyectos con los padres de familia que conocen la vereda y apoyan más que el colegio...

Para facilitar la comprensión del análisis de resultados y conclusiones se presenta una contextualización de las categorías emergentes, mostrando a partir de qué preguntas surgieron y en qué dimensión de la pertinencia educativa están enmarcadas.

6.2 Contextualización de las categorías emergentes

- La categorías uno y dos hacen parte de la dimensión de la pertinencia educativa denominada formación integral del estudiante.

1. *Los niños poseen unos valores y saberes*
2. *Los niños tienen costumbres que se modifican*

Estas categorías surgieron a partir de las preguntas que indagaban acerca del conocimiento de las maestras sobre las familias y los niños con los que trabajan, acerca de lo que piensan sobre los valores y saberes que traen los niños a la escuela, la misión de la escuela y lo que debe enseñar ésta para ganarse el interés de los estudiantes.

- La categoría 3 hace parte de la dimensión denominada pertinencia con el sector productivo.

3. *Que los niños sean profesionales*

Esta categoría emergió cuando se indagó a las maestras acerca de cómo se imaginan el futuro de los niños, cuál es la misión de la escuela y cuál creen que es la importancia de los contenidos para la vida de los estudiantes.

- Las categorías cuatro a seis hacen parte de la dimensión denominada pertinencia de lo educativo – pedagógico.

4. *Se enseña lo mismo que en el escenario urbano*

5. Hay unos saberes heredados de los padres

6. Se deben aplicar metodologías que involucren a los padres

Estas categorías emergieron cuando se indagó acerca del conocimiento de las maestras sobre las familias y los niños con los que trabajan, lo que piensan frente a los valores y saberes que traen los niños a la escuela, acerca de la misión de la escuela y lo que debe enseñar ésta para ganarse el interés de los niños.

7 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1 Una mirada preliminar

Las respuestas de la maestras no solo permitieron identificar la visión acerca de la pertinencia educativa sino contextualizar y develar algunos elementos que caracterizan sus vivencias día tras día en las escuelas rurales.

La comunidad con la que se trabaja se caracteriza por su vulnerabilidad.

Las maestras mencionan que trabajan con comunidades que se caracterizan por su vulnerabilidad, refiriéndose a las condiciones geográficas; estamos hablando de comunidades dispersas, alejadas del centro urbano, a la situación económica de las familias de los niños y a la poca participación en la toma de decisiones que los afectan como comunidad¹⁶.

El Estado ha utilizado el discurso acerca de las poblaciones vulnerables como caballito de batalla y homogeniza lo que es diverso. Cita además la pertinencia como el camino adecuado para atender a estas poblaciones y deja en manos de los diferentes agentes educativos la tarea de identificar y contextualizar la realidad que los hace vulnerables. Pareciera que vulnerable y pertinente fueran sinónimos de un problema y de su solución, tan generales que

¹⁶ El término vulnerabilidad no es desconocido y por el contrario muy utilizado en el discurso del Estado y en el contexto educativo por el MEN, agrupa a la población campesina, afro descendiente, grupos étnicos, menores con necesidades educativas especiales y desplazados, entre otros. Al respecto menciona que "...se busca institucionalizar la atención educativa de las poblaciones vulnerables, soportada en diagnósticos claros sobre su realidad que luego se traduzcan en planes de acción con metas y acciones pertinentes y alcanzables, regulados por labores de permanente seguimiento y evaluación (MEN, 2005, p. 15) .

realmente no se llega a cumplir con los objetivos que desde el discurso estatal se proponen para superar el primero con el segundo.

Un indicador del problema, que no lo agota por supuesto, es la información que se infiere a partir de la revisión de las cifras sobre los años de escolaridad, deserción, reprobación entre otras, que muestran la ineficiencia en las acciones tomadas por el Estado para beneficiar a la población campesina y superar en parte, las brechas entre el sector urbano y rural.

El proyecto Educativo Institucional está hecho para el sector urbano.

Desde los postulados de la Política Educativa, el PEI representa o encarna la visión y la misión institucional, en donde un aspecto fundamental son aquellas características de las familias y de los niños y que debe ser construido en comunidad. Así mismo, a partir de la discusión en torno a la pertinencia educativa, el PEI representa la materialización de las características sociales, culturales y necesidades contextualizadas, a las que se debe dar respuesta desde el quehacer pedagógico. Para las maestras entrevistadas el Proyecto Institucional es una colcha de retazos, el tiempo que se dedica a su revisión y reflexión es poco, y la orientación del mismo obedece a las características del sector urbano, realidad que se justifica a partir de las limitaciones derivadas de la ubicación geográfica de las escuelas rurales. Sostienen que la información que se tiene en cuenta del sector rural, se toma casi en su totalidad de las cifras que ofrece el DANE. Es por lo anterior, que se puede decir que poco es lo que se hace al respecto y que si no se dedica el tiempo y la reflexión necesaria, en torno a una pedagogía local y al planteamiento de contenidos con sentido para la comunidad, la pertinencia educativa dependerá solamente de la visión que posean los maestros y serán

ellos lo que definan lo que se debe enseñar y de qué manera hacerlo. Así mismo, la discusión como comunidad educativa se pierde y con esta, alternativas sostenidas en el tiempo y necesarias para los niños que se forman en las aulas de las escuelas rurales.

A través de las respuestas de la maestras en torno al conocimiento y construcción del PEI, se infiere además que, aunque ellas mencionen y reconozcan los valores y saberes que tienen los niños y que llevan a la escuela, no hay articulación entre estos y el PEI, y que debería orientar el quehacer pedagógico de su práctica en la escuela. Además, es claro que la participación de la comunidad en la construcción del mismo es esporádica y reducida al diligenciamiento de formatos. La poca interacción de los actores locales con el PEI genera un reconocimiento parcial y casi nulo de saberes y valores de los niños y sus padres, y que se ve reflejado en las respuestas de las maestras cuando mencionan que lo pertinente consiste en orientar sus procesos pedagógicos bajo una lógica urbana. Con esta visión se pierde el reconocimiento de las particularidades culturales de la región e impide que se piense en una educación pertinente para el escenario rural.

En las respuestas de las maestras se aprecia un discurso desde el deber ser y este parece ser el común denominador en muchas escuelas, la mayoría de propuestas se quedan en la dimensión propositiva, lo que implica que no hay reconocimiento y apropiación del contexto.

Si partimos de que la institución cuenta con un PEI pensado para el escenario urbano, se esperaría un currículo descontextualizado, y por ende poco importante y significativo para la comunidad. Bajo esta mirada se dificulta el diálogo entre el acervo cultural local y los saberes y valores universales. Mientras esto ocurra, las problemáticas y necesidades que se generan en el contexto campesino son invisibilizadas. Creería además que los padres de familia

y los niños desarrollan un desarraigo por lo que la escuela pretende enseñarles, porque no evidencian en ésta interés por conocer las riquezas y las características propias de la región. Es así que las maestras llevan al aula de clases, saberes establecidos desde un currículo predeterminado, que es extraño a la cultura local y a los integrantes de la misma.

La escuela no está preparada para superar la vulnerabilidad de la población, las maestras sí.

Aunque sabemos que el análisis de la vulnerabilidad que caracteriza a la población campesina no se agota con la discusión de la realidad educativa del sector, sí es un referente en este momento. Es así que para las maestras resulta claro que los procesos de enseñanza – aprendizaje dependen en su mayoría de su labor, refiriéndose especialmente a la recursividad que demanda el contexto. Reconocen los proyectos y el discurso del Estado frente a la educación rural, pero resaltan que el alcance y la sostenibilidad son ineficientes y no se cumple con el cometido que se promulga, debido a la burocracia que impide que las iniciativas lleguen a tiempo o tengan la continuidad requerida por la institución. Es así que aseguran que las escuelas rurales son invisibilizadas en el día a día. Desde lo que dicen las maestras es evidente que no hay coherencia entre el discurso estatal y la realidad educativa de los niños campesinos. Así mismo, en parte, este problema demanda del maestro características que los diferencien de los que se desempeñan en el sector urbano y para lo que en la mayoría de los casos, no ha sido formado. Entonces, la pertinencia educativa que necesita este

escenario queda en manos de la visión que posean los maestros y que en parte, influirá en el destino de los niños que asisten a la escuela rural.

7.2 Discusión de los resultados y conclusiones

Introducción

Para realizar el análisis de resultados se partió del cuadro 1, tomando como referencia las dimensiones de la pertinencia explicadas en el referente teórico, las categorías que emergieron de los instrumentos aplicados y las expresiones que ilustran éstas y que en conjunto dan sentido a la interpretación de los hallazgos de la investigación.

Si bien el problema de la pertinencia educativa ha sido particularmente debatido en referencia a la educación superior, recientemente se ha visto un gran interés por parte del Estado en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, por una educación pertinente en la básica y en la media. Sin embargo, como resultado de la presente investigación fue evidente que el discurso ministerial y de interesados en el tema de la educación rural dista de lo que ocurre en el día a día en las aulas rurales, y se corroboró que el planteamiento de propuestas educativas pertinentes depende de la visión que posean las maestras acerca de la categoría y está relacionada con la comprensión que tengan éstas sobre la ruralidad y la educación rural, categorías que no configuran el objetivo de la investigación pero que son referente obligado en la comprensión de nuestros resultados.

La pertinencia educativa, al ser un concepto compuesto, es entendido desde las dimensiones que lo conforman, por tanto es necesario revisar y analizar nuestros resultados bajo este criterio para comprender la visión que poseen las maestras y que son las que de una

u otra manera, realizan la labor de lectura – interpretación – ajuste de lo que plantean los discursos en torno a las condiciones y necesidades del medio rural y que definirían una educación pertinente.

7.2.1 Análisis de resultados

Para presentar el análisis de resultados se llamarán categorías a los hallazgos de la investigación y éstas serán interpretadas tomando como referencia las dimensiones de la pertinencia educativa, como se dijo anteriormente. Para dar un orden a la discusión se enumeran la dimensiones de la pertinencia y luego las categorías que se identifican con éstas. Veamos:

1. La formación integral del estudiante: definida como la importancia de los valores, la ética social, el sentido de pertenencia a una comunidad, con lo humano, más allá del dominio cognoscitivo. Gómez (1998).

Dentro de esta dimensión emergieron dos categorías:

1.1 Los niños poseen unos valores y saberes

1.2 Hay unas costumbres que se modifican en la escuela.

A partir de las expresiones que sustentan las categorías halladas (ver cuadro 1), hay dos miradas que vale la pena revisar:

1. Las maestras consideran que hay un sistema de valores y costumbres en los niños que deben ser conservados y potenciados en la escuela.
2. Hay tradiciones y costumbres de los niños que generan conflicto con lo que pretende enseñar la escuela.

Frente a la primera mirada, las maestras tienen claro que hay costumbres y valores que pueden ser integrados en la escuela y que están relacionados con las características de los niños y sus familias, refiriéndose específicamente a las labores propias del campo, los hábitos derivados del trabajo en familia, los valores heredados de abuelos y padres, como el respeto, arraigo por la tierra y el conocimiento empírico acerca de fenómenos y procesos naturales.

Esta caracterización devela el acercamiento que han tenido las maestras con los niños y la comunidad y su visión frente a la categoría rural. Se hace esta mención porque en la caracterización que se realizó de la población de la Calera, se encontró que las familias no solo basan su economía y sustento en el sector agrícola y pecuario. Sin embargo, para las docentes siguen siendo estas labores y no otras las que más identifican y relacionan a la hora de hablar sobre los niños y las familias con las que trabajan.

Esta mención es importante, si pensamos en que las características asociadas con la ruralidad han cambiado como producto de la complejidad de las relaciones culturales, económicas y sociales de las comunidades locales, en relación con las urbanas y que están influidas por los procesos de globalización. Sabemos que la principal actividad rural ya no corresponde al uso del suelo para fines agropecuarios y que hay un gran auge por la explotación

sostenible de los recursos, del turismo y otros renglones de la economía como la construcción, el transporte, la mayordomía de fincas, el empleo en restaurantes, etc. visión que se identifica con los postulados de la Nueva Ruralidad y que se aprecia en el contexto objeto de nuestra investigación.

Se podría pensar entonces, que de cierta manera hay una mirada parcializada de las maestras y que su visión podría enfocar el asunto de la pertinencia educativa basada en una comprensión de la ruralidad un poco desactualizada y relacionada con la tradicional definición dicotómica del asunto, y que de una forma directa esta visión influye en la orientación de las prácticas pedagógicas al interior de la escuela.

Las costumbres y valores que deben ser reforzados tienen un objetivo puntual: fortalecer el sentido de pertenencia y arraigo por su cultura, es pertinente que no olviden quiénes son, de dónde vienen y lo que conocen de su entorno. Encuentran pertinente lograrlo a través del refuerzo de la identidad cultural con el desarrollo de proyectos y la formación de líderes, aspectos que se tocarán cuando se hable de la pertinencia desde la dimensión pedagógica.

La visión que poseen las maestras frente a los saberes y valores que mencionan como importantes se relacionan con el concepto de desarrollo rural y desarrollo sostenible que mencionan Bustos (2003), Echeverri (2011) y Guido (2010) al definir la educación rural desde sus propósitos y el deber ser de ésta.

Es clave decir que las docentes no quieren que los niños se sientan menos, que por el contrario buscan que manifiesten orgullo por su cultura, aseveraciones que fueron reiterativas durante las charlas y discusiones con ellas. En ningún momento se refirieron a que los niños lo expresaran, hecho que hace pensar que tras las palabras de las docentes, hay una visión acerca del sujeto rural y sobre la categoría rural relacionada con la sensación de exclusión y marginación con la que tradicionalmente se ha identificado esta población y con la sensación de exclusión, que como maestras pueden tener acerca de sus prácticas pedagógicas en el escenario rural y que coincide con el estudio de Zamora (2005).

Así mismo se puede pensar que los años de experiencia de las maestras en el sector rural las han llevado a identificar en los niños baja autoestima cuando dicen “se les burlan cuando hablan ,se les refuerza la identidad, para que no lo ridiculicen en la zona urbana”, e intentan desde sus prácticas resistir, frente a la idea sobre el sujeto rural que históricamente ha dominado y que está relacionado con carencias, exclusión y menosprecio, frente al referente urbano sinónimo de lo refinado y moderno.

La segunda mirada se refiere a algunas tradiciones y costumbres que los niños traen a la escuela y generan conflicto con estas. Las maestras se refieren específicamente al consumo de bebidas alcohólicas en compañía de sus padres, al trabajo a temprana edad, a la ausencia de normas y al uso inadecuado del lenguaje que hacen parte del capital cultural de los niños y sus familias y que representa una dificultad que deben afrontar como maestras en este contexto como lo explica Parra Sandoval (1996), quién utiliza las ideas expuestas por Bourdieu para sustentar su pensamiento. Las dificultades mencionadas inciden en la desmotivación de los niños frente a los que pretende la escuela y generan su desvinculación del sistema escolar.

2. *La pertinencia con el sector productivo* relacionada con las demandas de la economía y en estrecha relación con el desarrollo científico – tecnológico.

Dentro de esta dimensión surgió una categoría:

2.1 Que los niños sean profesionales.

Frente a la categoría señalada se evidencia que las maestras consideran pertinente que lo que aprendan los niños en la escuela les ofrezca las herramientas para su promoción social y mejorar su calidad de vida respecto a lo que han tenido sus familias, lo que está relacionado con la visión economicista de la educación y que ha sido discutida ampliamente en la educación superior. La visión es clara frente al para qué quieren el ascenso social de los niños. Aspiran que a través de ésta puedan aportar a las comunidades de las que proceden y que consideran han sido desfavorecidas por las decisiones políticas nacionales y locales.

Aunque hay un claro interés en que los niños logren un ascenso social de acuerdo con el planteamiento de Cataño (1989), son pesimistas a la hora de expresarlo cuando dicen “...ojalá sean profesionales o es lo que a uno le gustaría o si fuera posible....”, lo que denota una realidad que por lo menos desde las cifras locales presentadas en la tabla 1 es evidente, puesto que la población campesina para el 2008 no alcanzaba en 1% estudios universitarios, además de evidenciarse un porcentaje alto de deserción entre la básica primaria y la básica secundaria, que estaría relacionado con factores asociados a la deserción, como el poco interés que las familias y los niños dan a lo que aprenden en la escuela, el conflicto que genera el que los niños a temprana

edad trabajen y el que sus padres por generaciones hayan sobrevivido con escasos conocimientos, idea discutida por Parra (1996) al referirse a la organización elemental de la vida social campesina. Surge entonces el interrogante de cómo puede la escuela ganarse el interés de los niños, cuestión que podría ser parte de una investigación posterior.

En las expresiones que ilustran la categoría 2.1 también cabe mencionar que se identifican dos miradas. La primera cuando se presenta una visión pesimista de las posibilidades que tienen los niños, y otra que revaloriza el contexto rural como un espacio generador de oportunidades.

Aunque señalan que los niños deben continuar estudiando, esperan que lo hagan para retornar a su lugar de origen y aplicar en este contexto lo aprendido. Consideran que el escenario rural por los recursos naturales que posee, les puede brindar calidad de vida sin desconocer que se requieren otros conocimientos para transformar su realidad y afianzar los que ya poseen. Esta visión evidencia el reconocimiento de la interdependencia entre el escenario rural y urbano. Un niño que estudie y sea profesional no tiene que abandonar la vereda, es más, estaría cumpliendo con la misión social que como maestras esperan que cumplan sus estudiantes.

3. La pertinencia de lo educativo pedagógico, relacionado con las nuevas pedagogías.

Dentro de esta dimensión se identificaron tres categorías a partir de lo expresado por las maestras:

3.1 Hay unos saberes heredados de los padres

3.2 Se enseña lo mismo que en el escenario urbano

3.3 Se deben aplicar metodologías que involucren a los padres.

A partir de las categorías enumeradas se puede afirmar que para las maestras es pertinente aprovechar los saberes que poseen los estudiantes, sobre los ecosistemas, cultivos, medicinas tradicionales, animales de la región y costumbres culturales. Saben que es a partir de esos saberes que deben establecer un diálogo con los niños para no chocar con su cultura y, por el contrario, ganar su interés y el de sus familias por lo que le enseña la escuela. Si se logra este objetivo, muy seguramente se pueden reducir las cifras de deserción escolar en este escenario e incidir en la continuidad de los niños en el sistema escolar.

La categoría 3.2 devela que para las maestras es pertinente enseñar lo mismo que en el escenario urbano, se refieren específicamente a lineamientos curriculares propuestos por el MEN, pues lo contrario significaría menor calidad. Esto se aprecia en expresiones como; “lo que se enseñe en lo rural y en lo urbano, debe ser lo mismo” o “...se les da la calidad que se daría en lo urbano”. Parece un juego de palabras, pero lo pertinente es lo que precisamente es impertinente a la luz de las discusiones y planteamientos que se hacen en el referente teórico frente a la categoría objeto de exploración y frente a la educación rural. Se aprecia una negación del sujeto rural, del valor de su cultura y de los saberes que lo habilitan y caracterizan como ciudadano, sujeto activo y partícipe de la producción cultural del país, como menciona Forero (2010, p.5). Esta visión que poseen las maestras deja ver cómo persiste la idea de atraso

del sector rural respecto al urbano y expresan que lo adecuado es la enseñanza de los contenidos que se imparten en una escuela urbana. La visión expresada deriva de acuerdo con acuerdo con los planteamientos de Salgado¹⁷ (2010), de la desvalorización al que ha estado estado sometido el sujeto rural por causa del cambio en los modelos de desarrollo industrial y que ha ocasionado un gran daño a la construcción de su propia subjetividad. (p.14).

Además es de resaltar que la visión de pertinencia educativa, en esta dimensión la hacen frente a la didáctica y metodología. Los contenidos son los mismos y cuando se refieren a utilizar los saberes hablan del uso de palabras a modo de ejemplo. Si las maestras pretenden enseñar a sumar lo hacen refiriéndose a botellas de leche, bultos de papa, libras de queso, etc, lo que no demuestra necesariamente que haya una apropiación de las características socioculturales de los niños y sus familias.

El uso de las didácticas y metodologías a las que se refieren las docentes tienen relación con la recursividad que demandan de ellas su práctica y que derivan de las carencias que presentan las escuelas. Aspecto que menciona Zamora (2005) refiriéndose a uno de los rasgos que caracteriza la práctica de las maestras en el escenario rural y que denominó “La creatividad y la recursividad como respuesta a la precariedad de las condiciones materiales” (p.16).

¹⁷ “Se tiene entonces una herencia compleja de los modelos de desarrollo industrial, promotores de la movilización de la población rural hacia distintos frentes bajo una perspectiva hegemónica en lo cultural y económico, en la cual el control sobre la tierra jugó el papel de eje articulador puesto que su uso era vital para la reproducción del capital y la consolidación de los nuevos actores económicos. Estos modelos tenían implícita una *desvalorización* relativa del campesinado, no sólo porque no lo estimaron sujeto apto para el desarrollo sino porque a una alta proporción le asignó un rol subsidiario, como peón de brega sin garantías en la apertura de nuevas tierras, como jornalero y proveedor de alimentos baratos. Esta *desvalorización* se hizo más fuerte en los procesos de ajuste del modelo, en la medida en que la reestructuración de los procesos fabriles, la flexibilidad laboral en la manufactura y la apertura de mercados han hecho menos necesarios el trabajo manual, la manutención de los trabajadores y ha facilitado un mayor flujo de alimentos en el mercado mundial”. (p. 10).

La visión expuesta por las docentes fue cuestionada por Gonzalo Cataño (1989) al referirse a la existencia de una educación rural que tiende a caracterizarse más por las carencias de la escuela rural que por los objetivos de ésta.

Para la categorías 3.2 y 3.3 mencionan además el trabajo por proyectos como lo más pertinente para involucrar a los niños y sus familias, es la manera de acercar la escuela a las comunidades, de ganarse el interés de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, de poner a dialogar los saberes, los valores y las costumbres con los conceptos que según ellas deben ser los mismos que en las ciudades. Otra razón para trabajar por proyectos puede estar relacionada con el número de cursos con los que trabajan, siendo esta estrategia una posibilidad para integrar a todos los estudiantes. En el escenario rural la vinculación de los padres al proceso educativo resulta ser más importante que en otros escenarios, aspecto que fue abordado por Zamora (2005), y que es evidente en la experiencia de las docentes entrevistadas. Es pertinente involucrar a los padres en las metodologías que desarrolle la escuela como una estrategia para retener a los niños en el sistema educativo, como se mencionó anteriormente.

Las maestras mencionan afirman que es importante que los saberes trasciendan en la vida de los niños, lo que se lograría según ellas adaptando el currículo, para que lo que aprendan sea útil. Sin embargo esta adaptación no va más allá de determinar aquellos asignaturas que requieren de mayor refuerzo, refiriéndose específicamente a las matemáticas y la lectoescritura y enfocados en el abordaje de menor o mayor cantidad de conceptos que aparecen en el plan de estudios. Zamora (2010) se refirió al

tema cuando habló acerca del desafío del bajo rendimiento escolar en las escuelas rurales. Es cierto que debido a las características de la población se presenten estas dificultades, sin embargo, se esperaría que la trascendencia a la que se refieren las maestras estuviera más relacionada con los objetivos de la educación rural, que con los contenidos y didácticas que, aunque son importantes, no constituyen la única respuesta a las necesidades de la población.

Cuando se indagó un poco acerca de la práctica pedagógica de las maestras, se solicitó que hablaran acerca de la clase que quisieran, enumerando los factores que incidían en la planeación de la misma. Llamó la atención que las tres citaron una clase de matemáticas ilustrando aquellas particularidades, basadas en los ejemplos que utilizan y el aprovechamiento del espacio que posee la escuela. No hubo alguna característica que diferenciara su práctica de otros escenarios más allá de la tan nombrada recursividad que demanda este escenario. Se esperó además que hablaran de una clase de ciencias naturales, educación ambiental o de sociales, dado el interés que en algún momento habían demostrado por los recursos naturales con los que cuenta la región y las labores que realizan las familias de los niños con las que trabajan. Aspecto que una vez más corroboró la visión que poseen acerca de la pertinencia pedagógica en el contexto rural. De alguna manera esta alusión que hacen denota descontextualización del escenario en que se desempeñan. Esta afirmación se hace teniendo en cuenta el potencial ambiental y turístico del municipio, que se ilustra en la caracterización de La Calera que se presenta en el referente teórico. Es de anotar que una de las causas para que los estudiantes cambien de colegio como se plantea en el referente teórico es la oferta educativa de colegios de otros municipios, que tienen un énfasis agrícola. Lo que deja ver que

la oferta educativa del municipio no satisface las necesidades y proyecciones formativas y laborales que demandan como estudiantes y familias.

7.2.3 Conclusiones

La discusión de los resultados permite plantear las conclusiones que se presentan a continuación:

- La visión que poseen las maestras acerca de pertinencia educativa en el sector rural, está directamente relacionada con la visión que poseen acerca del sujeto rural y de la ruralidad, y para este estudio está influida por la definición dicotómica de la categoría rural, tradicionalmente aceptada y tomada en cuenta a la hora de caracterizar a la población campesina.
- Se presentan miradas ambivalentes cuando las maestras se refieren a su visión de la pertinencia con el sector productivo, puesto que se queda en un plano del deber ser y asumen que por las condiciones adversas es muy difícil que los niños logren ser profesionales y lograr un ascenso social.
- Dentro de la visión integral de la pertinencia educativa la categoría cobra sentido desde el reconocimiento de la cultura como punto de partida para establecer un diálogo entre la escuela y los estudiantes, sin embargo hay una contradicción cuando consideran que los niños deben aprender lo mismo que en el escenario urbano, lo que evidencia la desvalorización de la cultura y los saberes que posee la población campesina.

- Para las maestras lo pertinente es impartir una educación urbana en el sector rural pues hacer lo contrario es sinónimo de precariedad y poca o ninguna calidad educativa. Esta postura se fija en las carencias e invisibiliza al sujeto rural y con él la cultura y el sistema de valores que lo caracteriza.
- La pertinencia pedagógica se plantea en el plano del deber ser y se refiere al desarrollo rural y desarrollo sostenible característicos de la nueva ruralidad, que reconoce la interdependencia entre el escenario rural y urbano.
- Cuando las maestras se refieren a la importancia de los contenidos y la adaptación de los mismos, la pertinencia se reduce a las metodologías y didácticas usadas, en detrimento de los objetivos de la educación rural; lo que deja en evidencia que estamos hablando de una educación urbana localizada geográficamente en escuelas rurales.
- La visión que poseen las maestras acerca de la pertinencia está relacionada con el problema del reconocimiento de la categoría rural, sujeto rural y la diversidad de ruralidades que esconde la primera categoría. Es por esto que los saberes y valores que poseen los niños no trascienden más allá de ser utilizados como accesorios en el desarrollo de las clases y son desvalorizados y reemplazados por el sistema de valores y conocimientos propios de una cultura ajena, la urbana.

7.3 Consideraciones finales

Reflexión frente al alcance de los objetivos

Después de finalizado el proyecto y teniendo como referente los objetivos de la investigación, es importante identificar y reconocer los aspectos en los que considero hay vacíos y que pueden servir de ayuda para futuras investigaciones. Como se dijo a lo largo del proyecto éste fue de carácter exploratorio. Y es de anotar que si bien se puede decir que la categoría sobre pertinencia educativa se llenó de contenido para el sector rural, no podemos decir que su comprensión satisfaga a los interesados en el tema de la educación en este escenario. Faltó mayor acercamiento a lo que hacen las maestras en sus prácticas pedagógicas.

En un inicio se pensó en analizar los cuadernos de los estudiantes, pero las maestras mostraron recelo frente al préstamo de éstos. Ante este inconveniente se plantearon los dos instrumentos complementarios en espacios y momentos diferentes, para tener una mayor aproximación a su visión sobre el problema. Es recomendable, entonces, que se profundice en las categorías que emergieron, es decir que estas sean un punto de partida para otras investigaciones y profundizar en la identificación de las prácticas pedagógicas para establecer puntos de convergencia y divergencia entre lo que dicen que hacen y lo que hacen las maestras en el día a día en el aula.

Así mismo se podría contar con la visión que poseen sobre el problema, otros agentes educativos y actores involucrados en la educación rural, como rectores, coordinadores, orientadores, padres de familia, etc, que hacen parte del proceso enseñanza – aprendizaje de los niños. Esta sería una manera de comprender mejor el asunto de la pertinencia e identificar puntos de encuentro y de divergencia entre

diferentes miradas sobre el problema sobre la etérea búsqueda de una educación que responda a las necesidades de la población rural.

7.4 Recomendaciones

Una vez finalizado el proyecto y con base en los testimonios de las maestras es necesario dejar planteadas algunas recomendaciones:

Estado

- Como resultado de la ley 715 de 2001 se fusionaron las escuelas rurales con el Colegio ubicado en el casco urbano, con esta fusión el PEI se unificó. Según las maestras, el proyecto responde a las características urbanas y los datos rurales son extraídos de las cifras citadas en los censos del DANE. Sin embargo el MEN plantea que “Los establecimientos educativos rurales que, por causa de las distancias y otras condiciones locales, no puedan fusionarse para ofrecer los grados previstos para llegar a ser una institución educativa, se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones, con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completo a los estudiantes. Los centros educativos conservan su propio PEI y su independencia administrativa. Contarán con un director rural, gobierno escolar y asociación de padres de familia” (s.f, s. p). Debido a la cercanía de las escuelas con los colegios se cuenta con un PEI, lo que indirectamente homogeneiza las características de la población del perímetro urbano con las características de las veredas, impidiendo que la contextualización se lleve a cabo. A partir de lo anterior se recomienda revisar el efecto

de esta política estatal en el planteamiento y ejecución de un Proyecto Institucional que responda a las características del contexto socio cultural y a la diversidad de ruralidades.

- Cuando las maestras aseguran que ellas sí están preparadas para afrontar la vulnerabilidad que caracteriza a los niños con los que trabajan, dejan en evidencia que se sienten abandonas por el Estado, resaltando que las iniciativas que plantean no tienen continuidad y su aplicación se ve afectada por la burocracia. Se recomienda que se revise la eficiencia en la aplicación de los programas educativos ejecutados por el Ministerio de Educación Nacional.

Facultades de Educación

- Es evidente en la discusión de los resultados que las maestras no son formadas para desempeñarse en el sector rural. Se recomienda incluir en el currículo áreas que se enfoquen en la discusión acerca de quién es el sujeto rural, la ruralidad y la educación rural. Mientras no se dé esta reflexión y apropiación conceptual, difícilmente se llegará a desarrollar una educación rural que responda a las necesidades y características diversas de la población.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Administración Municipal de la Calera Cundinamarca, (2012). Diagnóstico Plan de Desarrollo Municipal. 2012 – 2015. Recuperado de: <http://www.lacalera-cundinamarca.gov.co/nuestromunicipio>.

Blanco, Rosa. (2008). Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. UNESCO. Impreso por Salesianos Impresores S.A. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>

Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. Revista de Educación, (350), 449 – 461. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_19.pdf

Cataño, Gonzalo (1989): “Educación y Sociedad Rural”. En Educación y Estructura Social. Asociación Colombiana de Sociología. Bogotá: Plaza & Janés.

Casa Editorial El Tiempo, Fundación Corona, Fundación Antonio Restrepo Barco. (2002). Situación de la educación básica, media y superior en Colombia. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/situacion_educacion.pdf

Congreso de la República. 1994. Ley 115 de 1994. Ley general de educación. Diario Oficial.

Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia Departamento Nacional de Planeación. (2015). “METAS Y ESTRATEGIAS DE COLOMBIA PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO - 2015” Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305252_compes091.pdf

Contreras, S., & Ramírez, M. (2009). “La escuela rural desde la mirada de padres y madres”. Paradigma. 30 (1), 87-102. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512009000100005&script=sci_arttext

Cisterna, F. (2005). CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN COMO PROCESOS DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN. Theoria, 14(1), 61-71.

Corpoeducación, Fundación Corona, Fundación Empresario por la Educación & PREAL Corona & Sanmartín Obregón y Cía, Ltda. (2006). Informe de progreso educativo Colombia. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/colombia/preal_colombia2006.pdf

Cox, C. (2003). Políticas educacionales en el cambio de siglo. Universitaria. Recuperado de: http://books.google.com.co/books/about/PoliticasyEducacionales_en_El_Cambio_de.html?id=pOSu0qyT-PAC&redir_esc=y

Contreras, G., Prieto, M. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Estudios Pedagógicos, 34, (2), 245-262. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200015&script=sci_arttext

Corvalán, J. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en siete países de América Latina: síntesis y análisis global. FAO – UNESCO – DGSC Italia – CIDE – REDUC. Santiago de Chile. Recuperado de: <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/y5517s/y5517s00.pdf>

De Miguel, A. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora en la Enseñanza Superior. Investigación Educativa, 19, (2), 397-407. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv_1.pdf

De Andraca, A.M. y Gajardo, M. (1992). Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales. Santiago, Chile: UNESCO/FLACSO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000923/092388SB.pdf>

Echeverri, Cristina., Martine, D., Sabalain, R., Rodríguez A., Candia, D., Baeza C., Peña, S. (2011). Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas, Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/pe/2011/08534.pdf>

EPT/PRELAC, (2008). Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación 2007. SITUACIÓN EDUCATIVA DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE: GARANTIZANDO LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/71/77.pdf>

Forero, J. (2003). ECONOMIA CAMPESINA Y SISTEMA ALIMENTARIO EN COLOMBIA: APORTES PARA LA DISCUSIÓN SOBRE SEGURIDAD ALIMENTARIA. Recuperado de: http://www.javeriana.edu.co/ear/d_des_rur/documents/campesinadoysistemaalimentarioencolombia.pdf

GARCÍA, N (1989) Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Editorial Grijalbo.

Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, UNESCO, París, Francia. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf

Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comps.) (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. (148-165). Madrid: Akal.

GUBA, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), La enseñanza: su teoría y su práctica (3ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal. <http://editorial.csic.es/publicaciones/>. Recuperado de: <http://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Guba.pdf>

Guido, S. (2010). Ponencia presentada al VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinhas. ACCIONAR DEL DOCENTE RURAL EN COMUNIDADES AGRÍCOLAS. Recuperado de: <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/07/GT2-Guido-Silva.pdf>

- Guadilla, G. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En Mollis (Comp.) Las universidades de América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero (17- 37). Buenos Aires: Clacso. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D3056.dir/2gguadilla.pdf>
- Ibañez, J. (1988). “Cuantitativo/cualitativo”. En: Reyes, R. (ed.) Terminología científico-social. (218-233) Barcelona: Antrophos.
- Lucca, N. y Berríos, R. (2003). Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias. Colombia: Ediciones S. M.
- Malagón, Luis. (2003, 17 de noviembre). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. En Revista de la Educación Superior. Vol. 32 (3), Núm. 127. Julio – septiembre de 2003. Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/03.html
- Malagón, A., Benavides, C. (2010). “Pertinencia de la formación técnica: el caso de una institución educativa de Honda Tolima”. Perspectivas Educativas, 3, 111 – 129. Recuperado de: www.grupopaca.edu.co/index.
- Marín, Á. (2010). MODERNIDAD Y MODERNIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA: UNA AVENTURA INACABADA. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 26 (2010.2). Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/26/marinbravo_moralesmartin.pdf
- Méndez, M. (2005). Contradicción, Complementariedad e Hibridación en las Relaciones entre lo Rural y lo Urbano. Revista Mad, (13). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/13/paper02.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Recuperado de:

http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_vulnerables.pdf

Mojica, J., Flórez, J, M. (2014). Los campesinos son la base de la paz. Recuperado de:<http://www.razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/7867-los-campesinos-son-la-base-de-la-paz.html>

Nairdort, Giordana & Horn, (2007, octubre). La pertinencia Social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas*. NO. 27. OCTUBRE 2007.

NÚÑEZ, J. (2005). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. 7 (52), 1-14. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3467Nunez.pdf>

Naishtat, Francisco. (2003, diciembre). “Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica”. *Espacios*, publicación de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA, (30). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2767038&pid=S1852-4508201400010000700008&lng=es

Núñez, J. (). *DISONANCIAS EPISTEMOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN RURAL VENEZOLANA*. Iberoamericana de Educación. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/799Nunez.PDF>

OREALC. (1985). SEMINARIO Inter – regional, operacional sobre la pertinencia de la educación primaria en zonas de urbanización rápida. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000673/067323SB.pdf>

PARRA S ANDOVAL, Rodrigo, 1996: La Escuela Inconclusa. Santafé de Bogotá, Plaza y Janes. Santafé de Bogotá: P & J Editores.

PARRA, R. (1996). Escuela y modernidad en Colombia. La escuela rural, vol. II, Santafé de Bogotá: Editorial Fes-Restrepo Barco-Tercer Mundo.

Patiño, F., Cárdenas, M., Bernal., F., Vera., E, (2011). Caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primeras etapas. (Análisis de caso escuela rural de Caldas). Recuperado de: http://200.21.104.25/vetzootec/downloads/MVZ5%281%29_7.pdf

Perfetti, M. (2000). ESTUDIO SOBRE LA EDUCACION RURAL EN COLOMBIA. PROYECTO FAO, UNESCO, DGS, Italia – CIDE- RECUD. 165-212 Recuperado de: http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf

Pérez, T. (2009). Pertinencia de la educación: ¿pertinente con qué? Una mirada desde la gerencia del Plan Decenal de Educación 2006-2016. Recuperado de: www.plandecenal.edu.co

Pérez, E. (2002). El Sector Rural en Colombia, y su crisis actual. Cuadernos de desarrollo rural (48). Pontificia Universidad Javeriana.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2003). Informe nacional de desarrollo humano para Colombia 2003. El conflicto, callejón con salida. Recuperado de: <http://usregsec.sdsu.edu/docs/UNElConflicto.pdf>

PNUD. (2004). Determinantes de la asistencia y de la deserción escolar en primaria y secundaria. Cuadernos. Recuperado de: http://www.pnud.org.co/img_upload/9056f18133669868e1cc381983d50faa/cuadernopNUDMPS3a.pdf.

PNUD. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_colombia_2011_es_resumen_low.pdf

RUÍZ, J. (2003). Metodología de la Investigación Cualitativa. 3o Edición. España: Universidad de Deusto.

Salgado, C. (). LOS CAMPESINOS IMAGINADOS. Cuadernos TIERRA Y JUSTICIA NO. 6. Recuperado de: <http://www.kus.uu.se/pdf/publications/cuaderno.pdf>

Sandín, E. (2000). CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: DE LA OBJETIVIDAD A LA SOLIDARIDAD. Investigación Educativa 18 (1), 223-242.

Silva, G. (2010). Ponencia presentada al VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinha. ACCIONAR DEL DOCENTE RURAL EN COMUNIDADES AGRÍCOLAS. Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas/Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/07/GT2-Guido-Silva.pdf>

STAKE, R. (1999). Investigación con estudio de casos. En Metodología de la investigación. (61-71), Madrid: Morata.

Tünnermann, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>

UNESCO 1990. Declaración Mundial Sobre Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de aprendizaje. Jomtie, Tailandia. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO, (2009). EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>

Valcárcel, M., Carnero, M. (2011). Rural clásico, nueva ruralidad y enfoque territorial: el caso peruano. En Marcel Carnero. EN EDUCACIÓN RURAL ANDINA. Capacidades Tecnológicas y Territoriales. Desco: Quinto Editores.

Williamson, G. (2004). Estudios sobre la educación para la población rural en Chile. En Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Roma: FAO-UNESCO. Recuperado de: <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/y5517s/y5517s00.pdf>

Zamora, F. (2005): “Huellas y búsquedas: una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos”. Fundación Universitaria Monserrate – Fundación Santa María. Bogotá.

Zamora, F. (2010). Ponencia. ¿Qué es lo rural de la educación rural? presentada en el 3º Congreso de Educación Rural en Medellín.

9. ANEXOS

9.1. Guión de las preguntas de la entrevista semiestructurada

1. Profe: cuénteme acerca de los niños con los que trabaja en la escuela y las familias de éstos
2. Ha detectado problemáticas en la comunidad con la que trabaja, es decir con los niños y sus familias...hábleme sobre ello
3. ¿Son abordadas esas características y problemáticas que menciona en su práctica pedagógica? ¿Podría explicarme cómo?
4. ¿Qué piensa sobre los saberes y valores que poseen los niños rurales y que traen a la escuela? ¿Qué hace con esos saberes y valores que menciona?
5. ¿Qué es lo que debe enseñar la escuela rural para ganarse el interés de los niños? ¿Cómo lo harían?
6. Profe: ¿Cuál considera usted es la misión de la escuela rural?, ¿qué se debe hacer para lograrlo?
7. ¿Cómo le gustaría que fuera el futuro de los niños que terminan la escuela?
8. ¿El Proyecto Institucional tiene en cuenta las características socioculturales y necesidades de la población con la que trabaja?, Explíqueme por favor su respuesta.
9. ¿Qué importancia considera que tienen los contenidos que los niños aprenden para su proyecto de vida?
10. ¿Podría describir una clase del tema que usted prefiera? ¿Qué factores determinan la planeación de ésta?

11. ¿Considera que su práctica en el contexto rural tiene alguna particularidad o características que la diferencia de otros escenarios (zona urbana)?

9.2. Guión de las preguntas del grupo focal

1. Mencionaban que les parece importante potenciar los saberes y valores, (me podrían recordar a que valores y saberes se referían) de los niños para que conserven sus raíces culturales (aspecto en el que coinciden las tres maestras), cómo se puede lograr este cometido.
2. En el primer diálogo que sostuvimos, mencionaban que un aspecto particular de la práctica pedagógica en el contexto rural, es que los niños son más vulnerables porque tienen menos oportunidades....¿Ustedes consideran que la escuela podría afrontar o hacer algo al respecto, cuáles serían esas alternativas?
3. Ustedes mencionaban que los niños y niñas tienen características que los diferencian de los niños y niñas de la cabecera municipal; ¿A qué características se refieren y qué implicaciones tienen éstas en su práctica pedagógica (es decir en las clases, en la vida escolar)?
4. Ustedes me comentaban que la Institución tiene en cuenta (profe Alejandra me decía que no) las características de las familias y de los niños para la construcción del PEI (Proyecto educativo institucional). Profes, ustedes me podrían contar, ¿cuáles son

esas características de las familias que se tienen en cuenta?, ¿Han identificado o conocen algunas características que se deberían tener en cuenta? ¿Qué hacen con esas características en la escuela?

9.6. Matriz 1. Categorización realizada a partir de las categorías por caso.

Formación integral del estudiante: Dimensión relacionada con los valores, la ética social, el sentido de pertenencia a una comunidad, con lo humano, más allá del dominio cognoscitivo.			
Pregunta	Temas	Categorías	Descripción
Profe: cuénteme acerca de los niños con los que trabaja en la escuela y las familias de éstos	Conocimiento que poseen las maestras frente a los niños y sus familias	Familias nucleares y desintegradas Familias dedicadas al sector agropecuario Nivel educativo escaso Poco interés y apoyo en el estudio de los niños	Hay familias tradicionales, pero también se ven muchas familias separadas y niños con padrastros o madrastras. Actividad económica: agricultura, ganadería y ordeño de vacas. Nivel económico: de bajos recursos, tienen Sisben Escasamente saben leer, escribir y hacer cuentas. Poco interés Poco apoyo en la realización de tareas.
	Niños	Sentido de pertenencia	Tienen unos valores: Expresan amor a la tierra, buen vocabulario, son respetuosos, activos, colaboradores e inocentes.
Ha detectado problemáticas en la comunidad con la que trabaja, es decir con los niños y sus familias...hábleme sobre ello.	Identificación de las problemáticas de las familias y de los niños por parte de las maestras.	Distancia al casco urbano Acceso limitado a la tecnología Nivel educativo de los papas Nivel económico de los padres Consumo de alcohol Poco apoyo en las tareas	La escuela es muy distante del centro del municipio Los niños no tienen acceso a ella fácilmente. Escasamente tienen la primaria. No satisface en general las necesidades básicas como el alimento, el vestido y la compra de implementos para el estudio de los niños. Muchos papas consumen cerveza, chicha y aguardiente. Se presenta maltrato como consecuencia del consumo de alcohol y familias disfuncionales. Los niños no reciben el suficiente acompañamiento en las tareas porque los padres no tienen preparación académica para esto o porque no les interesa.

		Falta motivación frente al estudio Poca participación política Dificultades de aprendizaje en los niños	A muchos niños no les interesa estudiar porque desde niños pueden trabajar con sus papas y obtener dinero, por falta de dinero en la casa o no reciben apoyo en casa. Las familias tienen poca participación en las decisiones que afectan a la comunidad por ejemplo el uso del suelo, instalación de redes eléctricas, partidas para el restaurante escolar, etc. Los niños con dificultades de aprendizaje no tienen acceso a terapias fácilmente.
¿Son abordadas esas características y problemáticas que menciona en su práctica pedagógica? ¿Podría explicarme cómo?	Relación entre las características y problemas de la comunidad con la práctica pedagógica	Integración de saberes Huerta escolar	Se trabaja con lo que saben a través de las diferentes materias Los temas relacionados con los cultivos de las familias se desarrollan a través de proyectos como la huerta escolar.
	Posible solución que dan a las problemáticas identificadas	Traslados a otras sedes Proyección humana Talleres a padres	Tecnología: llevarlos al colegio cuando se puede Desmotivación: se trabaja proyección humana Consumo de alcohol y apoyo en casa: talleres a padres Dificultades de aprendizaje: se trabaja entre maestra y mamá para apoyar a los niños. Problemas económicos: no explica
¿Qué piensa sobre los saberes y valores que poseen los niños rurales y que traen a la escuela? ¿Qué hace con esos saberes y valores que menciona?	Lo que piensan las maestras sobre los	Conceptos y normas escasos Valores y conceptos arraigados	Llegan muy escasos en conceptos y normas Los valores y saberes están muy arraigados y lo demuestran en la convivencia y su participación en clase, por ejemplo saben de cultivos, plantas, animales, medicinas caseras etc.

	saberes y valores		
	Integración a la practica Saberes y valores	Refuerzo pedagógico Modificación de costumbres	Lo que saben y son se refuerza para que no se olviden de sus raíces Los saberes sobre la vida en el campo se aprovechan en las clases Hay comportamientos que se modifican como la forma de hablar
Mencionaban que les parece importante potenciar los saberes y valores, (me podrían recordar a que valores y saberes se referían) de los niños para que conserven sus raíces culturales (aspecto en el que coinciden las tres maestras), cómo se puede lograr este cometido.	Prácticas que adoptan las maestras para potenciar saberes y valores para conservar las raíces culturales de los niños	Espontaneidad, responsabilidad, agradecimiento, amor por la tierra. Conocimiento heredado de los padres Inclusión en las clases Identidad	. . . son espontáneos, no son mentirosos, son más responsables, más agradecidos, quieren su tierra. Lo que conocen de los recursos y del trabajo propio del campo, saben del páramo, de los venados, del agua que produce la región, saben de los problemas del pueblo etc... Saben de lo que se puede cultivar, cómo se hace, de huertas, de químicos, de animales, ayudan a criarlos, cuidarlos, reciben las crías, para ellos son saberes que los viven... Opinan sobre política, los más grandecitos, por lo que dicen los papas, dicen todos son iguales, y dicen mi papá vota por este o por el otro porque les van a ayudar con a arreglar un camino etc... Con las cosas buenas, se retoman en clase...por ejemplo lo que saben del páramo, para trabajar ecosistemas, valor del agua etc... Se trabaja con ejemplo, con las consecuencias de las cosas no tan buenas...se lucha con tradiciones...cuando ellos llegan con la visión de querer trabajar ya...manejando o en otras cosas...se les muestra con ejemplos Rescatando las tradiciones, valorando lo que son y que ellos lo hagan también, trabajando en las materias con el concepto de región, en ciencias con los recursos naturales que tienen,

	Cómo potencian los valores y saberes		haciéndoles ver que el trabajo de los papas es importante en la economía del país... Se trabajan proyectos pequeños para que indaguen a los papas, a los abuelos, tratando de rescatar las tradiciones y que no pierdan las raíces...trabajar también con el árbol genealógico...en sí que valoren su realidad, su pasado, el presente y que sepan también de otras realidades en el mundo, para que se preparen para lo que les espera en el futuro que no es fácil
¿Qué es lo que debe enseñar la escuela rural para ganarse el interés de los niños? ¿Cómo lo harían?	Lo que debe enseñar la escuela y cómo se haría Cómo se puede ganar el interés del niño	Identidad Proyectos Didácticas novedosas Lo mismo que en lo urbano	Es fundamental que los niños se sientan orgullos de lo que son, que valoren su identidad, la región en la que viven, que son afortunados, que si pueden salir adelante y eso se puede si se trabaja el rescate de sus raíces, si se les muestra que no son menos... ...eso se puede con proyectos...así le toque solo a uno con ayuda de los papas, porque el colegio no apoya mucho...el rector solo se limita a decir que nada se puede hacer, que todo está prohibido, y porque las jornadas pedagógicas son cortas e improductivas la mayoría de veces... Con las didácticas que uno maneje, si es recursivo, llevando cosas novedosas, para motivarlos...trabajar con experimentos, la tienda escolar, para que cambie y el aprendizaje sea más significativo Que se enseñe en lo rural y en lo urbano lo mismo...se debe enseñar lo mismo...lo que cambia es la forma...se utilizan los estándares, los lineamientos son los mismos...lo que debe cambiar es la cantidad de contenidos dependiendo como estén los niños, sobre todo en lecto- escritura y, la metodología, la reflexión que uno haga con lo que vea en la escuela...la educación rural debería ser más importante para el ministerio...porque mucho se habla y poco se hace...
Profe: ¿Cuál considera usted es la misión de la escuela rural?, ¿qué se debe hacer para lograrlo?	La misión de la escuela	Realización profesional Potenciar los valores y saberes	Que los niños aprovechen lo que aprenden y puedan seguir sus estudios de secundaria y universitarios si se puede.

		Formar líderes	Reconocer y potenciar los saberes y valores de los niños para que su futuro sea mejor que el de sus familias. Potenciar lo que saben los niños para que puedan aportar a la solución de sus problemas concretos, como líderes en sus comunidades. Enseñarles a los niños a proyectarse y cumplir lo que quieren.
	Lo que se hace para lograrlo	Educación de calidad Cambiar el currículo	Brindar una educación de calidad para que cuiden, valoren y conserven la zona rural Cambiar el currículo para que los aprendan sea trascendente en la vida de los niños, que utilicen en su cotidianidad los conceptos...
Pertinencia con el sector productivo			
Esta dimensión de la pertinencia aparece relacionada con las demandas de la economía y en estrecha relación con el desarrollo científico-tecnológico.			
Pregunta	Tópico	Categoría	Descripción
¿Cómo le gustaría que fuera el futuro de los niños que terminan la escuela?	Futuro de los niños	Profesión Líderes comunitarios	Que puedan hacer una carrera Que apliquen lo que estudiaron en sus comunidades Que sean los líderes de las comunidades en la que crecieron
Pertinencia de lo educativo - pedagógica: PEI			
El currículo debe ser abierto para ser adaptado en cada contexto, ciudad, municipio, vereda, para suplir las necesidades educativas, aptitudes e intereses de los estudiantes			
Pregunta	Tema	Categorías	Descripción
¿Conoce el Proyecto Educativo Institucional de la escuela en la que trabaja?	Conocimiento del PEI	Más o menos	No mucho Más o menos se trabaja a ratos Se trabaja por cumplir
¿El Proyecto Institucional tiene en cuenta las características socioculturales y necesidades de la población con la que trabaja?, Explíqueme por favor su respuesta.	Relación del PEI con las características socioculturales y necesidades de la población	Trabajo esporádico Exclusión de lo rural	Si, se mira el Censo de las familias Si, se trabaja con los padres en talleres a veces Se trabaja cada vez que la Gobernación lo pide Se tiene en cuenta más que todo la zona urbana porque son más.
¿Qué importancia considera que tienen los contenidos que los niños aprenden para su proyecto de vida?	Importancia de los contenidos para el proyecto de vida de los niños	Cambio de visión	Para que comprendan su contexto y no sean engañados como sus papas Para que no coman entero y saquen sus propias conclusiones porque el futuro es incierto

			Para que conozcan su país, sus recursos, el medio en el que viven y sepan lo que les espera. Para que no fracasen en el colegio, abandonen y no cumplan sus sueños.
¿Podría describir una clase del tema que usted prefiera? ¿Qué factores determinan la planeación de ésta?	Descripción de una clase	A partir de problemas reales	Se desarrolla la clase a partir de un problema real: las votaciones, el TLC, el precio de la papa, el paro campesino como el del año pasado. Se inicia la clase y se mira lo que los niños saben, ellos hablan de su vereda, esto se incluye a la discusión, por ejemplo con las 4 operaciones se toman como ejemplos el precio de la papa, la venta de las gallinas, el precio de los abonos etc. Y se deja tarea.
	Factores que determinan la planeación	Recursos disponibles Temas transversales	Los recursos que hay en la escuela y alrededores Se miran los temas en común para desarrollarlos con los 5 cursos
¿Considera que su práctica en el contexto rural tiene alguna particularidad o características que la diferencia de otros escenarios (zona urbana)?	Particularidad de la practica	Exige mayor recursividad	Si, se aquí los niños se pueden sacar del aula fácilmente Aquí somos abogados, médicos, consejeros Por las grandes distancias hay que ser más recursivos para enseñar ciertas cosas.
		La población es más vulnerable	El medio nos exige más porque son varios cursos y los niños son más vulnerables que los de la zona urbana porque tienen menos oportunidades
En el primer diálogo que sostuvimos, mencionaban que un aspecto particular de la práctica pedagógica en el contexto rural, es que los niños son más vulnerables porque tienen menos oportunidades....¿Ustedes consideran que la escuela podría afrontar o hacer algo al respecto, cuáles serían esas alternativas? Las categorías emergentes hay unas que coinciden y otras q aparecen	Alternativas frente a la vulnerabilidad	Parcialmente: con herramientas o proyectos	1. Son pocas las herramientas, porque siempre se piensa en la zona urbana, se lleva a lo rural lo que sobra, los contratos son cortos, se acaban, el internet falla por las distancias, la señal, 5 libros para 32 niños. Por ejemplo el proyecto de computadores para educar, los ofrecen... cuando están no hay internet y en los hogares además no se puede reforzar... solo lo que se aproveche en la escuela La biblioteca municipal, en 10 meses va 3 veces, en lo urbano en cualquier momento los niños se desplazan allá.

		La escuela no, la profesora si	Al profesor le toca facilitar herramientas, se llevan libros, videos, que la escuela no tiene y que facilitan el aprendizaje Casi que el trabajo depende es de uno, por el tv se ve mucha cosa, pero eso queda allá, en la práctica le toca a uno, trabajar con las uñas, debemos ser muy recursivos... La escuela no, uno si...por ejemplo el gobierno está manejando el programa todos a aprender...lo primero que tiene en cuenta es lo pedagógico...pero no se tiene en cuenta la infraestructura, si es urbano, es rural...pero a la hora no hay nada...se entra el agua, las aulas no tienen material didáctico...dicen que tenemos que trabajar con unos libros y muchos temas no están ahí...entonces se quedan cortos...es para un aprendizaje mínimo, es un libro tradicional, se hacen muchos proyectos, pero mínimo el trabajo que se hace. El maestro si está capacitado, a pesar de los pocos recursos, le toca dictar de todo inglés por ejemplo, sin tener la formación...pero lo busca...desde lo escrito esta todo...la escuela no lo ofrece, el maestro si...
Ustedes mencionaban que los niños y niñas tienen características que los diferencian de los niños y niñas de la cabecera municipal; ¿A qué características se refieren y qué implicaciones tienen éstas en su práctica pedagógica (es decir en las clases, en la vida escolar)?	Características de los niños rurales e implicaciones en la práctica pedagógica	Aplicación de lo que aprenden Rutinas claras Valores más cimentados Son más activos	Todo lo que aprenden lo aplican a su quehacer diario, no pasa en lo urbano, cuando venden una botella de leche por ejemplo, aplica a la vida real la suma, la resta etc. Desde pequeños tiene rutinas claras, ayudar en el trabajo de sus papas, son responsables desde pequeños, les toca apartar, ordeñar, traer leña etc, es normal para ellos. El aprendizaje de los valores, son más tradicionales, el valor del respeto, seguir las normas, agradecen todo, son más sinceros, está dentro de ellos, no es igual en lo urbano. Desde pequeños están afrontados a aprovechar lo que tienen, no se disgustan por lo que no tienen. Son más activos, no son sedentarios, no pasan las tardes viendo tv, o jugando x – box, por las rutinas que han tenido desde chiquitos. Les gusta jugar mucho, de pronto porque en la casa no pueden, por sus responsabilidades, no se quedan quietos.

	Implicaciones de las características en la práctica pedagógica	Lenguaje propio de la región Refuerzo de identidad Se trabaja con diálogo	El acento y las palabras dependen de la vereda en que vivan, hablan como los papas, a veces dicen palabras mal dichas o diferentes. Los niños traen un lenguaje de casa, a veces dicen palabras mal dichas En el argot de ellos es normal decir groserías, o decir palabras o expresiones como “ como le jue”, “a yo” Se refuerza el amor por su patria, se le refuerza que todos tenemos dialectos diferentes. Se les burlan como hablan, se les refuerza su identidad, para que no lo ridiculicen en la zona urbana. Los niños traen un lenguaje de casa, a veces dicen palabras mal dichas...lo que yo hago es explicarles que todo es un proceso y que los papas no tuvieron cierto estudio, no es que corrijan a sus papas...pero sí que ellos pueden modificar cosas para su beneficio, se ponen ejemplos de las ventajas y desventajas de ciertas palabras y tener ciertos comportamientos. En el argot de ellos es normal decir groserías, o decir palabras o expresiones como “como le jue”, “a yo” etc... es difícil de cambiar, pero se puede cambiar, sin que pierdan el amor por sus veredas y familias. Entonces uno les explica y ellos van cambiando.
Ustedes me comentaban que la Institución tiene en cuenta (profe Alejandra me decía que no) las características de las familias y de los niños para la construcción del PEI (Proyecto educativo institucional). Profes, ustedes me podrían contar, ¿cuáles son esas características de las familias que se tienen en cuenta?, ¿Han identificado o conocen algunas características que se deberían tener en cuenta?	Características	Datos estadísticos	Pues, los que aparecen de los Censos...conformación, número de hijos, a que se dedican , lo de siempre.. La verdad lo que proporciona la secretaria de educación, cuando se matriculan los niños... Los que recogemos en los formatos que a veces manda la Gobernación de Cundinamarca, para justificar jornadas pedagógicas... Datos que se recogen en la entrega de boletines

¿Qué hacen con esas características en la escuela?	Características que se deberían tener en cuenta	Caracterización de la población urbana Identidad Ambiental Formación de líderes Mayor atención Metodologías	Nada en profundidad, el PEI son pedazos de aquí y allá, es un desorden desde que se fusionaron las escuelas con los colegios...con decirle que el manual de convivencia es el de 1999 y hay poquitos...ahorita nos mandaron unos formatos para llenar de manual de convivencia... La mayoría de información es de la zona urbana, porque claro! Son más y tienen más tiempo de reunirse... Que se tenga en cuenta las costumbres de las familias, lo que hacen, lo que son, en todo caso es lo que hacemos solas en la escuela... Se debería incluir un componente fuerte sobre los recursos de la región, del agua...sobre todo...un componente ambiental...que valga la pena...es una región rica en recursos y es necesario que se desarrolle mucho la responsabilidad con lo que tienen y que piensen en el futuro... Con todo lo que uno ve, que se adueñan de las fincas, del agua, de todo en la región...unos pocos eso sí sería bueno que los niños sean líderes desde pequeños, para que un futuro sean los concejales, alcalde...o por lo menos no se dejen manejar por otros... Que diga que los niños del campo tienen derecho a ser beneficiados realmente por los proyectos, herramientas didácticas, acceso a la biblioteca, salidas pedagógicas, a una buena infraestructura... Trabajar con proyectos, buscar articulaciones por ejemplo con Parques Naturales, involucrar más a los padres de familia... Buscar didácticas novedosas para los niños, para que se motiven... Desarrollar proyectos con sus padres y abuelos...
---	--	---	---

--	--	--	--

