

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE BÁSICA
PRIMARIA, DE CINCO ESCUELAS UNITARIAS MULTIGRADO DEL
DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA.

ADRIANA MARÍA PARRA ORTIZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2019

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE BÁSICA
PRIMARIA, DE CINCO ESCUELAS UNITARIAS MULTIGRADO DEL
DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA.

ADRIANA MARÍA PARRA ORTIZ

Trabajo investigativo presentado como requisito para optar el título de Magister en Educación
Con énfasis en

Directora
SANDRA TÉLLEZ
Profesora Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRIA EN EDUCACION
BOGOTÁ, D.C.
2019

Dedicatoria

Por estar siempre presente en mi vida, por todo lo que haces por mí,

Por mostrarme el camino Dios.

Por enseñarme sobre el campo, a conocerlo, respetarlo,

Valorarlo, defenderlo y quererlo, desde donde estés hermosa abuela.

Por ser mi fortaleza y mi maestra Victoria.

Por creer en mí y ser incondicionales padres.

Por nuestra pasión la educación por apoyarme desde siempre por ser mi ángel querido
hermano Carlos.

Por ser mis héroes, por trabajar con las uñas y lograrlo, hacerlo bien, maestros rurales.

Esta tesis es para todos los que luchan desde la educación por un país mejor.

Adriana María Parra Ortiz

Agradecimientos

Dar gracias es maravilloso, representa lo importante que es trabajar colectivamente frente a un objetivo y ratifica que no estamos solos en el camino que existen muchas manos amigas que están para ayudar en este trasegar, en esta aventura llamada maestría son varias las personas a las que debo agradecer desde las palabras de aliento y fuerza, hasta su presencia en este proyecto y en mi vida, primero debo agradecer a Dios por permitirme cumplir el sueño de estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional, cosa que para mí es un privilegio, y permitirme culminar esta maestría con éxito, a mis ángeles por cuidarme y ayudarme desde el cielo, especialmente a ti Carlos, por enseñarme a amar la educación y a ti abuelita de mi vida, por enseñarme a luchar a no rendirme, a amar de donde provenimos el campo, lo rural, ahora a mis ángeles en la tierra, padres gracias por la paciencia en este tiempo de estudio, gracias por la ayuda para lograrlo, gracias por estar ahí siempre, a mi secretaria preferida Ana María Ruiz, al amor de mi vida, Victoria Pardo Parra por llegar a enseñarme a amar, por el tiempo que no compartí contigo y por recordarme lo valioso de ser maestra, a ti Johan por estar presente en este proceso, a mis cinco amigas maestras, sin su apoyo, sin sus palabras, abrazos y ayuda no lo hubiera logrado, Alexandra siempre estaré agradecida con Dios por tu amistad, gracias por estar pendiente en todo este proceso, Martha y Avelino, la vida da segundos padres y ustedes los son para mí los quiero mucho gracias, profesora Sandra gracias por llegar a este proyecto, a mi vida, por renovar mi fe, por la paciencia infinita que tuvo conmigo y el amor con que asumió este reto, siempre estará en mi corazón, a ti Alexander por cada palabra, por cada consejo, por ser parte de la fuerza para continuar, a ti Wilson por el apoyo, gracias a cada uno de los maestros que con sus historias le dieron forma a esta investigación e hicieron que amara la educación rural, especialmente a Andrés y Alejandro que son maestros desde el corazón, la pasión por lo que hacen genera respeto y admiración.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Maestros</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 11	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis grado en Maestría en Educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central.
Título del documento	Análisis de la práctica educativa de los docentes de básica primaria, de cinco escuelas unitarias multigrado del departamento de Cundinamarca
Autor	Parra Ortiz, Adriana María
Director	Téllez Rico, Sandra Milena
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 158 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. UPN
Palabras Clave	MAESTRO RURAL; EDUCACIÓN RURAL; PRÁCTICA EDUCATIVA; REFORMAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.

2. Descripción
Este proyecto de investigación se inscribe en el énfasis en Educación Básica en entornos rurales, dentro del programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; en este se realiza una análisis sobre la PRACTICA EDUCATIVA, específicamente del docente rural de escuela unitaria multigrado del departamento de Cundinamarca, vista esta práctica no solo como el trabajo realizado en el aula, sino también en la relación con el contexto rural, histórico y social y la educación en dicho contexto su historia, sus políticas, los modelos que en ella se desarrollan. La investigación hace un análisis de la práctica educativa en las escuelas unitarias multigrado de Educación Rural en el departamento de Cundinamarca, desde las siguientes categorías: Educación Rural, práctica educativa, escuela unitaria, maestro rural, reformas

educativas en educación básica primaria, por medio de una metodología cualitativa con enfoque acción participante.

3. Fuentes

A, Profesor. (9 de Abril de 2019). Entrevista del modo de entender la pedagogía en lo rural. (A. M. Ortiz, Entrevistador) Bogotá, Colombia.

Angulo, Y. B. (2016). *Distribución de las regalías en Colombia: cambio en búsqueda de equidad*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <http://unilibrebaq.edu.co/ojsinvestigacion/index.php/dictamenlibre/article/view/496>

Arboleda, V. C. (2018). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*(51), 186-212. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de <http://redalyc.org/pdf/4136/413635245008.pdf>

Ávila, A. (2012). *Estudiar matemáticas en una primaria nocturna: Logos y praxis en un proyecto con orientación social*. Recuperado el 11 de 9 de 2019, de <http://redalyc.org/comocitar.oa?id=40525862003>

Ávila, F. J., Ochoa, I. E., & Schmalbach, J. C. (2018). *La cobertura educativa en escuelas públicas del departamento de Bolívar (Colombia): Un análisis de eficiencia y productividad*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6839593.pdf>

Ayala, D. M. (2011). *Ampliación de la cobertura educativa en Cali*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/66578

Beltrán, G. M. (18 de abril de 2017). La escuela unitaria: un reto para el maestro de aula. *Magisterio*, 1-3. Recuperado el 11 de junio de 2019

Blanco, J. I. (1-6 de 2015). La incomodidad de ser maestro en Colombia. *Nodos y Nudos*, 4(38), 85-91. Recuperado el 26 de 9 de 2019, de

https://www.academia.edu/30817304/La_incomodidad_de_ser_maestro_en_Colombia

Blu Radio. (19 de 11 de 2018). Estudiantes en Santander cruzan un río por un cable para llegar a la escuela. Bogotá, Colombia: Blu Radio. Recuperado el 27 de 9 de 2019, de <https://www.bluradio.com/bucaramanga/estudiantes-en-santander-cruzan-un-rio-por-un-cable-para-llegar-la-escuela-197150-ie3509886>

Bulla, F., & María, C. (2010). *Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. Metodología de la investigación, 5ª ed., México: Mc Graw Hill, 2010*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de http://upsin.edu.mx/mec/digital/metod_invest.pdf

Carabajo, R. A. (2008). *LA METODOLOGÍA FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA DE M. VAN MANEN EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. POSIBILIDADES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>

Carneiro, R. (2009). *Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma*. Recuperado el 26 de 6 de 2019, de <http://seg.guanajuato.gob.mx/educativa/cdocumental/doctos/2012/marzo/13022012/1asticylosnuevosparadigmaseducativos.pdf>

Civera, A. (2006). *La coeducacion en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)*. Recuperado el 28 de 9 de 2019, de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=14002813>

Colbert, V. (1999). *Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de la Escuela Nueva en Colombia*. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de <https://rieoei.org/rie/article/view/1043>

Cragolino, E. (2006). Trayectorias educativas en familia. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 101-126. Recuperado el 10 de julio de 2019

Cragolino, E., & Lorenzatti, M. D. (9 de 2002). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Revista de la escuela de*

Ciencias de la Educación, 2(2 y 3), 63-76. Recuperado el 8 de 11 de 2019, de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14988>

Cruz, G. L., Peralta, Z. D., & Caro, G. S. (2018). *Características de la propuesta escuela nueva sugerida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia*. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/ideales/article/download/1371/1046>

Decreto 893 . (31 de mayo de 2017). Por el cual se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial – PDET. Bogotá, Colombia: Unidad Nacional de Víctimas.

Díaz, D. C., Liz, A. d., & Parra Moreno, C. F. (Enero – Junio de 2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15). Recuperado el Enero –Junio de 2019, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-65862015000100008

DNP. (2014). Documentos CONPES . 3805. Bogotá, Colombia: Dirección Nacional de Planeación Económica y Social.

Forero, D., & Saavedra, V. (2019). *Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <https://repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3761>

Galvis, O. M., Arteaga, M. A., Caceres, L. A., & Castellana., L. e. (2013). *CAMINENOS LA ESCUELA DE LA MANO DEL MAESTRO*. Recuperado el 28 de 9 de 2019, de <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/handle/123456789/8985>

García, E. (2011). *La falta de educación en los países en vías de desarrollo*. Recuperado el 12 de 11 de 2019, de http://vinculando.org/educacion/educacion_paises_en_vias_de_desarrollo_y_consecuencias.html

Gómez, J., & Tancredo, R. (2011). *Bajo rendimiento académico en los estudiantes de los grados 4º, 5º Y 6º de básica primaria de la Sede Escuela Rural Mixta la laguna*

Dinde – Cajibío Cauca. Recuperado el 9 de 8 de 2019, de

<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/204>

González-Gutiérrez, A., Regalado-Cañón, M. J., & Jiménez-Espinosa, A. (2015). *LA PEDAGOGÍA ACTIVA CON METODOLOGÍA ESCUELA NUEVA EN BOYACÁ: EL CASO DE DOS MUNICIPIOS*. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de

<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/955>

Jaramillo, R. d., & Espejo Malagón, Y. D. (2017). Enseñar EFL en un contexto rural a través de la educación basada en el lugar. *Tesis de pregrado para la licenciatura de Inglés y Español*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 28 de 9 de 2019, de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3178/TE-20592.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lagier, V. R. (2012). *El Maestro Rural and The Revista de Educación: The Dream of Transforming the Country from the Editorial*. Recuperado el 9 de 8 de 2019, de

<http://scielo.org.mx/pdf/sh/v15n29/v15n29a2.pdf>

Maldonado, R. M. (2012). *UNA REALIDAD NEGADA. EL TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS CON GRUPOS MULTIGRADO. RESEÑA DE “LOS SABERES DOCENTES DE PROFESORES EN ESCUELAS CON GRUPOS MULTIGRADO” DE ARTEAGA MARTÍNEZ, PAOLA*. Recuperado el 28 de 9 de 2019, de

<http://redalyc.org/pdf/140/14023127015.pdf>

Maza-Ávila, F. J., Batista-Ochoa, I., & Vergara-Schmalbach, J. C. (2017). *La cobertura educativa en escuelas públicas del departamento de Bolívar (Colombia): Un análisis de eficiencia y productividad*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de

<http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/panoramaeconomico/article/view/1932>

Porras, S. D. (2013). *EL QUEHACER PEDAGÓGICO DEL MAESTRO EN EL ÁREA RURAL : SU SIGNIFICADO*. *Magíster en Pedagogía*. Bogotá, Colombia: Universidad Industrial de Santander. Recuperado el 9 de 8 de 2019, de

<http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9959/2/142975.pdf>

- Prada, S. (14 de 11 de 2018). Los pendientes de la educación rural en Colombia. *Semana*, 3-6. Recuperado el 10 de 11 de 2019, de <https://semanarural.com/web/articulo/los-pendientes-de-la-educacion-rural-en-colombia/695>
- Quintero, B., & Socorro, M. D. (2012). Experiencia en metodología cualitativa: historia de vida. *Ra Ximhai*, 8(2), 291-309. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4477115.pdf>
- Rajschmir, C., Riera, L., Ariel, P., Pampin, J. M., Hernández, P., Rojas, J., & Straijer, H. (2009). Luis F. Iglesias, *El Camino de un Maestro*. Recuperado el 29 de 9 de 2019, de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96954>
- Rivera, P. (1-6 de 2016). Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia. *Revista enunciación*, 21(1), 15-30. Recuperado el 27 de 9 de 2019, de https://www.academia.edu/29784024/Constituci%C3%B3n_de_sujeto_maestro_en_pr%C3%A1cticas_de_resistencia_en_Colombia
- Sánchez, M. Á., & Bravo, W. G. (2014). Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: Escuela Nueva vs. Educación Indígena. *Revista Española de Educación Comparada*(23), 223-240. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4761446>
- Sánchez, W. M. (15 de 11 de 2018). Bachillerato por ciclos y escuela nueva. (A. M. Ortiz, Entrevistador) Bogotá, Colombia.
- Torres, F. M., & Ramírez, L. V. (2019). Formación universitaria de maestros indígenas. *Magisterio*, 3-6. Recuperado el 11 de junio de 2019, de <https://www.magisterio.com.co/articulo/formacion-universitaria-de-maestros-indigenas>
- Valencia, P. P., & Valencia, F. P. (2016). ¿POR QUÉ LA ESCUELA NUEVA? *Reflexiones a partir de la “adopción” de la metodología Escuela Nueva en proyectos etnoeducativos-rurales en Colombia*. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rawasca/article/view/2570/2903>

B, Profesor (10 de Abril de 2019). La educación en el contexto rural. (A. M. Ortiz, Entrevistador)

Zattera, O., Dujovney, S., Serafini, C., Sanguinetti, N., & Ricardo, J. (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales*. Recuperado el 12 de 11 de 2019, de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89714>

4. Contenidos

Se comienza el texto con una introducción al tema de la educación rural en el departamento de Cundinamarca, para ello en el Capítulo Primero se hace en primer lugar la justificación de la investigación relacionada con el planteamiento del problema sobre el papel del maestro rural en las escuelas del departamento de Cundinamarca por medio de la formulación del Problema, la cual se desarrolla en base al contexto en el cual se desenvuelven los profesores, es por ello que se traza como objetivo poder indagar el quehacer del maestro en las escuelas rurales, lo cual conlleva a que como objetivo se haya trazado el de caracterizar las prácticas educativas en cinco escuelas rurales unitarias multigradas del departamento de Cundinamarca, por medio de la identificación de las particularidades de los contextos rurales en la práctica educativa, desde los relatos de los actores educativos, reconociendo las relaciones de las prácticas educativas con los espacios educativos, el contexto y los actores que intervienen en ellas, determinando cómo son estas, por medio de las entrevistas a los maestros rurales.

Ahora bien con autores como En la primera parte, se consolida el objeto de estudio, es decir desde la práctica educativa de los docentes rurales se conforman los aspectos de formulación, enunciación y desarrollo del problema de investigación como parte de la pregunta problema, los objetivos, así como la justificación del quehacer que tienen estos maestros en regiones apartadas de Colombia, específicamente en el departamento de Cundinamarca, así como justificación del por qué muchos maestros creen en la educación rural a pesar de la falta de recursos y dificultades que plantea estar solitario en un espacio rural, muchas veces hasta aislado de la comunidad, con base en ello se puede decir que el marco teórico ayuda a entender desde las perspectivas de Arboleda (2018), Beltrán (2017),

Blanco, (2015), Villar (2010), quienes hablan sobre el papel del maestro en el contexto rural, su práctica educativa basada en la escuela nueva, la cual se ha utilizado en Colombia desde los años 80 del S XX para lograr la cobertura del sistema educativo en zonas apartadas del país, por metodología personalizada, así como las descripciones de las condiciones en las cuales se desenvuelven para lograr acudir a sus lugares de trabajo, pero que van más allá de ello para llegar al tema de la vocación y el entorno que cobija al maestro, del cual no se puede desligar es parte de su servicio a la nación, más allá de un sueldo cumplirle a los ciudadanos que se encuentran en estos territorios.

En el Capítulo Segundo, se habla de los referentes teóricos, relacionados con la escuela nueva como una alternativa para la educación rural en Colombia, dentro de la aproximación a la educación Rural en Colombia que hace parte del Espacio para la reflexión educativa, esta condición que se haya inmersa dentro de la práctica educativa (Praxis y educación, en el capítulo tercero. Se abordó la normativa en materia de educación rural y su programa vigente en Colombia, por medio del Programa Escolar Rural (PER), así como la legislación educativa, teniendo en cuenta que hay dos elementos que se deben tener en cuenta; cobertura y calidad, los cuales constantemente son nombrados dentro del PER como parte de los lineamientos de instrucción y formación.

Posteriormente en el Capítulo Cuarto. Se habla de la perspectiva Metodológica, la cual se delinea por medio de la ruta metodológica, proporcionado por el objeto de estudio y su delimitación a la escuela rural en Colombia, en el departamento de Cundinamarca, en los municipios de Caparrapi, Une, Paima, Cota y Tabio, en donde se hicieron las entrevistas a los maestros con el fin de conocer las condiciones en las cuales

En la última parte en el capítulo quinto, se hizo el análisis de resultados por medio de la pregunta orientadora ¿Para qué la Escuela Rural?, a lo cual se acude en medio de los medios de la escuela unitaria y el ¿Por qué quise hacerme maestro rural?, la cual se pudo analizar y hacer la reflexión por medio del análisis de resultados, llegando a conclusiones como la fundamentación del papel del maestro como líder en la comunidad regional en la cual actúan, así como sobre las características de los docentes rurales en el departamento de Cundinamarca y su práctica educativa.

5. Metodología

Para la presente investigación se empleó un enfoque metodológico cualitativo con énfasis en el uso de la hermenéutica y lo crítico social como instrumentos entrevistas semiestructuradas con 5 docentes del departamento de Cundinamarca ubicados en zonas rurales.

Así se hizo una descripción de la práctica educativa en el ámbito rural, como parte de un programa del Estado colombiano llamado la escuela nueva, en el cual se hiciera una relación entre la cobertura y la posibilidad de tener escuelas rurales en zonas apartadas del país, de ahí que el interés fuese el de identificar a partir de la reconstrucción de sus relatos de vida, cómo transformaron su trayecto vital, sus aportes al campo educativo y a los sujetos que se encontraban a su alrededor, utilizando entrevistas semiestructuradas, fue muy importante tener en cuenta el sentido que los participantes otorgaron a sus historias de vida, entendiendo que desde lo hermenéutico se puede hacer una interpretación de la acción del docente y su puesta en el contexto de la ruralidad, todas las peripecias y momentos vividos.

Así se hizo la formulación de las entrevistas, por un lado, una historia o relato por parte de un sujeto que ha tenido experiencias que merecen ser consideradas y son significativas para la investigación. En un segundo momento, se organizan las categorías de tipo deductivo, es decir partir de las premisas particulares a las universales por medio de las entrevistas, en donde se evidenciaron los temas en común que fueron puestos en la matriz de saberes que se compartían con los docentes en campo.

Se establecieron dentro de la ruta metodológica un análisis cualitativo del proyecto con las siguientes fases: • Momento 1: revisión teórica y bibliográfica • Momento 2: Reconstrucción de las historias de vida de los docentes rurales • Momento 3: La resignificación de las historias de vida como parte de las relaciones entre el docente, la comunidad y la institucionalidad.4: Resultados 5: Análisis de resultados 6: Conclusiones.

6. Conclusiones

Las prácticas docentes rurales son relevantes para el contexto en el que se ubican, esto, debido a las relaciones existentes entre la educación y los aprendizajes a los cuales se tiene acceso, en ese sentido éstas buscan que las escuelas sean lugares de reunión de la

comunidad, espacios de socialización que sean acordes a sus propias necesidades, en los cuales se lleve a un encuentro permanente con el otro y a partir de ello exista un vínculo de estudiantes, padres de familia y otros habitantes del ámbito rural, así de las cosas, este tipo de prácticas se deben tener en cuenta no solo desde el contexto inmediato sino desde las mismas instancias Nacionales en donde el maestro rural de escuela unitaria adquiera el valor que ha ido perdiendo en mundo globalizado como en el que se encuentra Colombia.

A partir de lo anterior se puede enunciar que el sistema educativo se ha trasfigurado a un sistema de dominación y de pérdida en algunos casos del valor del quehacer docente de la escuela rural y más si se encuentra apartada del casco urbano, la indiferencia de pensar cada vida y cada escenario de los estudiantes como un espacio para la reflexión, de transformación del sujeto y por ende de su entorno actividades tan básicas como: el baloncesto, juegos ancestrales como el turmequé, han perdido su sentido y nos deja un sin sabor teniendo en cuenta que así mismo la identidad se pierde.

Por otra parte desde las diferentes áreas (lectoescritura, las matemáticas, inglés, sistemas), se puede evidenciar como el uso de materiales de tipo didáctico es escaso, algo que se pensaría irrisorio teniendo en cuenta que el modelo de escuela nueva nace en Colombia, y que realmente termina perdiéndose, y así mismo se exige al docente trabajar bajo condiciones de calidad sin condiciones favorables para el docente.

Una vez hechas las entrevistas, al hacer el análisis correspondiente queda claro que se debe poner una mayor atención a la escuela rural, que no basta únicamente con revisar los postulados de Colbert (1999), más allá de la escuela nueva, a sus maestros, por cuanto son de los más olvidados y a los que más se les exigen dentro del magisterio público colombiano, sin embargo no se tiene en cuenta en muchas ocasiones las condiciones en las cuales se desenvuelve, las condiciones en las cuales se encuentran las comunidades con las cuales interactúan, ya que no hay un énfasis específico ni definido para la escuela rural en cuanto a lo curricular, ya que se pone en el mismo contexto de la escuela urbana, inclusive al preguntar por la infraestructura y la organización, dice Díaz, Liz, & Parra Moreno (2015), no es cercana en cuanto a que no tienen orientadoras, coordinadores sino que según el número de estudiantes se asignan, generalmente sólo está el rector, no hay un secretarías, en

muchas ocasiones los recursos son manejados desde las alcaldías, quienes dedican los recursos a temas como la cobertura, las rutas escolares, almuerzos y refrigerios sin que haya capacitación para los docentes, ni estímulos para continuar en su labor, más allá de la vocación y el interés por su profesión, dicen Galvis, Arteaga, Caceres, & Castellana (2013), que si bien es cierto no hay una realidad que se pueda ocultar, si es clave entender que las realidades del maestro rural se diferencian del maestro urbano y lo excluyen de lo que se llaman las políticas públicas, esas que consideran que desde la burocracia y los formatos se puede legislar e implementar una realidad pedagógica y comunitaria.

Por otro lado desde los postulados de la escuela nueva de Colbert (1999), resulta clave entender que la realidad que se asume en cuanto a los maestros rurales rebasan a las teorías, dejan de lado que la realidad es amplia y que no es como se formula es una cuestión que va más allá de un planteamiento que se debe enriquecer desde esa práctica educativa, desde la experiencia del maestro rural, lo cual finalmente fue lo que se quiso mostrar.

Esto en la medida que no existen programas por parte del Estado para cualificar las experiencias de los docentes rurales, sino que se pretende únicamente poner en contexto la legislación educativa para todos los contextos de la educación colombiana, es decir de la urbanidad y la ruralidad, la situación no cambiará y seguirá acentuando la pobreza, la exclusión y el abandono por parte de las autoridades, pretendiendo homogenizar los saberes, las herramientas que de hecho en la escuela rural son casi inexistentes, tal vez una utopía más que se elabora en el contexto nacional, pero que padecen sujetos reales, comunidades que requieren de mayor atención por parte del Estado.

Elaborado por:	Parra Ortiz, Adriana María
Revisado por:	Téllez Rico, Sandra Milena

Fecha de elaboración del Resumen:	18	12	2019
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Introducción	19
CAPÍTULO PRIMERO	23
1.1. Justificación Investigativa.....	23
1.2. Planteamiento del Problema	25
1.2.1. Formulación del Problema.....	30
1.3. Objetivos	30
1.3.1. Objetivo General	30
1.3.2. Objetivos Específicos.....	30
1.4. Antecedentes Investigativos.....	31
1.4.1. Contexto Educacional	33
1.4.2. Contexto Internacional	35
CAPÍTULO SEGUNDO. REFERENTES TEÓRICOS	38
2.1. La Escuela Nueva: una Alternativa Para la Educación rural en Colombia.....	38
2.2. Aproximación a la educación Rural en Colombia Como Espacio de Reflexión Educativa ..	42
2.3. La Práctica Educativa (Praxis y educación).....	50
2.4. ¿Por qué quise hacerme maestro rural?	72
Capítulo III. Referentes Teóricos.....	76
CAPÍTULO TERCERO. NORMATIVA EN MATERIA DE EDUCACIÓN RURAL Y SU PROGRAMA VIGENTE EN COLOMBIA.....	80
3.1. Legislación educativa.....	80
3.2. Cobertura y calidad	92
3.3. Programa de Educación Rural.	96
3.4. Instrucción y formación.	100
CAPÍTULO CUARTO. PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	103
4.1. Ruta Metodológica.....	104

4.1.1. Objetivo De Estudio.....	104
4.1.2. Delimitación del Objeto:	104
4.1.2.1. Municipios donde se ejecuta el trabajo de campo.....	105
4.2. Recolección De Datos.....	112
CAPÍTULO QUINTO. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	116
5.1. Análisis de Resultados	116
6. Conclusiones	141
6.1. Conclusiones sobre las características de los docentes rurales en el departamento de Cundinamarca	142
6.2. Conclusiones sobre las prácticas educativas.....	143
7. Bibliografía	147

Listas Figuras

Figura 1. Último grado alcanzado de hombres y mujeres entre 18 y 24 años por zona	21
Figura 2. Resultados de pruebas PISA entre 2009 y 2015.....	24
Figura 3. Cifras educativas en Colombia.....	28
Figura 4. Esfuerzos en educación de la alianza Así - Pacífico	61
Figura 5. Puntaje Pruebas Saber 11 de jóvenes SISBÉN.....	66
Figura 6. Escuela multigrado Convocatoria Educapaz	67
Figura 7. Comparación de recursos invertidos en educación	86
Figura 8. Gasto público en educación por alumnos matriculados, 2018	87
Figura 9. Tasa de Retorno de la Inversión en términos de capital humano	88
Figura 10. Regalías directas destinadas a educación, 2002 - 2007	90
Figura 11. Regalías indirectas en el periodo 2010 - 2018 a proyectos en el sector educativo	91
Figura 12. Sistema general de participaciones. Aporte a educación.....	94
Figura 13. Mapa del marco geográfico de la investigación	105
Figura 14. Enfoque y análisis metodológico.....	108

Tablas

Tabla 1. Tasa de analfabetismo en la zona urbana y rural de Colombia	89
Tabla 3. Tasa de asistencia escolar según las edades en la zona urbana y rural de Colombia	95
Tabla 4. Matriz de análisis prácticas educativas docentes rurales de Cundinamarca	127

Introducción

Tal vez dentro de esta reflexión acerca de la educación rural y de los maestros que en ella se desenvuelven caben las palabras de sociólogos como Borda (2008), quién denunció en su momento el problema de la tierra como uno de los ejes centrales de la guerra en Colombia, Desde las guerrillas liberales de Guadalupe San Sebastián los años 60 del siglo XX, pasando por los sobrevivientes de las repúblicas e independientes como la Marquetalia la cual se convirtió en base para el nacimiento posteriormente de las FARC, grupos como el ELN, movimientos indigenistas como el Quintín Lame, entre otros.

Pero así mismo el maestro rural se encontraba en zonas donde había presencia de grupos de paramilitares organizados desde los grupos de narcotráfico hasta grandes terratenientes que pretendían defender sus estatus quo con el ánimo de no acudir al Estado como ente regulador de las garantías constitucionales, todas esas cuestiones llevaron a que en últimas el Estado central dejará de lado la educación rural y se enfatizará únicamente en la educación urbana dedicando pocos recursos y a limitar la cantidad de docentes que están en servicio en las zonas más apartadas del país como lo indican Restrepo, Pertuz, & Ramírez (2016), es decir en medio de fuerzas legalidad intentando salvaguardar la legalidad del Estado.

Por otro lado Molano (2009), quién recorrió esas comunidades desde las zonas bajas, costeras hasta las serranías advertía como la violencia era el cúmulo de muchas tensiones sociales y la educación quedaba rezagada, en muchos territorios quedando en el medio como parte de los amigos y enemigos para lograr, obtener adeptos y fortalecerse en ellos como si fueran una autoridad política y administrativas, muchos paraestados nacieron por doquier, presencia de ello dice Molano, era que en las zonas donde habían grupos armados ilegales a los docentes les avisaban cuando salir del territorio y dejar de lado toda su vida allí, so pena de ser torturado o asesinado sin mediar alguna legalidad.

Esta polarización llevó a que de alguna manera la población buscara hacer cacerías de brujas con estos grupos ilegales, llegando a decirse que podrían estar del lado correcto e inclusive para muchos docentes se convirtió en uno de sus calvarios en la medida en que fueron

acusados de guerrilleros ayudantes de grupos armados ilegales y a su vez siendo obligados a abandonar sus territorios para convertirse en condición de desplazamiento forzado en migrantes que en muchos casos no pudieron volver a reubicarse.

Todas estas peripecias de los territorios desde el oficio docente desde la escuela desde las comunidades que han tenido que soportar el abandono del Estado y la inclemencia del conflicto armado interno es que se desarrolla este proyecto de investigación para entender cómo cada uno de los maestros que está en estos lugares cumple una misión bajo unos principios de creencia en la educación como el modo correcto de poder sacar adelante a los habitantes de estas comunidades con el fin de tener unas mejores condiciones de vida así como unas mejores condiciones de producción en el campo sin que por ello sean tachados como ayudante de grupos armados o que tengan que estar adheridos a alguno de ellos para poder trabajar con estas comunidades.

Con la presente investigación se abre un camino para que otros investigadores, así como los maestros rurales puedan tener un punto de partida para lograr entender y dar a conocer que la educación no es un privilegio, es la necesidad de una sociedad que requiere reencontrarse con sus orígenes, el campo.

La presente investigación está basada en el análisis de las prácticas educativas particularmente de los docentes de escuelas unitarias multigrado del departamento de Cundinamarca, en la búsqueda de experiencias de docentes rurales con respecto a su práctica educativa, los elementos comunitarios presentes allí y que se indagaron desde las entrevistas con maestros de profesión, de oficio y por vocación, ya que en medio de las dificultades presupuestales o de otro tipo que se presenten ellos están dentro de las comunidades ejerciendo su papel de trabajo acorde a las necesidades de ellas.

La clasificación de estos maestros ya lo decía Blanco (2015), quién expresa que en la medida que la educación rural en Colombia ha sido desatendida es claro revisar desde donde y como han llegado los maestros rurales a trabajar en ello y como se desenvuelven e ahí esta clasificación.

El análisis de este tipo de prácticas logra conocer además de asuntos pedagógicos, aquellos que están ligados con el contexto, con los sentires, pensamientos y opiniones del

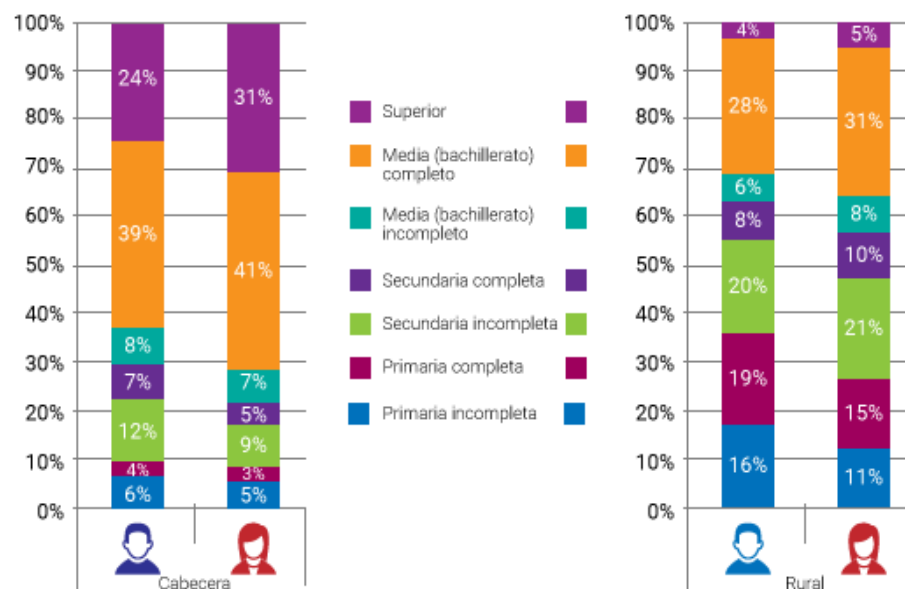
maestro, de su comunidad sobre la escuela rural, el aula unitaria multigrado y las propuestas y políticas que llegan a ella desde el nivel central.

Al respecto en un artículo de Restrepo, Pertuz, & Ramírez (2016), que indica parte de ese abandono desde una perspectiva educadora, pero sin apartarse de la realidad.

Colombia tiene una deuda histórica con el campo, como lo señala el Informe de la Misión de Transformación del Campo (2014). Esta deuda histórica se ha expresado en la falta de oportunidades para el habitante rural y en una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular. (Pág. 6)

Así mismo como se muestra en la figura 1, la matrícula y los niveles de formación por cada uno de los datos relacionados en relación con acceso a oportunidades de educación, niveles educativos alcanzados, entre otros que permitan generar una serie de diferencias que generalmente serán negativas en cuanto a la población rural.

Figura 1. Último grado alcanzado de hombres y mujeres entre 18 y 24 años por zona



Fuente: (Restrepo, Pertuz, & Ramírez, 2016)

Desde esta perspectiva se puede decir que tanto hombres como mujeres tienen en las zonas rurales menos opciones educacionales con respecto a las zonas urbanas, ya que al mirar los

datos de referencia, la cantidad de estudiantes que culminan estudios de educación básica secundaria en zonas urbanas llega en hombres hasta el 24% y en mujeres hasta 31%, mientras que en el caso de las zonas rurales, llega en hombres hasta el 4%, mientras que en mujeres llega al 5%, esto lleva a que sea evidente que hay una diferencia entre los dos tipos de población.

Desde ahí resulta importante tener en cuenta que una de las maneras de poder entregar educación en las zonas rurales, tiene que ver con la construcción y dotación de nuevas escuelas por medio del aumento de la infraestructura al servicio de las comunidades, así como de la cantidad de maestros, su preparación para servir en zonas apartadas del país, desde la capacitación en teorías y escuelas que se puedan utilizar desde lo rural, para que sea posible hablar de diferentes factores que influyen en estas diferencias sobre el acceso y la permanencia en la escuela tanto rural como urbana.

Así fue como se generó un acercamiento a las formas de ver, configurar y vivir la escuela rural, en particular, la unitaria multigrado, que se ubica en veredas muy alejadas del casco urbano de los municipios en Colombia, donde solo existe un maestro, que tiene a su cargo en una misma aula a estudiantes de diferentes grados, diferentes edades, en un contexto rural, pero del cual se esperan resultados de calidad exigidos en entornos escolares con mejores condiciones de infraestructura, con una mayor especificidad en la entrega de saberes, con programas, proyectos que en ocasiones solo se escucharon nombrar pero en realidad no existen en la escuela, o no se pueden implementar (Villar, 2010)

De esta manera todo se encuentra relacionado con la práctica educativa, tratando de poner elementos centrales de la escuela unitaria multigrado, y sus programas, pero también mostrando las posibilidades que brinda el contexto rural, en la medida que para los docentes entrevistados varía en función de si en realidad se entiende como un lugar con otro tipo de necesidades, de contenidos y de organización.

CAPÍTULO PRIMERO

1.1. Justificación Investigativa

En el desarrollo la investigación acerca del análisis de la práctica educativa en el ámbito rural, especialmente en cuanto a lo que se refiere no sólo al trabajo realizado en el aula sino a las relaciones, modo de vida y contexto de las comunidades cabe resaltar como lo dicen Block & García (2017) que:

Una de las mayores dificultades para hacer un análisis educativo en los procesos de globalizaciones en marcha, se desprende de la manera como asistimos a una reconfiguración que conlleva modificación por parte del sector hegemónico de la sociedad. Reconfiguración que conlleva a una modificación de los entendimientos de la escuela y sus componentes (Pág. 34)

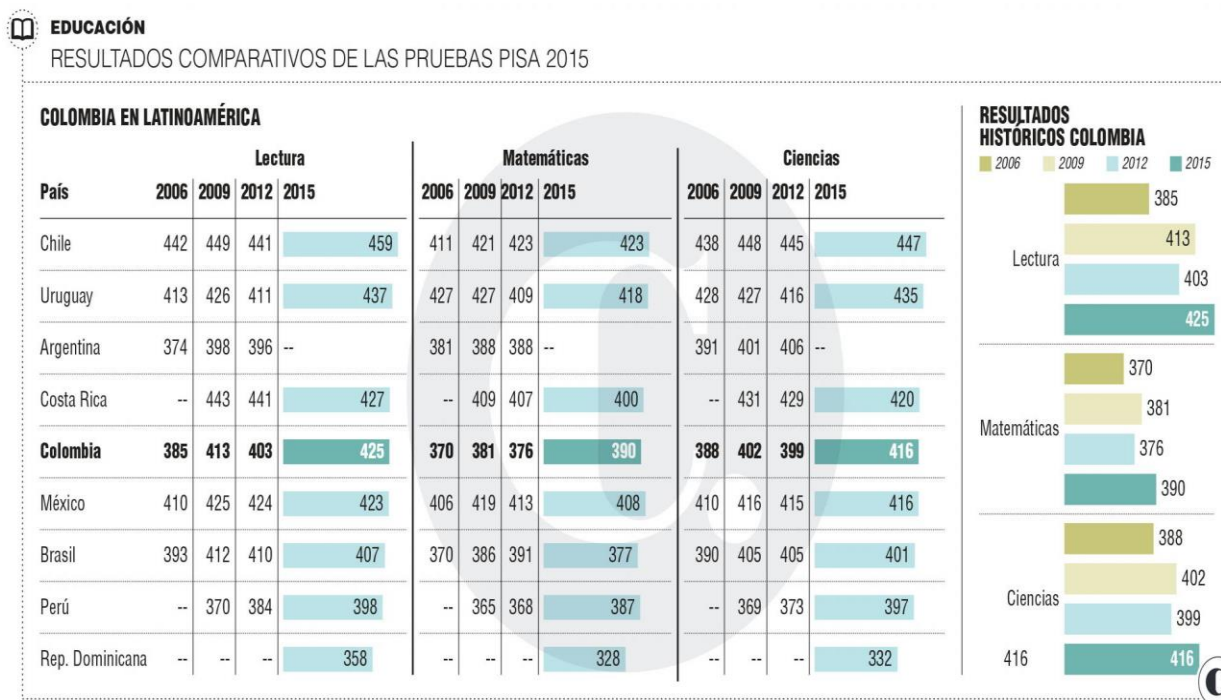
Desde ahí el ser maestro supone la capacidad para interactuar en determinados contextos, asumir un rol como figura de autoridad y acompañar a los estudiantes y a sus familias en los diferentes procesos de formación académica y ciudadana. La formación de los educadores indiscutiblemente es una tarea social en la cual no se deberían escatimar esfuerzos económicos, políticos y sociales, dicen Torres & Ramírez (2019) que dada la enorme responsabilidad que supone el oficio de formar a los niños y jóvenes que seguirán construyendo sociedad dentro de un marco cultural establecido.

En este sentido, se considerará en esta investigación el fin principal de la educación la formación de ciudadanos libres, autónomos, capaces de tomar decisiones en función del bienestar de sus respectivas comunidades y suficientemente competentes para hacer aportes significativos al progreso de sus comunidades desde lo científico, artístico, espiritual, entre otros.

En Colombia parece concederse el protagonismo a la actividad docente dentro del aula, a un modelo que bien puede llamarse “tradicional” y cuyos resultados no son muy alentadores, por ejemplo en las pruebas PISA, como se puede observar en la figura 2, en donde el país ha tenido resultados muy por debajo con respecto a los de la región y los síntomas de mejoría no son los más alentadores, ya que si se compara con el primero en la lista que es Chile, se encuentra que Colombia está en la mitad de la tabla; lo cual evidencia las dificultades con la que cuenta el

sector pudiéndose , por ejemplo al ver el caso de matemáticas donde las diferencias de conceptualización y cuantificación dar cuenta de la variación de resultados en función de los resultados de países de la región y del tanteo llevan a revisar con calma como lograr revertirlos, sin embargo este será un campo por explorar para otros investigadores en otros contextos, sin que esta sea la finalidad de esta investigación.

Figura 2. Resultados de pruebas PISA entre 2009 y 2015



Fuente: (OCDE, 2017), infografía del Colombiano

En la medida que Colombia considere que se debe alimentar un modelo único de educación, así como del desarrollo de estrategias en el aula unificadas, tal vez sea más difícil poder mejorar estos resultados, más si continúan los problemas de infraestructura, la disponibilidad de maestros en zonas de difícil acceso y el presupuesto que se da a la educación, aunque esta cuestión no es el asunto central de esta investigación, son referentes que los maestros rurales tienen en su percepción de cómo es que funciona el sistema educativo en Colombia.

Frente a esto se presenta la posibilidad de implementar nuevos métodos, estrategias, teorías, diferentes a las que se encuentran en la escuela tradicional, esa escuela masificada que en las zonas urbanas hace presencia especialmente. Esta posibilidad adquiere mayor relevancia

cuando se habla de la educación rural, un tipo de educación que no puede identificarse con la impartida en los centros urbanos y que a lo largo de la historia ha estado descontextualizada social y culturalmente, sin tener en cuenta la perspectiva de cada uno de los actores sociales que intervienen en los procesos educativos.

Es por ello que la presente investigación es un análisis de la práctica educativa de cinco maestros rurales específicamente en cinco escuelas unitarias multigrado del Departamento de Cundinamarca, en los Municipios de Caparrapí, Une, Apai, Cota, Tabio y Tenjo, quienes desde su propia reflexión, cuentan sus experiencias para encontrar el sentido que tiene para ellos en este momento la profesión docente, cómo se percibe y se comprende la ruralidad, de esta manera se buscan caracterizar las prácticas educativas del maestro rural desde su dimensión personal, social y académica, según las exigencias inherentes a la profesión en algunas regiones del país. En este sentido, la investigación ofrecerá una breve descripción del oficio del maestro en el sector rural, así como una lectura sistemática de cinco diferentes prácticas educativas.

La investigación muestra una serie de situaciones concretas que se presentan en el ámbito de la educación rural, seguramente compartidas por otros maestros y maestras en el territorio colombiano. Para ampliar la perspectiva, se requiere de más investigaciones sobre el carácter problemático del oficio de ser maestro rural, el rol que juega en los diferentes contextos más allá de su trabajo de impartir conocimientos, las dificultades que enfrenta cotidianamente para cumplir con su labor, desde el desplazarse a su sitio de trabajo por largas distancias, hasta carecer de las garantías laborales mínimas.

1.2. Planteamiento del Problema

Para poder desarrollar un estudio sesudo del trabajo de las aulas unitarias (multigrado) en zonas rurales, conviene hacer la revisión de la posición de Cragnolino (2006), quién desde una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social define al maestro como un sujeto político que inmerso en este contexto rural, debe afrontar las deficiencias de la presencia del Estado, cabe decir que no resulta ser lo mismo la práctica educativa que la práctica pedagógica, ya que una se refiere a la propuesta de trabajo y

los elementos relacionados con la infraestructura que termina siendo precaria dentro de las práctica educativa de los docentes, a lo cual dice (Cragolino & Lorenzatti, 2002)

Argumentamos que resulta clave la comprensión histórica de las prácticas educativas y que éstas son resultado de una trama de interdependencias y de procesos resultado de tres historias que se entrecruzan: la del contexto, la historia del sistema y oferta educativa y la de los sujetos. (Pág. 120)

Así cabe decir que desde un estudio hermenéutico tanto de la historia como del sistema educativo y los resultados qué tienen que ver con las relaciones entre educar, contextualizar y entender lo que cada comunidad quiere.

En esa medida no se puede desconocer el contexto en el cual trabajan los maestros rurales, resulta conveniente indagar sobre la práctica educativa, ya que no es una descripción de situaciones, sino que requiere de un análisis de reflexión pues muchas veces es desconocido y olvidado, y en el medio un sujeto llamado maestro que en ocasiones pierde su sentido de ser humano para convertirse en un producto que sirve en cualquier contexto, dicen Lorenzatti & Ligorria, (2015), que en la medida que las comunidades rurales tengan un mayor acceso a la educación, esto les permitirá mejorar parte de sus condiciones de vida con la ayuda del maestro, quién asume una posición no sólo propia, sino en favor de su entorno cercano.

En el caso colombiano se habla de una deuda histórica con el campo, como lo señala el (DNP) Departamento Nacional de Planeación (2014) que en su Informe de la Misión de Transformación del Campo muestra la falta de oportunidades para el habitante rural, así como la brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular. Es importante destacar las condiciones en las cuales se desenvuelve el problema de la educación en Colombia entendiendo que hace parte de un proceso integral.

Por ello el primer punto de los acuerdos de paz de La Habana plantea la transformación de esta situación a través de una Reforma Rural Integral. Dicha reforma cobija, entre otros aspectos, el acceso y uso de la tierra, la eliminación de la pobreza extrema y la reducción drástica de la pobreza rural, la promoción de la agricultura familiar y la seguridad alimentaria.

En materia educativa, propone crear un Plan especial de educación rural que posibilite la permanencia productiva de los jóvenes en el campo y logre que las instituciones educativas

contribuyan al desarrollo rural (Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP, 2014).

El PEER se implementará durante los próximos quince años, coincidiendo con la implementación del Acuerdo General para la terminación del Conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Adicionalmente, aunque el plan está dirigido a todas las zonas rurales, se priorizarán algunas acciones en los 170 municipios focalizados por la oficina del alto comisionado para la Paz (Decreto 893 , 2017)

Por tanto es importante resaltar el papel de la educación en las áreas rurales, pero para ello se requiere primero revisar cuáles son las características de ésta, en términos del Plan de educación especial rural (PEER) y sus características dentro de los términos de la generación del desarrollo y el bienestar de los campesinos y de sus regiones, especialmente en un país como Colombia donde se debe dar un lugar prioritario a la educación en los campos para poder avanzar en términos económicos, sociales y políticos.

En gran medida, las zonas rurales se han descuidado en el desarrollo de las políticas públicas educativas, así como en el bienestar de los maestros, de esta manera la dimensión rural de los problemas de educación básica en la mayoría de los países en vías de desarrollo pasó por alto especialmente durante los años noventa esta situación. Para ello se va a tener en cuenta el plan de gobierno del departamento de Cundinamarca 2016 – 2019, “unidos podemos más”.

Sin embargo, muchos elementos se han escrito sobre el papel de la educación rural y agraria en la educación primaria, así como su impacto en las comunidades.

En otras palabras, observando la educación en el contexto del desarrollo rural y la seguridad alimentaria no está en sí un nuevo enfoque, lo que ha cambiado últimamente es el contexto en el que se da el desarrollo rural, para vincular el medio rural al aprendizaje, dentro de una ruta amplia más allá de modelos, pero más cerca de la comunidad y sus maestros.

Es por ello que se intenta establecer desde la práctica y desde lo conceptual, los datos y las cifras básicas que ayuden a comprender la necesidad de dedicar más atención a zonas rurales, éstas se pueden observar en la figura 6, ya que se estima que, para las próximas dos décadas, la mayoría de la población que vive en países en desarrollo continuará siendo rural, así como la diferencia que existe entre la educación pública y la que ofrecen los privados.

Figura 3. Cifras educativas en Colombia



Fuente: Revista Semana (2018)

Esto implica que, durante este período, el desafío del desarrollo educativo, de las habilidades y competencias de maestros y estudiantes seguirá estando relacionado con las tendencias y condiciones rurales, por consiguiente, alcanzar los objetivos establecidos por la Organización de las Naciones Unidas ONU (2018) para el 2030, debe estar ligado a la reducción de la pobreza y el aumento de la educación básica en las zonas rurales del país, para ello se requerirá de un especial énfasis en las áreas rurales más alejadas.

Un aspecto importante dentro del debate sobre educación rural básica es la cuestión de si conduce a una mayor productividad en estas comunidades y mejora sus condiciones de acceso a elementos como la tierra, la producción agrícola o bienes de satisfacción de necesidades básicas.

Esta cuestión se puede asociar con los principios que incluyen la gestión del entorno de aprendizaje, la enseñanza del contenido de la materia a través de trayectorias de aprendizaje, el uso de enfoques de intervención escalonados, el uso de una combinación de métodos de instrucción, el uso de enfoques interdisciplinarios de instrucción y la garantía de su entrega en el contexto situacional del maestro, en este caso desde la ruralidad. (Civera, 2006)

De hecho, como lo indican Cruz, Peralta, & Caro (2018), la discusión de varios de estos principios incluye algunos de los contextos de los currículos validados disponibles basados en la investigación y otros materiales que sirven como un medio importante para apoyar a los maestros rurales en su trabajo, especialmente dada la amplia gama de áreas de contenido y dominios de los que son responsables.

Educar a los niños pequeños. Para ello deben buscar que las estrategias didácticas y los currículos estén alineados con las trayectorias de aprendizaje, proporcionando al maestro actividades y preguntas para formular a los niños, informando al maestro sobre conceptos erróneos comunes que los niños pueden tener o errores comúnmente cometidos y cómo abordarlos, y proporcionando información actualizada a medida que la investigación esté disponible.

Infortunadamente, los currículos y las herramientas basados en la investigación no están igualmente disponibles en todos los rangos de edad y materias. Los educadores que trabajan con los ciclos de primaria tienen menos recursos de este tipo que otros educadores, lo que dificulta la calidad de su práctica y pone la carga completamente en el proveedor.

Carecen, por ejemplo, de planes de estudio apropiados para el desarrollo que les ayuden a sentar las bases específicas necesarias para el aprendizaje posterior en las materias principales, en comparación con algunas herramientas que se han desarrollado para el lenguaje y las matemáticas en el preescolar y para los educadores en los primeros años de primaria, que tienen mayor disponibilidad de recursos curriculares. Además, algunas áreas temáticas han invertido más en investigación y desarrollo en herramientas curriculares que otras. (Vaquero, 2019)

Antes de discutir otros temas rurales, parece importante definir el término "rural" en sí, en diferentes países pueden tener muchas percepciones de lo que significa lo 'rural', lo que dificulta las comparaciones. Según la FAO (2017), la definición de "área rural" debe cumplir dos criterios: uno relacionado con lugar de residencia y patrón de asentamiento de la tierra, y el otro relacionado con el tipo de trabajo que realizan los residentes. Primero, las áreas rurales generalmente están abiertas, son áreas con baja densidad poblacional.

A menudo se ha asumido que existe un vínculo causal directo entre la educación y la productividad agrícola. Si bien la contribución de la educación a la reducción de la pobreza es

ampliamente reconocida, sigue siendo difícil de cuantificar dentro de la contribución de la educación al crecimiento económico.

En este sentido, se realiza un análisis de las prácticas educativas dadas en cinco escuelas unitarias de Cundinamarca, a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas a los maestros que laboran en ellas, en las cuales se encontró el sentir, el pensamiento y la opinión del maestro acerca de la educación rural, y los proyectos que llegan a ella teniendo en cuenta las condiciones que muestran los estudios en zonas rurales de Colombia donde se presentan altas tasas de trabajo informal, falta de competitividad, carencia de bienes públicos y un muy bajo logro educativo (Departamento Nacional de Planeación, 2014).

1.2.1. Formulación del Problema

¿Qué características tienen las prácticas educativas de los docentes de las escuelas rurales unitarias multigrado del departamento de Cundinamarca?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Caracterizar las prácticas educativas en cinco escuelas rurales unitarias multigrado del departamento de Cundinamarca.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Identificar la particularidad de la labor docente en el contexto rural teniendo en cuenta sus prácticas educativas, como actor comunitario.
2. Describir las relaciones de las prácticas educativas con los espacios educativos, el contexto y los actores que intervienen en las ellas.

3. Establecer elementos de las prácticas educativas de las escuelas unitarias multigrado del departamento de Cundinamarca.

1.4. Antecedentes Investigativos

Para la presente investigación se realizó una revisión bibliográfica en diferentes bases de datos como Google Académico, Redalyc, Scielo y Tesaurus. Se hizo una búsqueda teniendo en cuenta descriptores basados en las categorías de análisis: Categorías Educación Rural, práctica educativa, escuela unitaria, maestro rural, reformas educativas en educación básica primaria.

En dicha revisión se encontró que:

Mosquera, Otalora Arteaga, & Ferreira Caceres (2010), realizan una investigación de enfoque cualitativo, en donde a través de la estrategia de historia de vida desde el relato oral, buscan “caracterizar algunas situaciones a las que se enfrentan los educadores en su desempeño laboral” (p.5).

En dicha investigación participaron 9 docentes que han laborado en el sector rural, a quienes los investigadores les asignaron nombres simbólicos como “profesora de Corazón, profesora de Vocación, profesor economista, profe por accidente, docente de profesión, profesora perseverancia, profe luchador, profe camino al éxito y profe convicción” (p.35), con base en sus características; con el fin de proteger su identidad y privacidad.

A través de diferentes entrevistas a los docentes, los investigadores indagaron por las respectivas historias de vida, y con base en dichos testimonios pudieron identificar y reflexionar frente a las características de los participantes en el ámbito personal y laboral.

Los investigadores encontraron que “las historias de vida de las y los maestros son testimonio de vocación, perseverancia, dedicación, resistencia, superación y esperanza para la construcción de una sociedad más humana y justa, desde el sistema educativo” (p.38), lo cual permitió evidenciar el compromiso de los docentes frente a su labor, pero también las debilidades y fortalezas que se tienen al formar a los docentes que se van a desempeñar en el sector rural.

Los investigadores concluyen que a través de la investigación se hace un acercamiento crítico, reflexivo y real del contexto educativo rural colombiano y consideran que la falta de formación del maestro frente a este contexto y al proceso de enseñanza en Escuela Nueva, dificulta la labor docente.

Para Triana (2013), “reconstruir relatos de vida constituye una reivindicación pedagógica que dignifica la experiencia como rastro de la pedagogía viva, en el sentido de tejer narraciones en la historia de la educación, hechas por las persona y sus historias” (sección de Introducción, pág. 4); por ello a través de una investigación cualitativa, con un enfoque biográfico presenta y analiza una historia de vida de una docente rural del municipio de Arbeláez (Cundinamarca), la cual se centra en los motivos que la llevaron a formarse como docente; y cómo a partir de ella se puede “comprender la importancia de la normal en la formación de maestros en el Sumapaz”.

La autora concluye que en Colombia las Escuelas Normales son de calidad y el referente en la formación de docentes, permiten a los educandos desarrollar su proyecto de vida tanto profesional como vocacional.

Frente a las escuelas rurales, la autora concluye que “la creación de la escuela rural genera rupturas a través de los contenidos que enseña, debido al grado de descontextualización y las prácticas que instalan, alterando un saber ancestral, tradiciones, costumbres, sustituyéndolos por modelos externos” (sección de conclusiones, párrafo 7).

Por otro lado, Parra (2014), afirma que:

la construcción de la autobiografía puede constituirse en una herramienta que ayude a los maestros a luchar más eficazmente contra su propia inclusión precaria y la de sus alumnos y a comprender por qué aprenden como aprenden, por qué piensan como piensan y por qué enseñan como enseñan. (p.11)

Por tal motivo, Parra y Castañeda (2014) realizan un estudio donde utilizan el método biográfico para presentar la vida de sesenta y cinco maestros y maestras de diferentes culturas, raza, sexo y escolaridad, ubicados en el pacífico, Cartagena, Bogotá y zona indígena del occidente del país.

Con esta investigación los autores reconocen la lucha de los maestros que, a pesar de sus difíciles condiciones y poco reconocimiento social y económico, se esfuerzan por ayudar a los estudiantes que por diferentes situaciones socioeconómicas y culturales del país han sido excluidos. Y proponen toda la información presentada como punto de partida para ahondar y reflexionar sobre la vida y la profesión del maestro en Colombia.

Con base en los autores anteriormente mencionados y teniendo en cuenta que reconocer la vida de los maestros colombianos permite resaltar y engrandecer la labor docente, el propósito de la presente investigación es indagar, reflexionar y reconocer la labor de los docentes rurales a partir de sus historias de vida y a partir de ello registrar la que han encontrado al desempeñarse en el sector rural.

1.4.1. Contexto Educativo

Dentro del contexto de delimitación de la práctica educativa en lo que se refiere a Porras (2013), quien en su trabajo de investigación para el Magister en Educación de la Universidad Industrial de Santander (UIS) “El Quehacer Pedagógico del Maestro en el Área Rural : Su Significado”, partiendo de un estudio de cómo se dan los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas rurales en el departamento de Santander, teniendo en cuenta la política del Estado colombiano en cuanto a la escuela nueva y las unitarias multigrado, así como de los desafíos sociales de estos contextos, este documento explora diferentes prácticas de maestros localmente fundamentadas. A través del análisis de las narrativas de los maestros y las observaciones de campo, se discuten cuatro ejemplos de tales prácticas. Estos ejemplos resaltan cómo los maestros tienden intuitivamente a aprovechar al máximo su experiencia, los recursos limitados disponibles y los repertorios lingüísticos locales en un intento por ayudar a los estudiantes a entender los saberes que en principio parecen estar descontextualizados de su realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza como una práctica socialmente sensible, los hallazgos sugieren que los propios conocimientos experimentales y situacionales de los docentes constituyen una plataforma poderosa desde la cual se pueden idear prácticas valiosas desde abajo, desde la base en los campos del país.

En un segundo momento de la revisión de la literatura relacionada con la práctica de educativa de docentes rurales se encuentra el artículo de Blanco (2015), “La incomodidad de ser maestro en Colombia”, este artículo es una reflexión que surge de las actividades escolares cotidianas. Su objetivo es identificar algunas molestias experimentadas en la escuela y en la sociedad que afectan el trabajo diario de los maestros, dentro y fuera del centro educativo, documentado a través de textos literarios, educativos y de texto. También tiene como objetivo describir la relación vicisitud de los docentes con entidades públicas y privadas, por ejemplo, en el servicio de salud. Busca exponer las ansiedades y la complejidad de las tareas que se asignan hoy a los maestros y las escuelas, distanciadas del sentido pedagógico contemporáneo. Es un acercamiento a los símiles de emergencias lamentadas y silencios forzados, una vez utilizados en el siglo XXI. El artículo examina la metáfora del cazador de dragones, el síndrome del domingo por la tarde y el síndrome de Hadrian con respecto a las tensas relaciones con la familia, los colegas, los estudiantes, la sociedad, el Estado y los entornos de aprendizaje. El contenido del artículo no está idealizado; podría parecer muy pesimista, pero, parafraseando al escritor español Antonio Gala, el artículo podría decir: “No soy pesimista. Soy un optimista bien informado”.

Otro de los artículos encontrados está el de Rivera (2016), “Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia”, Este artículo comparte los resultados de una investigación que analizó la constitución de sujeto maestro en las prácticas de resistencia en Colombia en el periodo comprendido entre 1930 y 2013 para dar cuenta de los cambios en sus prácticas frente al reclamo de un estatus profesional de la docencia. Se identifican y describen los modos como las prácticas de resistencia han contribuido a la constitución de sujeto maestro en Colombia, con el propósito de situar la participación del movimiento magisterial en las distintas formas que han definido o connotado la condición de maestro en Colombia. En cuanto estudio arqueológico (Foucault, 1969), la mirada al pasado para comprender el presente permitió entender los modos en la forma en la cual el maestro ha sido intervenida por distintas fuerzas. El archivo de la resistencia que se construyó en esta investigación organizó temáticamente enunciados provenientes de distintas fuentes documentales (revistas sindicales, revistas académicas, prensa, leyes, decretos, etc.) y los sometió a los procesos de eventualización, líneas de fuerza, condiciones de posibilidad, desmultiplicación causal, polimorfismo creciente y puntos en suspenso. Los resultados de esta investigación identifican tres trayectos importantes de las

prácticas de resistencia y del sujeto que se constituye en ellas: el primero ligado a la lucha gremial reivindicativa, el segundo referido a las luchas de sí y un tercer trayecto de disputas por la distinción de sí mismo en la función docente.

Por último, se aborda el trabajo de pregrado de investigación de Jaramillo & Espejo Malagón (2017) “Enseñar EFL en un contexto rural a través de la educación basada en el lugar: Expresando nuestras experiencias de lugar a través de poemas cortos.”, Esta es una investigación acción de carácter cualitativo que se llevó a cabo en el Colegio Rural Quiba Alta localizado en la vereda Rural de Quiba Baja, en donde se trabajó con dos grupos de cuarto grado. Es importante resaltar que este trabajo se encuentra enmarcado bajo los preceptos de la investigación-acción y propone la implementación de la educación basada en el lugar para la enseñanza del inglés como segunda lengua, teniendo como base el contexto en donde se desarrolló el proceso de aprendizaje. Es por esto, que la enseñanza del inglés se llevó a cabo mediante la incorporación de poemas en inglés basados en el contexto inmediato de los estudiantes y por medio del enfoque basado en géneros textuales. El proyecto estuvo guiado por dos preguntas de investigación que se centraban en el papel de la educación basada en el lugar, en el acercamiento de los estudiantes a su contexto rural y a las respuestas por parte de los estudiantes frente a la escritura de poemas cortos sobre el lugar por medio del enfoque basado en géneros textuales. En cuanto a los roles desarrollados por la Educación basada en el lugar estos fueron: el rol de nutrir una conciencia en el contexto rural, y el de conectar el salón de inglés con el medio rural. Por otro lado, la confianza y entusiasmo de escribir en inglés, la diversión de aprender por medio de poemas en inglés, la creación de un libro, y el desarrollo de comportamientos pro-sociales fueron las respuestas que se dieron.

1.4.2. Contexto Internacional

Dentro de la revisión de los diferentes elementos que componen la práctica educativa se puede decir que el trabajo del maestro rural no es solamente el que se da en los campos, sino que se podría tener en cuenta las cabeceras municipales, por ello a continuación se hará una descripción de las prácticas educativas en otros lugares del mundo.

Como una primera versión se encuentra la de Civera (2006), “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, después de la Revolución de 1910, el gobierno abrió escuelas rurales normales para capacitar maestros para las áreas rurales. Las escuelas experimentaron varias transformaciones, pero funcionaron como internados para ambos sexos hasta 1943. Durante la administración de la presidenta Ávila Camacho, se intentó reducir la influencia de los comunistas en el Ministerio de Educación Pública y en los sindicatos de maestros al lanzar una campaña. contra la coeducación La campaña tuvo éxito en una sociedad temerosa de la interacción entre los sexos en los internados. Cuando estas escuelas dejaron de ser mixtas, la matriculación de niñas aumentó, pero la capacitación de maestros rurales cambió considerablemente, por medio de una metodología cualitativa buscó desarrollar un perfil del maestro mexicano, desde esa condición difícil del encierro, pasando por la vocación del hacer y del ser en la educación de zonas alejadas de este país.

Posteriormente dentro de Padilla (2009), “las normales rurales: historia y proyecto de nación”, en la cual se abordó el tema de las normales rurales que se originan con las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas que se construyeron a principios de los años veinte. Las normales regionales debían formar maestros que en breve tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer y a escribir, e introducirían nuevas técnicas de agricultura. Las centrales agrícolas se formaron durante la administración de Plutarco Elías Calles como un proyecto que, con moderna maquinaria y una organización cooperativista, debía mejorar la producción del agro mexicano. A principios de los años treinta, las dos instituciones se fusionaron y recibieron el nombre de regionales campesinas. Las regionales tenían un plan de estudios de cuatro años y estaban destinadas a formar tanto a maestros rurales como a técnicos agrícolas. Los estudiantes serían de origen campesino y la estructura cooperativa haría posible una autosuficiencia que, se esperaba, complementaría las necesidades de las comunidades aldeanas¹. En 1926, las regionales campesinas pasaron a ser normales rurales, y para 1931 ya existían 16.

Estas condiciones de cómo los gobiernos mexicanos vieron el tema de la relación entre la educación rural, la formación de maestros y el paso hacia la profesionalización del gremio, llevó a que se hiciese una serie de reformas en favor de estos profesionales, para lograr impactar a las poblaciones campesinas después de los tiempos de la revolución y de la reforma agraria.

Ahora bien las distintas narrativas sobre el oficio docente en varios países de América incluyendo España hacen posible entender que no solamente una mirada romántica del maestro rural como el instrumento educador sino que también desde el ámbito literario se han hecho diferentes investigaciones relacionadas con el quehacer del maestro rural, es por ello que a continuación se aborda el trabajo de tesis de grado doctoral de Leal (2014), quien trata de mostrar al personaje del maestro de escuela rural, tal y como ha sido visto por diferentes narradores españoles del siglo XX. Para ello, el personaje se sitúa, desde el punto de vista del contexto, en diferentes momentos políticos e históricos, desde el periodo de Regencia hasta finales del siglo XX. El estudio se hace desde varios puntos de vista, que se corresponden con todos aquellos contemplados en las diferentes obras narrativas. No se trata, pues, de un estudio profesional del mismo, sino de la visión literaria que diversos autores, pertenecientes a distintos movimientos literarios, tienen sobre el personaje. De este modo, se hace necesario estudiar al maestro rural teniendo en cuenta diferentes aspectos, como su evolución a lo largo del siglo XX, su descripción, los tipos y funciones que representa, sin perder de vista los contextos sociales y político en los que se desenvuelve, así como sus relaciones con los alumnos y otros miembros de la comunidad rural. El trabajo se cierra con las pertinentes conclusiones y la bibliografía, tanto del "corpus" de novelas utilizadas, como de las obras de documentación y funciones que representa, sin perder de vista los contextos sociales y político en los que se desenvuelve, así como sus relaciones con los alumnos y otros miembros de la comunidad rural.

Es decir que la romantización de la función docente en las zonas rurales de España, llevo a creer que este era el único que podía de alguna manera ser el más importante factor dentro de la escuela, sin tener en cuenta a la comunidad y a los estudiantes en esta labor como una función integral.

CAPÍTULO SEGUNDO. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. La Escuela Nueva: una Alternativa Para la Educación rural en Colombia

La escuela nueva aparece en Colombia a principios de la década de los años 80 del S XX como parte de la preocupación del Estado colombiano en relación a la cobertura especialmente en las zonas más alejadas del país, sin embargo, se encontró con el problema de tener que construir una infraestructura y contratar unos docentes para este tipo de educación, lo cual llevo a que se convocaran expertos como Arboleda (2018) para que ayudasen en la construcción de los ejes curriculares y el trabajo de implementación, por lo cual las primeras capacitaciones a maestros se dieron durante este tiempo, sin que esto se haya hecho sostenible en el tiempo y este tal vez sea uno de los factores por los cuales los maestros entrevistados digan que el modelo aparentemente no funciona de la mejor manera.

Es una de las experiencias más utilizadas como parte de un programa que busca la mejora de la calidad de la educación en las zonas rurales, en general se considera que es un programa educativo innovador que se inició para mejorar la vida de los estudiantes, así como de los procesos de enseñanza aprendizaje en estas escuelas, dice Villar (2010) que es ampliamente reconocido debido a su impacto positivo en los resultados educativos, así como por su réplica en muchos otros países.

Este modelo de la Escuela Nueva es conocido como una de las reformas educativas más exitosas de las políticas públicas en educación en Colombia y otros países en desarrollo. Este programa fue reconocido por muchas organizaciones internacionales como la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, dicen (Oro, Redondo-Bermúdez, & Martínez-Saravia, 2015)

La extrema inequidad entre las zonas rurales y urbanas es un problema central en toda la región de América latina. Ya que vivir en una zona rural generalmente significa salarios más bajos, menos trabajo y oportunidades y con una educación inferior. Según Arboleda (2018), la pobreza se relaciona con el tipo de educación disponible para los estudiantes; ya que "la calidad educativa es mucho menor para los estudiantes de familias de bajos ingresos, la mayoría de quienes asisten a escuelas públicas "(p. 55).

Este tipo de enseñanza se convirtió en una estrategia innovadora dentro de la reforma escolar rural en Colombia, abordando las disparidades en la educación, así como de las oportunidades, y, por lo tanto, indirectamente de las desigualdades económicas.

El modelo de la Escuela Nueva (EN) es instructivo debido a sus éxitos en la mejora de la educación para estudiantes rurales colombianos marginados, por asuntos que van desde la infraestructura, las distancias entre los centros escolares y los cascos urbanos; desde una perspectiva política, es notable por el efecto significativo que el gobierno nacional ha tenido en los docentes, ya sea en su práctica pedagógica en algunas de las aulas más remotas del país.

El modelo de reforma escolar responde a uno de los mayores desafíos en la gobernanza de los sistemas educativos: cómo lo es el de coordinar la instrucción que ocurre en aulas individuales dentro del sistema más grande. Eso proporciona un prototipo distintivo sobre cómo impactar las prácticas docentes en las más aisladas escuelas del nivel más central del gobierno.

Aunque el modelo de gobernanza de EN esencialmente aborda cuestiones educativas a través de la centralización, también teje en elementos de descentralización relacionados con su propia historia evolutiva diferente a muchas estructuras de gobernanza, el modelo EN aborda problemas técnicos de acceso, eficiencia, efectividad, relevancia y equidad a través de cambios específicos en el aula y directamente con los maestros en oposición a los cambios en el sistema o en la escuela individual administración. (Cruz, Peralta, & Caro, 2018)

Los componentes del modelo de la Escuela Nueva (EN) se presentan por medio de un análisis de las características del modelo central que para su éxito al impactar las prácticas de los docentes y los estudiantes logró ayudar en la masificación de la educación la búsqueda de una cobertura acorde con las necesidades de las zonas rurales, de hecho cuando Arboleda (2018) revisa algunas de las evaluaciones de la Escuela Nueva, entiende que se deben explorar varios efectos de la expansión masiva a nivel nacional. Por último, el artículo describe una reforma basada en el modelo de la Escuela Nueva como una demostración de las posibilidades de transferir el modelo EN a diferentes contextos.

El éxito de EN está directamente relacionado con su historia, la cual comenzó en la década de 1970 como una base e iniciativa que ha progresado a una reforma nacional coordinada por el Ministerio de Educación colombiano. Un aspecto crítico de su desarrollo es la naturaleza

orgánica de su formación (Camacho, 2016), un proceso que se basó en el aporte de muchos educadores y permitió numerosas revisiones a lo largo de sus casi dos décadas (1971-1989) de la evolución. El contexto en el que se desarrolló EN también fue crítico.

El gobierno colombiano se involucró en un período de "consolidación por centralización en el sistema educativo", por ello dice Camacho (2016) este esfuerzo por "poner orden en su sistema de educación caótica", dio como resultado que el gobierno central pagara directamente a los maestros para evitar la corrupción a nivel departamental, la profesión docente también se hizo más definida y estandarizado siguiendo el Estatuto docente en 1979.

En la década de 1960, cuando se iniciaron las Escuelas Unitarias (las raíces de EN), apenas 18.3 por ciento de los estudiantes rurales completaron la educación primaria. Los niños urbanos estaban en condición relativamente mejor, con un 42 por ciento de ellos completando el ciclo de la escuela primaria.

Se suponía que la educación primaria colombiana consistía en cinco niveles de grado, sin embargo, Debido a que la mayoría de las escuelas rurales tendían a tener solo uno o dos maestros, algunos maestros enseñaron más de un nivel de grado en el mismo salón de clases. Un problema resultante de estos tiene que ver con las clases de varios grados en un solo salón lo cual consistía en que los estudiantes solo pasaban del 50 al 60 por ciento de las horas de instrucción comprometido en tareas escolares, ya que, en 1983, antes de que EN se expandiera, solo el 20% de los estudiantes rurales completaron la escuela primaria en cinco años y 35 por ciento de los rurales, ya que muchos abandonaban el primer grado (Sánchez & Bravo, 2014)

En ese sentido al preguntarse por la eficiencia interna de las escuelas rurales, también se vio afectado por el uso frecuente de un plan de estudios dirigido a estudiantes urbanos, una falta de materiales de instrucción, una infraestructura en mal estado y maestros que generalmente empleó métodos frontales pasivos de pedagogía. Los padres y las comunidades rara vez eran involucrados en estas escuelas (Valencia & Valencia, 2016)

La implementación durante esta etapa piloto, y más tarde, en la medida en que el desarrollo orgánico continuó, a través del crecimiento de EN. En esencia, EN fue un refinamiento y expansión de la idea del proyecto "Escuelas Unitarias" patrocinado por la UNESCO, diseñado en la década de 1960 para abordar los problemas mencionados

anteriormente que enfrentan las escuelas primarias rurales. Las escuelas unitarias multigrado incluían aprendizaje cooperativo facilitado por guías docentes, tarjetas auto instruccionales para estudiantes y promoción automática para que los estudiantes no estuvieran desanimados por el fracaso.

Tras una implementación inicial en 150 escuelas, el Ministerio de Educación de Colombia declaró la expansión del programa a todas las escuelas de un solo maestro en 1967. Sin embargo, finalmente quedó claro que las Escuelas Unitarias tenía defectos: los maestros y los supervisores no entendían completamente la reforma y muchos de los maestros sintieron que crear sus propios materiales educativos requería demasiado trabajo.

Mientras tanto, un grupo de maestros de escuelas primarias rurales en el Departamento de Norte de Santander desarrolló su propia solución al problema de la escolarización multigrado, crearon guías de aprendizaje con actividades de auto instrucción para todas las materias básicas y los cinco niveles de grado. A diferencia de los materiales de las Escuelas Unitarias, estas guías preparadas no aumentaron el tiempo de preparación del maestro. Las escuelas que usaron las guías de aprendizaje, así como otros componentes, fueron etiquetados "Escuelas Nuevas". Para 1976, como resultado de financiamiento y apoyo de UNICEF y USAID, y reconocimiento del Ministerio de Educación, el programa EN se implementó en 500 escuelas primarias en toda la Colombia rural (Colbert, 1999)

El modelo EN aborda los problemas técnicos de la educación rural a través de elementos de trabajo didáctico dirigido directamente hacia el aula, en la medida que había maestros que se encargaban de desarrollar los materiales, como, entendieron que los materiales debían ser adaptables al contexto local y a las necesidades de los estudiantes y profesores.

El programa no estaba destinado a ser estático, sino más bien un intercambio continuo entre estudiantes, maestros y la comunidad, es por ello por lo que la formación de los docentes es un componente vital del modelo EN que habla de la amplia gama de enfoques que se dan como parte del cambio del enfoque educativo. Los desarrolladores reconocieron la importancia de los maestros, así como de su comprensión, de su capacidad de enseñar. Por lo tanto, tres entrenamientos de maestros de una semana toman lugar durante su primer año, en paralelo a las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

El primero tiene que ver con la capacitación que cubre los objetivos y la metodología de EN y el uso de algunos de sus componentes, el segundo cubre cómo usar las guías de aprendizaje de los estudiantes, la promoción flexible y el uso de materiales de instrucción. El tercer entrenamiento se enfoca en la creación y uso de biblioteca de la escuela. Se supone que el aprendizaje del profesorado continuará en microcentros, donde los maestros se reúnen una vez al mes para intercambiar ideas y ayudarse mutuamente a resolver problemas de la enseñanza o involucrar a sus comunidades en los esfuerzos de reforma (González-Gutiérrez, Regalado-Cañón, & Jiménez-Espinosa, 2015)

El apoyo docente es quizás el componente más crucial del éxito de EN, además de brindar a los maestros materiales educativos, recursos y oportunidades de capacidad, en este momento no se da capacitación en todas las instituciones rurales de Colombia, aunque sigue siendo el único modelo para la educación rural, no existen las guías actualizadas.

2.2. Aproximación a la educación Rural en Colombia Como Espacio de Reflexión Educativa

Para Ayala (2011) la educación es fundamental e indispensable para el mantenimiento de una actividad económica mínima; durante muchos años Colombia fue un país de analfabetos, o los que apenas sabían leer y escribir, ocupando una posición inferior con respecto a países de la región ya que la mayor parte de su población era campesina, vivía en zonas rurales aisladas, con pocas opciones de concentración de maestros en escuelas generando una relativa ignorancia, pero esta cuestión ha venido mejorando ya que muchos de los hijos de estos campesinos de principios y mediados del siglo XX han venido creciendo en cuanto a su nivel educativo, ya que los planes de desarrollo modernos exigen un mayor nivel de educación por parte de los individuos.

Los esfuerzos constantes para mejorar la cobertura proporcionada por las escuelas primarias públicas produjeron resultados notables. El hecho de que el 90 por ciento de los niños en los grupos de edad apropiados en las áreas urbanas y casi el 70 por ciento de los niños en las áreas rurales asistieron a la escuela primaria indicó que una mayor expansión requeriría

estrategias regionales cuidadosamente desarrolladas en lugar de un enfoque amplio. (Ávila, Ochoa, & Schmalbach, 2018)

Este requisito fue especialmente cierto para el grupo de diez años, que no había aumentado en la década de 1980 y se proyectó que crecería apenas un 1 por ciento durante la década de 1990. Debido a que muchas áreas urbanas habían alcanzado niveles de cobertura muy altos, no se necesitaba una mayor expansión del sistema primario. Las diferencias sustanciales en las tasas de inscripción entre los departamentos se correlacionaron directamente con los niveles de urbanización, aunque también hubo otras variables intermedias: tamaño de los grupos de edad, tasas de crecimiento de la población y patrones migratorios. (Prada, 2018)

Si bien la educación de calidad era un concepto difícil y subjetivo, muchos indicadores sugirieron que había un margen sustancial para mejorar. Las tasas de deserción habían disminuido y las tasas de graduación habían mejorado desde la década de 1960. La tasa de repetición también había bajado ligeramente. Sin embargo, solo el 62 por ciento de los estudiantes que ingresaron a escuelas primarias en áreas urbanas terminaron el sexto grado, y en las áreas rurales la tasa fue de solo el 18 por ciento. En los departamentos, las variaciones fueron bastante grandes, con un rango de 34 por ciento a 81 por ciento en áreas urbanas y de 9 por ciento a 41 por ciento en áreas rurales. Las tasas de repetición de grado fueron uniformes por región, pero aún bastante altas, con un rango de 20 por ciento en el primer grado a 7 por ciento en el quinto. Los estudiantes en áreas urbanas completaron un promedio de 3.7 grados de primaria, mientras que los de zonas rurales completaron un promedio de solo 1.7 grados. (Valencia & Valencia, 2016)

La baja calidad de la educación fue una de las razones de las altas tasas de deserción estudiantil y la razón principal de la alta tasa de repetición de grado. Para mejorar la calidad de la educación, en 1985 se aprobó el Plan de Revisión Curricular después de años de pruebas. Pero hasta 1988, se había implementado solo parcialmente debido a problemas administrativos y financieros.

Los niveles de preparación docente han mejorado gradualmente desde los años sesenta. En la década de 1960, el 11 por ciento de los maestros de primaria tenía solo educación primaria o menos; en la década de 1980, solo el 1 por ciento entraba en esta categoría. En 1960, solo el 2

por ciento de los maestros de primaria tenía educación postsecundaria. En la década de 1980, la cifra correspondiente fue del 13 por ciento.

Hoy en día esta cifra se puede ubicar en promedio en una profesionalización cercana al 80%, ya que para ser maestro como requisito el MEN exige que tenga formación como normalista superior, licenciado, profesional no licenciado, para poder ejercer el oficio docente.

Una ley de 1983 estipulaba que el 1 por ciento del presupuesto para educación debía destinarse a la compra de libros de texto, pero no se aplicó la ley. En la práctica, la disponibilidad de materiales estuvo en función de la buena voluntad y la situación financiera del profesor individual y la comunidad en la que trabajó.

Por lo tanto, a pesar de maestros relativamente mejor calificados y más aulas, otros aspectos esenciales para la enseñanza de alta calidad no estaban disponibles. La orientación docente, la asistencia docente y la administración del sistema había decrecido dramáticamente, dejando a muchos maestros frustrados y desmoralizados.

Hasta mucho después del logro de la independencia a principios del siglo XIX, la Iglesia Católica Romana siguió siendo la principal autoridad en la esfera de la educación. Las primeras escuelas fueron establecidas por la iglesia durante el siglo XVI, y en el siglo XVII los hijos de los colonos españoles recibieron educación en los primeros seminarios. Dos iglesias fueron fundadas por la iglesia antes de 1700, y, aunque en el siglo XVIII se produjo el surgimiento de cierta influencia secular en la educación, se abandonó un esfuerzo por fundar una universidad pública debido a la oposición clerical. (Meneses, 2004)

Después del logro de la independencia, el control del gobierno sobre el sistema escolar aumentó progresivamente y un número cada vez mayor de estudiantes asistieron a escuelas públicas. Sin embargo, el papel tradicionalmente dominante desempeñado por la iglesia en la educación influyó profundamente en el papel desempeñado por la educación en la sociedad y probablemente contribuyó a la renuencia a cambiar las instituciones educativas. Los observadores de la educación colombiana señalaron repetidamente que, lejos de promover la movilidad social, el sistema reforzaba la estratificación social.

La educación primaria sirvió hasta cierto punto como un instrumento de movilidad porque elevó el nivel de alfabetización y, por lo tanto, permitió que muchas personas ingresaran

a la corriente principal de la vida nacional. En las localidades urbanas, también permitió a los trabajadores encontrar empleos mejor pagados y, por lo tanto, elevar su nivel de vida, si no su estatus social. En el campo, sin embargo, la escolarización era de poco valor. En general, existía un círculo vicioso en el que un bajo nivel tecnológico en la agricultura y un bajo nivel educativo se reforzaban mutuamente.

En el pasado, la educación por encima del nivel primario perpetuaba el sistema de clases debido a la casi ausencia de escuelas de cualquier tipo en las localidades rurales, la falta de disponibilidad de suficientes escuelas secundarias para dar cabida a muchos de los solicitantes calificados y la aceptación desproporcionada de estudiantes de más Familias prósperas de clase alta. Además, por encima del nivel primario, la matrícula se cobraba tanto en las escuelas públicas como en las privadas.

Este costo, más el costo de los libros, suministros y uniformes escolares, colocó la educación secundaria más allá de los medios de la mayoría de las familias de la clase trabajadora. Los padres rurales y de ciudades pequeñas también tenían que soportar los costos prohibitivos del transporte y alojamiento y comida. La educación secundaria privada prosperó gracias a su capacidad para atender las necesidades de la élite. En un informe de 1966, el Ministerio de Educación criticó a las escuelas secundarias por acentuar las diferencias sociales en lugar de fomentar la movilidad social vertical. Los niños de los pobres no podían ingresar a las mejores escuelas que ofrecían una educación académica, y las pocas escuelas secundarias de agricultura y otras escuelas vocacionales disponibles tendían a desalentar la movilidad ascendente. El informe del ministerio agregó que para la mayoría de los estudiantes la razón principal para completar estudios secundarios o superiores era el estatus social conferido. (Echeverri, 2012)

En Colombia, como en la mayoría de los otros países latinoamericanos, se hizo una distinción entre la escuela secundaria académica y la vocacional, y las familias de clase trabajadora y de élite preferían a la primera. La distinción era tan clara que, aunque en algunos casos era posible que los graduados de formación profesional continuaran en las universidades, el término secundaria se aplicaba habitualmente solo a las escuelas académicas. El crecimiento más rápido de la matrícula académica ya mucho mayor en los años sesenta y setenta reflejó un continuo desprecio por el trabajo manual y una tendencia continua a atribuir poco valor social,

incluso a las habilidades manuales más altas. Las inscripciones vocacionales más grandes estaban en las instituciones comerciales que enseñan habilidades de cuello blanco.

Hasta después de la Segunda Guerra Mundial, una educación universitaria era la provincia exclusiva de la élite del país. Pero después de que se establecieron muchas universidades nuevas y su crecimiento en la inscripción superó el de otros niveles educativos, las universidades perdieron algo de su carácter exclusivo.

La escuela rural se ha convertido en los últimos años una preocupación recurrente y muy a menudo desde unas visiones poco realistas, se pretende tener una perspectiva; la visión de una escuela diferente de la escuela tradicional de tipo urbano comparada con la de tipo rural con un modelo de escuela nueva, unitarias y multigrado, aún persiste en gran medida sectores de la sociedad que reclaman anular buena parte de los esfuerzos de las comunidades por preservar esa parte de intención del estado colombiano, pero según Beltrán (2017) de hecho, cada vez es más difícil encontrar diferencias pedagógicas entre el aula multigrado y el aula de la escuela ordinaria; es por ello que en este proyecto de investigación se hace la reflexión acerca de los supuestos que se mantienen específicamente dentro de la práctica pedagógica de las zonas rurales, teniendo en cuenta que la escuela rural, se basa como dicen Torres, Gallego Badillo, & Pérez Miranda (2017) en los aportes que se puedan dar desde la base de la autonomía de aprendizaje de los estudiantes, en donde su papel se centra como tutor en un grupo heterogéneo, el microsistema social que se desarrollan en un espacio con tanta diversidad y el potencial pedagógico que ofrece el territorio rural, todo esto en el marco de una escuela que de forma constante debe justificar el valor pedagógico de su práctica para confrontar la supremacía de la escuela ordinaria. (Fuentes, 2011)

Esta situación resulta más compleja aún en la medida que el maestro rural debe avanzar dentro de un currículo sin descontextualizar el entorno en el cual se encuentra, al respecto dice Maldonado, (2012) que abordar la relación entre buenas prácticas pedagógicas y educadoras en las escuelas se puede ver reflejado en las comunidades que logren ser prósperas, ya que el maestro rural al trabajar en algunos de los lugares más pobres y desafiantes, debe involucrarse con los jóvenes en el aprendizaje vinculado a sus comunidades, para poder mejorar la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar, abogando por una variedad de formas para políticas educativas estatales apropiadas, incluido el tema clave de financiación equitativa y adecuada

para las escuelas rurales, teniendo en cuenta la dignidad del maestro, su quehacer y sus preocupaciones en una comunidad que no le es cercana inicialmente, pero por la cual debe trabajar y convertirse en parte de ella.

De hecho en el contexto colombiano resulta ser fundamental entender que la escuela rural generalmente se encuentra aislada geográficamente de los centros urbanos, además de unas malas condiciones de transporte, el cual generalmente se hace por medio de caballos, chalupas y barcas, hasta casos inauditos como el traslado por medio de una guaya de extremos a extremo en las orillas de los ríos, esto se evidencia en repostajes de medios de comunicación que ilustran el siguiente caso:

En la vereda Toma de Agua, sector Río Chico, a 30 kilómetros del casco urbano de Molagavita en Santander, está la escuela Lagunitas, justo en la cima de una montaña. Para llegar a la institución no hay puente peatonal, tampoco carretera, a su alrededor sólo hay tierra, piedras y el río Chicamocha. Llegar a recibir clases ha convertido en toda una travesía para los estudiantes que no pasan de los 14 años; el primer obstáculo es el caudaloso y a veces crecido río Chicamocha para cruzarlo utilizan una polea con la que pasan por un cable, arriesgando sus vidas. (Blu Radio, 2018)

Este ejemplo del departamento de Santander lleva a dimensionar por un lado el esfuerzo de los estudiantes para llegar a sus escuelas, pero así mismo genera una reflexión en torno a cómo el maestro en su escuela quiere tener a sus estudiantes ahí, pero en muchas ocasiones las condiciones externas no lo permiten.

En la medida que la investigación aborda la educación rural como algo importante, resulta claro que se debe explorar el papel y la importancia del espacio educativo en el contexto de la educación rural, con referencia específica a la relación entre espacio, equidad y política, desde la perspectiva de los docentes que día a día están relacionando su práctica con el trabajo en el aula, explorando la literatura relevante en geografía y otros campos relacionados con lo que se ha llamado un nuevo giro espacial, y los que se consideran con respecto a la educación rural en el departamento de Cundinamarca que sostiene que la política educativa generalmente es efectivamente ciega al espacio, y que esto es especialmente evidente en la historia de la educación nacional.

Generalmente cuando se aborda la temática de la educación rural debe ser claro que como lo dice Arboleda (2018), el espacio se ve comúnmente como una categoría esencialmente neutral y, además, como "completamente transparente, sin mediación y, por lo tanto, completamente incognoscible" (Pág.70), por lo tanto, el espacio educativo se ve típicamente como un <<contenedor>> dentro del cual la educación simplemente "toma su lugar", con diversos grados de efectividad y eficiencia.

Desde las aulas y escuelas hasta jurisdicciones administrativas más grandes, como "distritos", "regiones" y "grupos", todos esos sitios y territorios operan como registros de sentido común y convenientes de organización educativa y gobierno, actividad y aplicación. Sin embargo, siguiendo una larga tradición de escepticismo programático, la pregunta puede y debe hacerse: ¿lo son?, es por ello que dentro de las reflexiones pedagógicas resulta clave entender el concepto dado por Vaquero (2019), en el cual se indica que deben darse una serie de preguntas que lleven a incitar en el público las evocaciones del quehacer del maestro, su práctica educativa y su trabajo pedagógico en un ambiente diferente en donde se pueda explorar la relación entre lo que podría llamarse la dinámica de la diferencia espacial de la escuela rural que generalmente se encuentra atomizada, así como de la escuela urbana, mucho más consistente con mayor cantidad de sujetos y recursos en sus aulas y la política educativa para cada una de ellas.

Desde ahí cabe decir que el trabajo realmente de la investigación debe buscar generar intereses de lo que hay y aquello que esta para trabajarse, que en general es un campo amplio, desde ahí se debe entender que al relacionar espacio, equidad y ruralidad, se puede vincular con elementos como las vivencias de los maestros, del trabajo hecho con la comunidad de ese liderazgo que asa a tener en ellas lo que lo vincula con otras investigaciones de espacio, comunicación y poder en el currículo y la escuela.

Esta descripción actual de la conjunción de educación, geografía y gobernabilidad se encuentra dentro de una jurisdicción educativa administrativa distintiva, a saber, las secretarías de educación del departamento, y en consecuencia está informada, entre otras cosas, por una geografía histórica más amplia de la educación colombiana, de ahí que haya una preocupación sobre cómo entender y representar mejor el espacio educativo, con sus configuraciones características y desafíos de poder, diferencia, identidad y desventaja. (Rodríguez & Quintero León, 2017, pág. 45)

En esa medida cuando se habla del desarrollo del marco teórico y amplió los temas clave que constituyen el núcleo de esta disertación, se relaciona con la inclusión de las zonas más apartadas del país en un marco amplio de estudio en especial en el departamento de Cundinamarca, así como los elementos didácticos y pedagógicos específicos de los grados múltiples en aulas multigrado, entendidas estas como lugares en los cuales un maestro imparte a diferentes cursos, especialmente en las áreas de la Educación Básica Primaria (EBP) en regiones donde la infraestructura no es amplia o suficiente para tener a varios maestros desde el punto de vista burocrático que como lo indica Maldonado (2012) se encuentra en cada una de las aulas.

Esta cuestión termina siendo importante dentro de la investigación en la medida que por los temas que se pueden abordar son muy extensas, en general siendo posible identificar que faltan estudios relacionados con la escuela rural y las aulas multigrado, así como del quehacer de los maestros que trabajan en ellas, es por esta razón que la preparación de este capítulo ha sido un desafío teórico y contribuye en pequeña medida a ampliar la comprensión de la inclusión de parte de la secretaria departamental de las escuelas rurales, abriendo un nicho que espera ser llenado en el futuro investigativo

Ahora bien, cabe decir como lo piensa Beltrán G. M. (2017), se debe tener en cuenta que las relaciones entre la política educativa, así como la voluntad política para llevar educación a las regiones apartadas, generalmente no van de la mano, esto pensando en los costos que representa tener docentes en estos lugares, los cuales debe cumplir jornadas extensas, sin embargo sus sueldos no siempre van de la mano de esta condición.

Ahora bien, dentro de los elementos que rescata por ejemplo Gómez & Tancredo (2011) acerca de las relaciones entre la institucionalidad, esa que para Lobrot (2019), tiene que ver con unos estándares foráneos dentro de los sistemas educativos, para volverlos cada día más fríos, con menos alegrías, menos corazón, pero con un toque de frialdad como si fuese el seguimiento de un libreto, ese que se relaciona con la imposición de una educación que se pretende estandarizar, sin que esto sea posible.

Es imposible que en la medida que para entes gubernamentales como el Ministerio de Educación nacional el sistema se debe ver como un todo en el cual más allá de la ubicación física, se deben impantar políticas impuestas por entidades como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), entre otros

entes multilaterales que hacen sugerencias sobre como debe funcionar el sistema y mejorar los resultados antes pruebas nacionales como las saber o las internacionales como las PISA.

Desde esa primera parte resulta importante tener un lenguaje inclusivo que desde una perspectiva reflexiva le permita al maestro hacerse parte del discurso desde su realidad, desde su práctica como lo evidencia la posición de Arboleda (2018), quién siendo una de las que formulo el proyecto de la escuela nueva, consideró que la realidad debe ser analizada en conjunto con los actores de la escuela. Dentro de unas prácticas educativas inclusivas, políticas y culturas dentro de las escuelas aulas multigrado y monogradas.

2.3. La Práctica Educativa (Praxis y educación)

La práctica educativa se debe abordar desde una relación entre lo teórico y lo práctico, una verdad que debe ser puesta en tela de juicio desde las perspectivas que se vienen abordando basadas en la ruralidad y la urbanidad de escuelas, al respecto Carr & Kemmis (2004), dicen lo siguiente:

La distancia entre la teoría y la práctica que todo el mundo deplora es, en la actualidad, endémica dentro de la perspectiva de que la teoría de la educación puede elaborarse en contextos teóricos y prácticos diferentes del contexto teórico y práctico en el que se pretende aplicar. (Pág. 34)

En ese sentido, cuando se habla de la teoría dentro de la práctica educativa cabe decir que no es fácil poder hablar de las realidades de la educación sin tener en cuenta cómo se desenvuelve, en virtud de las relaciones entre lo teórico y lo práctico, que permitan una adaptación contextual de la implementación de saberes y currículos.

Es esa medida que por ejemplo Valderrama (2008) en su trabajo sobre la combinación de lo teórico con lo práctico define cuatro etapas. Primero, proporciona una descripción de los orígenes y la evolución del concepto de teoría educativa. En segundo lugar, utiliza esta narrativa histórica para mostrar cómo lo que se denomina "teoría educativa" está profundamente arraigado en el discurso de la modernidad de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. En tercer lugar, describe y defiende una crítica posfundacionalista de los supuestos epistemológicos

fundacionalistas sobre los cuales se ha erigido la comprensión de la teoría educativa. Finalmente, argumenta que la única conclusión que se puede sacar de esta crítica posfundacionalista es que la teoría educativa ha seguido su curso y ahora debe ser llevada a un final digno.

Este final digno se debe basar en entender que los tiempos en los cuales hay turbulencias, es donde con mayor razón se debe trabajar sobre los cimientos que constituyan a la educación como parte fundamental del sistema social, lo cual se debe considerar como parte de la investigación educativa la cual pretende establecer la efectividad de las prácticas docentes definidas por Romo (2010) como la posibilidad de generar una aplicación de cuestiones teóricas que desde lo pedagógico, así como desde lo disciplinar para lograr ponerlo al alcance de los estudiantes y aprehendientes.

Sin embargo, esto puede hacerlo extendiendo más o menos su concepción del campo práctico, por ejemplo cuestionando la forma en que los maestros consideran la efectividad de su trabajo y el papel que la investigación puede desempeñar (o no) en el desarrollo de su acción ¿Cómo conciben los maestros de primaria, una práctica efectiva en el entorno rural?, al pedir que se resuelvan dentro de un problema típico de organización y planificación del trabajo escolar, y al clasificar sus respuestas, donde se pueda destacar la racionalidad pedagógica reivindicada en dos niveles interdependientes dice Nava-Gómez & Reynoso-Jaime (2014).

En ese sentido desde esa misma perspectiva se debe tener en cuenta que primero, se deben tener en cuenta las recomendaciones prácticas: la intención de los profesionales novatos consiste en (1) restaurar el grupo de trabajo, (2) distribuir y diferenciar la actividad, (3) externalizar su regulación. Segundo, el de los criterios de justificación para estas propuestas: las dos preocupaciones dominantes son (1) la relevancia didáctica de la acción, (2) una ética unánime de integración. Finalmente, observamos, y en forma de hipótesis, que los practicantes valorarían el pragmatismo tanto como tenderían a vivirlo en la modalidad de un idealismo frustrado.

De hecho cuando se habla de practica educativa se entiende que son una serie de elementos de trabajo basado en las relaciones de trabajo en las cuales haya una serie de elementos desde la praxis para lograr tener una educación que sea Rodríguez-Molina (2011), el trabajo sobre el efecto docente busca identificar las actitudes y comportamientos de los profesionales que condicionan la efectividad de sus prácticas: en relación con el conocimiento, el

poder y la educación de los estudiantes; la estructuración de la enseñanza y formas de orientación-modelado; instrucción directa y la devolución de situaciones problemáticas; calidad e intensidad de la conferencia y la participación de los alumnos; frecuencia y relevancia de refuerzos positivos o negativos, entre otros.

De hecho la práctica educativa debe ser, según Beltrán, y otros (2007), los resultados acumulados gradualmente por esta corriente de investigación pueden basarse en controversias, internas o externas a la profesión docente, en cuanto a los métodos de enseñanza "buenos" y "malos". Pero también se enfrentan a varias objeciones: es decir que en la medida que se pueda medir la efectividad de un método por el efecto que se desea: recitar la secuencia de números es efectivo para contar, menos útil para comprender el sistema decimal y para calcular; disciplinando los saberes que se quiere entregar a los estudiantes puede enseñarles a trabajar con base en la resolución de problemas que conlleve a generar mejores condiciones educativas.

En esa medida dentro de la práctica educativa hace falta entender cómo lograr elementos concluyentes para aquellos que están de acuerdo con la escala de valores utilizada las cuales como indica Zúñiga (2009), lo cual lleva a que moralmente, la efectividad no puede ser un fin en sí misma: siempre es un medio, e incluso un medio peligroso si conduce a efectos no deseados.

Se podría entonces suponer que hay un efecto unánime sobre cualquier efecto. A priori, todos quieren, por ejemplo, que la escuela les enseñe a los niños a leer y escribir, o que les enseñen heliocentrismo en lugar de geocentrismo (incluso si ya hay un fundamentalismo en contra de Darwin y Copérnico). Y cuando ciertos grupos de presión llegan a disputar este tipo de evidencia, los planes de estudio están ahí para decidir.

Pero eso no dice cómo se debe abordar ese conocimiento, ya que varios métodos pueden conducir a los mismos objetivos, en cualquier caso, lo que afirman los defensores de la libertad pedagógica y los defensores de la pedagogía diferenciada: (demasiado) la enseñanza programada será dogmática y rígida, por lo tanto, condenada a abandonar alumnos a un lado, de hecho como lo indica Peña & Gaviria (2012)

Se retoman los planteamientos de Benner en los que se sustenta una concepción de la educación como praxis. Seguidamente se propone una concepción de pedagogía como

reflexión sobre esa praxis que tiene su origen a partir del surgimiento de las sociedades abiertas en las que se rompe el círculo práctico entre acción y costumbre. (Pág. 56)

Lo que une las dos ramas de la alternativa aparente es quizás un cierto humanismo: querer dirigir mecánicamente las prácticas escolares, mediante mandatos y sistemas de recompensa que regulan desde el exterior el comportamiento de los maestros y los de sus alumnos. no solo sería alienante, sino en última instancia ineficaz (Darling-Hammond, 2010; Reichenbach, 2011).

La práctica educativa se define como la interacción de maestro dentro y fuera del aula con los estudiantes, la comunidad y el contexto, se tiene en cuenta su historia, su formación, su experiencia profesional, también su carácter pedagógico, la historia de la escuela, las características de los estudiantes, las condiciones culturales, sociales, el modo de vida, por esto se diferencia de la práctica educativa que solo tiene en cuenta las relaciones que se generan en el aula, y la pedagógica que se relaciona con los elementos de trabajo que conlleva a reflexión sobre el acto educador.

En este tipo de práctica el maestro es el sujeto que se asume como personaje central que lleva a la comunidad en procesos de orientación y liderazgo, pero que se media por medio de las relaciones entre la institucionalidad y las escuelas del tipo rural.

En el caso del maestro rural el contexto es vital para analizar las prácticas, además de las relaciones con la comunidad, de las cuales depende mucho el progreso de la escuela y el de sus estudiantes, la cual se encarga de lograr que la escuela rural sea el espacio de encuentro entre el educador, los estudiantes, los padres de familia y los habitantes de las veredas cercanas, lo cual facilita no solo entregar saberes académicos, sino conciliar los intereses comunitarios.

En esa medida es que las trayectorias de aprendizaje ayudan a los educadores a comprender los procesos de desarrollo que atraviesan los niños para dominar una habilidad o concepto, estas según Calle (2011) tienen tres componentes: el objetivo (como el dominio de un nuevo concepto); las progresiones de desarrollo por las que pasan los niños a medida que se acercan a ese objetivo; y las actividades secuenciadas que los maestros pueden emplear para ayudar a los estudiantes a alcanzar la meta.

A veces, los profesionales en educación, esos maestros rurales que hacen presencia en las comunidades apartadas, quedan atrapados en falsas dicotomías, ideas aparentemente opuestas que a menudo se pueden conciliar o usar en conjunto. Algunas dicotomías falsas en el ámbito de la instrucción incluyen si centrarse en el estudiante o el simple direccionamiento del maestro; lo conceptual o lo práctico; orden de habilidades versus comprensión.

En ese trabajo de revisar la praxis educativa resulta importante entender que, los educadores pueden usar estrategias, como responder verbalmente a la comunicación de los niños con conversación y aliento, para fomentar entornos de lenguaje tempranos fuertes y apoyar el desarrollo del lenguaje basados en actividades preparadas por ellos mismos.

En algunas asignaturas de carácter más abstracto como las matemáticas y las ciencias generalmente no se enseñan bien a los niños pequeños y no se enfatizan en los programas de preparación de maestros, ya que los educadores deben tener conocimiento del desarrollo social y emocional típico para ayudar al desarrollo de los niños pequeños, particularmente para aquellos que experimentan estrés crónico y experiencias infantiles adversas.

La investigación sobre el impacto de la tecnología y los medios en el crecimiento y el desarrollo de los niños pequeños aún se queda corta, pero la mayoría de los estudios apuntan al poder positivo de la participación conjunta de los medios, que ocurre cuando los niños y los cuidadores usan los medios y la tecnología para aprender juntos.

Para apoyar el aprendizaje temprano de los estudiantes, es esencial proporcionar una evaluación temprana integral de las habilidades relacionadas con el desarrollo de la alfabetización para evitar que las vulnerabilidades se conviertan en dificultades.

Por ejemplo, para Adihou (2011), en la medida que los estudiantes tienen acceso a la educación en zonas apartadas la praxis educativa adquiere un papel cada vez más importante en la medida que permite salir del ostracismo a aquellos niños que no han sido formados en la escuela, sino que han debido dedicarse a labores propias del campo, como la agricultura, que si bien puede complementar con una evaluación periódica tanto de maestros como de estudiantes para ir revisando el proceso.

La evaluación se puede utilizar en entornos de educación temprana para apoyar la mejora continua de la calidad, pero los educadores deben estar capacitados en los diferentes tipos y roles

adecuados de las evaluaciones, sin embargo, no es posible saber si es posible que haya una forma de lograr que se den una serie de relaciones entre lo comunitario, lo pedagógico y lo institucional, donde se pueda tener en cuenta cuales son los aprendizajes asertivos.

Para Fierro & Carbajal (2015), el uso del lenguaje en clase, así como la comunicación son fundamentales para poder evaluar el papel del discurso en el aula en el aprendizaje, más allá de su papel como herramienta de enseñanza en donde se enfatiza cómo el discurso está estructurado y limitado por el entorno educativo y cultural en el que se encuentra el maestro, en este caso dentro de la práctica educativa rural.

De hecho para muchos maestro los ejemplos de práctica educativa no se relacionan con lo curricular, así como con los trámites burocráticos que en ocasiones llevan a tener problemas de ejercicio del oficio docente, de hecho la relación con la comunidad en las escuelas rurales es fundamental, ya que adquiere un papel que abarca lo vital de la escuela, es desde ahí que se debe ser más claro en cuanto a lo rural porque para el caso rural los programas como educar para aprender, así como los programas nuevos que están haciendo énfasis en la preparación de los exámenes como las pruebas Saber y las pruebas Pisa.

En uno de estos caso el profesor A (2019), refería el caso de los tutores que enviaban desde el nivel central, quienes descontextualizados totalmente se ponían en el papel de hacer una revisión de clase del profesor de matemáticas sin saber, la dinámica de la escuela rural, simplemente se dedicaba a enunciar los errores pero no le aportaba no le da sugerencias de cómo dar la clase o no sé qué y siempre era algo medible para que las pruebas al también tiene que enseñarle esto estoy estudiando pero no era algo contextualizado a la ruralidad pues ni aprender a prender mi computador es para educar programas pues no han tenido en cuenta lo que significa la ruralidad, llegando a imponer unos modelos foráneos que descontextualizan la educación rural.

En ese sentido la burocracia pasa a ser otro de los males a atacar por parte de los entes estatales para lograr resignificarla, lograr que sea contextualizada y logre satisfacer las necesidades de los campesinos y habitantes de a ruralidad.

Diferentes modelos de relaciones humanas y valores pedagógicos que sustentan la enseñanza, así como la relación entre profesor y estudiante, dentro de la relación con el

conocimiento y la naturaleza del aprendizaje, ese discurso en clase que genera abordajes de cada estudiante, dentro de los modelos de la escuela nueva y las escuelas unitarias multigrado.

De ahí que sea importante analizar algunos valores educativos y culturales clave que subyacen a estas prácticas, para revelar los valores detrás de las prácticas educativas en donde las prácticas en el aula se convierten en la punta del iceberg de los valores culturales.

Así mismo al revisar teorías que puedan respaldar la investigación resulta pertinente tener en cuenta a Carr & Kemmis (1986), quienes buscaban consolidar un modelo pedagógico basado en la unión de la teoría y la práctica para lograr tener una amplia comprensión de lo que significa para el maestro educar en sus disciplina, pero más que eso, tener en cuenta que hay personas que se ponen a disposición como sujetos de un maestro, bajo los presupuestos de la admisión de que la teoría educativa debe fundarse en las interpretaciones de los maestros, va mucho más allá de eso.

Es por ello que como lo indica Rajschmir, y otros (2009) los maestros por si solos no bastan en la enseñanza en la medida que no se sirve de nada que haya una manera de lograr concretar los elementos de la teoría con la práctica educativa, sin dejar de lado la cuestión del modelo educativo, así como las relaciones entre los estudiantes y su maestro en un contexto determinado que le permita aprender lo que se requiere en su entorno cercano.

Para poder lograr que las relaciones entre conocimiento, saber y práctica se den es necesario lograr tener los medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y proporcionar formas diferenciales de educación para los estudiantes según el contexto en el cual se encuentren.

Si la escuela es el lugar donde se llega a comprender antes de apresurarse a la acción, entonces la razón pedagógica depende en primer lugar de la inteligencia de los maestros, por lo tanto, de un control independiente de su efectividad, más o con una base menos reflexiva, eso es lo que está en juego, en un sólido conocimiento profesional (Calderón R. S., 2011). Por lo tanto, el problema se vuelve menos para imponer procedimientos ideales y estandarizados a los profesionales que deben ponerse en marcha, que para producir, entre la práctica y la

investigación, un área de evidencia (Rey, 2006; Feyfant, 2011) y de cuestionamiento compartido (Vellas, 2002; Chapelle y Meuret, 2006; Maulini, 2008; Maulini y Meyer, 2011).

La práctica es muy importante en la medida que permite desarrollar una serie de elementos que se constituyan dentro de relación entre los postulados pedagógicos clásicos así como de desarrollo de la teoría y los cambios estructurales que se han presentado en la sociedad lo cual sirve como parte de una reflexión sobre las ideas originales en la investigación educativa relevantes para los aspectos de la educación, incluyendo las escuelas tanto urbanas como rurales en torno a las reformas educativas, los métodos de enseñanza y el liderazgo educativo.

La Práctica Basada en la Evidencia (PBE) que es aquello que relaciona la teoría con la práctica hace parte de los debates profesionales contemporáneos, por ejemplo, en educación, medicina, psiquiatría y política social. Se conoce como la agenda de "lo que funciona", y se centra en el uso de la mejor evidencia disponible para obtener resultados deseables o prevenir resultados no deseados. Es por ello por lo que desde ahí la EBP es de naturaleza práctica, que se cree que la evidencia juega un papel central, siendo profundamente causal: se interviene en una práctica ya existente para producir nuevos saberes o mejorarlas, ya que la intervención trae los resultados que se quieren, es decir lo que funciona.

En ese sentido cuando se habla de practicidad la causalidad es un tema muy polémico en educación, y muchos escritores quieren desterrarla por completo. Pero la causalidad denota una relación dinámica entre factores y es indispensable si se quiere poder planificar el logro de objetivos y resultados. Por lo tanto, una comprensión matizada y razonable de la causalidad es necesaria para la implementación de una práctica educativa acorde con las necesidades de la población.

La naturaleza y función de la evidencia es muy discutida en tanto que la cuestión es proporcionada por la investigación, como respuesta a las demandas políticas y prácticas de que la investigación educativa debe contribuir a la práctica en general, la evidencia según Calderón R. S.(2011) habla del valor de verdad de las afirmaciones. En el caso de la educación rural esta se debe entender por medio del valor de verdad inmersos dentro de las afirmaciones como si hacemos X, conducirá al resultado Y, es decir debe existir una secuencia en la investigación, es por ello por lo que se argumenta aquí que un resultado de evidencias permite que los maestros puedan tener claro el que hacer en el aula.

La causalidad y la evidencia se unen en la perspectiva del profesional, aquí pasamos de encontrar causas a usarlas para obtener resultados deseables al interior del aula, Olivos (2016) indica que de hecho es necesario revisar los asuntos contextuales en el centro del escenario para sea un éxito el trabajo del maestro, la evidencia de investigación y la evidencia contextual deben reunirse, en el caso de la investigación sobre la educación rural.

Ahora bien cuando un maestro rural pone en la balanza estos elementos de trabajo queda claro que en el ámbito urbano puede tener una serie de elementos a su favor como una buena infraestructura, simuladores para modelar situaciones, es decir elementos didácticos que puedan servir en la formación de los estudiantes, esto no ocurre con el maestro rural, quién no tiene tanto recursos a la mano, pero igualmente se las debe arreglar para poder impartir esa misma formación que le exigen desde el nivel central.

Es muy importante entender en esa medida que cuando se habla de práctica educativa, debe ser clave entender que lo que funciona no es lo único que se debe hacer, se deben establecer criterios que van más allá de las acciones tradicionales, ahora bien, como lo dice Padilla, (2009) si es importante simular los ambientes de aprendizaje al interior del aula y contextualizarlo tanto en las zonas urbanas como rurales, dentro de la naturaleza práctica. Entendiendo que hay unas causas ligadas a las relaciones lo que se hace en el aula. Y las intervenciones, midiendo la efectividad, provocando, influyendo y previniendo por medio de acciones que ya se vienen dando para cambiar sus resultados en lo que dentro de lo deseable del proceso educador.

Decir que algo (una intervención) funciona es más o menos decir que hacerlo produce los resultados que se han planificado dentro del contexto, en este caso desde lo rural, cuando el maestro A, indica que no se debe dejar de lado que hay unas condiciones precarias en la escuela rural, debido a las dificultades de acceso a ella, así como a la falta de recursos que se puedan emplear en favor de estas comunidades, porque el maestro no se circunscribe solamente a lo educativo, sino también a lo comunitario, e ahí su praxis educadora.

Por ejemplo, cómo implementar un programa de instrucción de lectura puede mejorar habilidades de lectura de lectores lentos o con dificultades, o cómo un programa de apoyo conductual a nivel escolar puede servir para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes y prevenir futuros problemas de comportamiento. Por conveniencia, es importante entonces como

lo dice Altamirano (2014) adoptar la convención de pautas de ingreso y de salida en las acciones educadoras tanto en el campo de los estudiantes como de su comunidad.

Sin embargo, hay discusiones clave en medio de los entornos de la filosofía de la educación referidos a las relaciones causales que tiene el entorno, la educación y la comunidad, ya que es claro como lo indica Camacho (2016). que la causalidad es muy polémica en la educación. Muchos educadores y filósofos de la educación han descartado a lo largo de los años la idea de que la educación es o puede ser causal o tener elementos causales. También en EBP, esta controversia es profunda. En general, los defensores de EBP parecen dar por sentado que la causalidad en el ámbito social y humano simplemente existe, pero tienden a no proporcionar ningún análisis al respecto.

La educación es una práctica moral y social y, por lo tanto, no causal. Según (Araya, 2012):

El argumento más importante contra la idea de que la educación es un proceso causal radica en el hecho de que la educación no es un proceso de interacción física sino un proceso de interacción simbólica o mediada simbólicamente. (pág. 34)

Dado que la educación no es causal y la PBE es causal, en esta línea de razonamiento, se deduce que la PBE debe ser rechazada, fundamentalmente confunde la naturaleza de la educación.

Tales desestimaciones generales se basan en ciertos supuestos sobre la naturaleza de la causalidad, por ejemplo, que es determinista, positivista y física y que esencialmente pertenece a las ciencias naturales.

El enfoque de la causalidad que se toma aquí es doble. Primero, debe haber espacio para la causalidad en la educación; hay que tener mucho cuidado sobre lo que se piensa, ya que la causalidad es un ingrediente importante en la educación porque denota una relación dinámica entre factores de diversos tipos. Las causas hacen que los efectos sucedan; es decir en la medida que se comprenda esta condición se podrá decir que la educación rural debe tener unas mejores condiciones en las cuales se pueda desenvolver.

Es así como para Blanco (2015), habla de la práctica educativa en Colombia entiende que las condiciones de infraestructura hacen una diferencia con respecto al efecto, es por ello por lo que la causalidad implica un cambio sobre cómo se puede lograr, y esto es algo que seguramente se encuentra en el corazón de la educación. La charla educativa ordinaria está repleta de verbos causales, por ejemplo, mejorar, reducir, aumentar, alentar, motivar, influir, afectar, intervenir, provocar, prevenir, habilitar, contribuir, he ahí la incomodidad del maestro en Colombia, especialmente los rurales, esos que son dejados de lado por el sistema, esos que deben sufrir las peripecias del abandono estatal, pero que aun así son la única presencia del Estado en muchos municipios en el departamento de Cundinamarca, esa es su práctica.

En la medida que se compara con países de la región la inversión del Estado colombiano en favor del sector educativo no es lo suficiente en comparación con lo que se ofrece en otros países del continente con respecto al Producto Interno Bruto (PIB), ya que se calcula según el DNP (2018) que la inversión en presupuestos de educación rural asciendan a un 5% del PIB, que en relación a la región es bajo equivalente según cifras del DNP 2018 al 3%, es decir por debajo de la media nacional y denota la importancia que tiene para el Estado y los gobiernos de turno la necesidad de establecer escuelas con mejores condiciones de infraestructura y dotación tecnológica. (Torres & Ramírez, 2019)

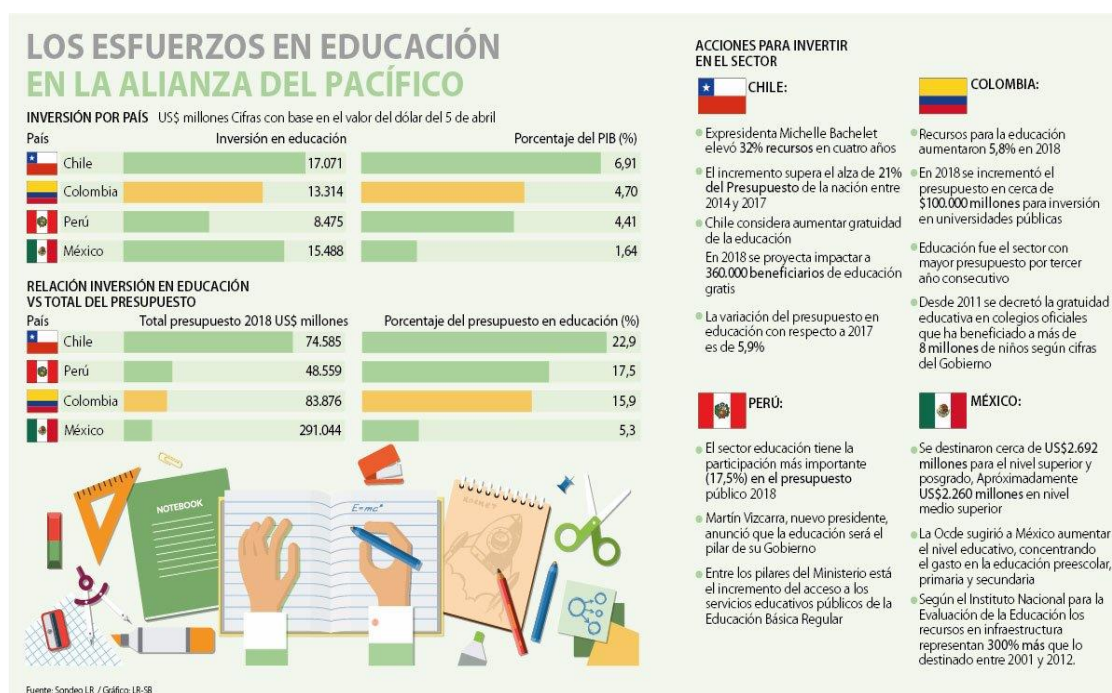
En esas condiciones resulta clave entender que al comparar el caso de Colombia en la región es el país con mayor inversión por PIB en su sistema educativo, pero este no llega completamente a satisfacer la demanda, especialmente en las zonas rurales, de hecho dentro del contexto de la alianza Asia Pacifico, Colombia junto a los otros miembros buscan cada vez más ampliar los rubros para el sector, los cuales deberían volcarse también al sector rural, teniendo en cuenta que según Prada, (2018), el país sigue en deuda y citando al MEN (s.f.) “5% de las personas de 17 años ubicadas en zonas rurales alcanzó algún tipo de educación superior. Este dato en zona urbana corresponde al 29.7%”, así mismo según las cifras del DNP “11.5% de las personas del campo mayores de 15 años no saben leer ni escribir. Este porcentaje para la zona urbana es de 3.52%”, los desfases entre las cifras de la educación urbana y la rural difieren sustantivamente al verlas de manera crítica.

De hecho como se ve en la figura 3, de acuerdo con los niveles de inversión en educación, se evidencia una mejora en los resultados de pruebas estandarizadas, lo cual en el

caso colombiano lleva a que dentro de la Alianza Pacífico, sea uno de los que menos recursos entrega en comparación con bloques como los de la Unión Europea, los de América del Norte solo por poner un ejemplo y así mismo tenga resultados más bajos, lo cual afecta la práctica educativa y se convierte en uno de los elementos que se tienen en cuenta, lo cual se evidencia en la figura 4,

Esta cuestión lleva a que estas cifras sean pensadas desde las áreas urbanas, que son las que tienen mejores condiciones en cuanto a infraestructura y cantidad de personal docente, cuestión que se ve relegado en las escuelas rurales, de las cuales trata esta investigación y que están alejados en su mayoría de estas discusiones, siendo una de las situaciones que motivó que ésta se hiciera en zonas rurales del país, revisando modelos educativos, currículos y trabajo de los docentes en el aula y con sus comunidades.

Figura 4. Esfuerzos en educación de la alianza Así - Pacífico



Fuente (Semana, 2018)

Es ese sentido, se puede decir que los resultados educativos de Colombia en estas evaluaciones internacionales se podrían mejorar si se pudiese estandarizar el proceso educativo, así como los temas del currículo, pero esto desconocería el problema de las grandes diferencias que se dan en estos dos contextos.

Es importante entonces revisar el tema de la práctica educativa como una actividad de análisis y reflexión continua, que centra su atención en el maestro como sujeto, que tiene en cuenta la experiencia, la historia previa, el contexto donde labora, las características de las instituciones, no solo su labor educativa si no los procesos pedagógicos previos y continuos, su formación y capacitación, las condiciones culturales, sociales, su vida cotidiana y la relación de este con los estudiantes, la institución, el contexto y la comunidad y la incidencia de todos estos elementos en su quehacer profesional.

De esta manera en la medida que los maestros en las escuelas rurales son quienes se ven abocados a satisfacer una demanda educativa, no son los más privilegiados dentro del sistema, sino que se ven obligados a trabajar en condiciones de precariedad, con recursos limitados, en aulas multigrado poniendo en contexto el aprendizaje con diferentes grados en el mismo salón de clases para lograr tener una escuela funcionando en regiones aisladas, muchas veces sin las herramientas pedagógicas por falta de actualización en las metodologías propias al contexto y con insuficiencia en dotaciones técnicas y tecnológicas adecuadas, pero con el objetivo de lograr que esos niños y niñas tengan acceso al sistema de educación en básica primaria como parte de su crecimiento personal, académico, social y cultural.

Para ello se valen de herramientas tradicionales, ya que si bien es cierto las conexiones a la red de internet facilitan muchos procesos didácticos, en las escuelas rurales estas terminan siendo deficientes e intermitentes, lo cual dificulta que el maestro pueda efectivamente tener acceso a este tipo de conexión sea satelital o inalámbrica, para el beneficio de sus estudiantes.

Estas cuestiones suman dentro de las dificultades que tiene los maestros en las escuelas unitarias multigrado, por esta razón se generaron una serie de inquietudes sobre las prácticas educativas que dieron paso a caracterizar y analizar dichas prácticas, específicamente en 5 escuelas unitarias multigrado del Departamento de Cundinamarca, en los Municipios de Caparrapí, Une, Apai, Cota, Tabio y Tenjo, con el fin de estudiar cómo el contexto rural y las condiciones de trabajo inciden en la práctica educativa, y con esto encontrar las características de su labor como maestros rurales.

Para Ospina, Sarmiento, & Rodríguez (2019) al hablar de la escuela multigrado, refiere a la enseñanza de estudiantes de diferentes edades, grados y habilidades en el mismo grupo. En la

literatura se menciona de manera diversa como 'multinivel', 'clase múltiple', 'clase compuesta', 'grupo vertical', clases familiares y, en el caso de escuelas de un solo maestro, 'escuelas unitarias'.

Estas escuelas unitarias se pueden definir según Salcedo, Mojica, Báez, Grajales, & García (2012) como el logro del objetivo de una educación funcional en el futuro para todos los niños en edad escolar tanto en zonas urbanas como en zonas rurales que se ven enfrentados a diversos problemas, sin embargo la adopción de la enseñanza multigrado facilitaría el logro de este objetivo.

Por esta razón, el programa de educación docente multigrado debe realizarse a la par de las guías de estudio que se desarrollan para los estudiantes, las comunidades rurales mejoradas con servicios modernos pueden convertirse en un resultado palpable de la política educativa en concordancia con los lineamientos nacionales de educación rural y la búsqueda de mejorar tanto la cobertura como la calidad, aunque en procesos diferenciables.

Otro elemento a destacar, tiene que ver con las condiciones en las cuales se desenvuelve el maestro rural, por ejemplo la infraestructura; caminos llenos de barro, sitios de difícil acceso, largas jornadas de recorridos entre veredas, con la maleza al hombro, el acoso de grupos armados ilegales, sin hacer distinción de su filiación política, entre otros, es lo que hace que trabajar en estas áreas sea todo un desafío, parte de ese contexto del realismo mágico que escribe García Márquez, pero que para el maestro es su realidad, la Colombia oculta a los núcleos urbanos.

En esta medida los resultados de los logros de los estudiantes en el aula multigrado en comparación con el tradicional aula monógrada no es concluyente, ya que proporciona una justificación para estudios futuros que permitan determinar si la organización del aula tiene un efecto en el rendimiento de los estudiantes, en el cual también inciden factores demográficos de ubicación (rural / urbana), estatus socioeconómico de los padres y el nivel de educación de los padres en cuanto al rendimiento del estudiante.

Ahora bien el papel del maestro en este tipo de escuela resulta crucial en la medida que es el actor líder, el cual debe asegurar la puesta en práctica de un currículo, lo cual quiere decir que en la medida que para el Estado es importante tener la cobertura en las zonas más apartadas del país, igualmente resulta complejo para el docente, ya que no es solamente servir como educador,

sino que debe combinar su área con la de tener presente el quehacer de la administración de un lugar, las relaciones con la comunidad que en este tipo de escuelas son vitales.

Por demás esa es una condición de la realidad que se muestra ante los ojos de ese maestro rural capaz de lograr desenvolverse en un momento como líder de la escuela, pero con otras obligaciones que no le competen, pero que en últimas se ve obligado a hacer por cuanto es el único servidor de la escuela.

Las aulas multigrado son un medio para mantener el servicio educativo en funcionamiento en las zonas rurales, sin embargo, hay un parámetro, en el cual se tiene en cuenta la disminución en la inscripción de estudiantes, o en algunos casos en comunidades del interior de las ciudades o zonas rurales alejadas de los centros urbanos, ya que allí la opción está entre asistir a clases multigrado o no asistir a la escuela dice Zúñiga & Blanco, (2013).

El aula multigrado, es la forma más reconocida de organización de aulas en educación, ya que cuando se ofrece como alternativa a esta para asegurar un programa educativo sostenido para los estudiantes rurales, y muchas veces, regiones pobres, las aulas multigrado son beneficiosas por sus ventajas financieras y mantenimiento de aulas frente a poblaciones de estudiantes pequeñas.

Sin embargo, dentro de las estrategias que adopta el Estado nacional, se encuentra el programa computadores para educar, que privilegia la entrega de equipos para escuelas de este tipo en zonas rurales, previendo que son las que menos acceso pueden tener a la tecnología, según los informes del MEN, esta cuestión lo que busca es aumentar la cantidad de computadores por estudiantes que se sitúa en 3 en promedio, en las zonas rurales esta alcanza hasta los 8 estudiantes por aparatos , ya sea computador, portátil o tabletas.

Además, la educación multigrado es razonable, y a veces preferible, como alternativa debido a la enseñanza individualizada requerida a través de la instrucción diferenciada (Martínez Ó. N., 2018) y los beneficios de un compañero capaz de desarrollar trabajo colaborativo.

Esta debe distinguirse de la enseñanza de nivel único en la que se supone que los estudiantes dentro del mismo grado se encuentran en similares condiciones en términos de edad y capacidad. Sin embargo, la variación sustancial en la capacidad dentro de un grado a menudo conduce a la enseñanza de <<habilidad mixta>>.

También puede haber grandes variaciones en la edad dentro del mismo grado, especialmente en los países en desarrollo, donde la edad de ingreso a la escuela varía y donde la repetición de grado es común. Esta condición de la enseñanza de "edades múltiples dentro del grado" parece no haber generado tal reconocimiento universal, tal vez porque ocurre más a menudo en los países en desarrollo que en los desarrollados. Cuando las referencias a la enseñanza de edades múltiples se encuentran en la literatura, generalmente describen los entornos educativos en América del Norte, donde, debido a que la edad y el grado son congruentes, el término se usa como sinónimo de enseñanza de múltiples grados.

Así es posible decir que la práctica educativa en las zonas rurales del departamento de Cundinamarca no obedece a un esfuerzo aislado, sino que se coordina con las políticas nacionales, la ley 1481 de 2015, de integración TIC, así como la ley 115/94 que regula las relaciones del sector educativo con las comunidades, las cuales buscan tener un paso adelante sobre la actualización que está pendiente en este campo en este tipo de escuelas, para que se puedan insertar dentro de un contexto globalizado encaminado a lograr tener mejores condiciones en las cuales se educan los niños en esta zona del país.

Teniendo en cuenta que esa política se creó para <<mejorar>> la cobertura, la realidad es otra, la falta de niños en la población rural, la falta de recurso, lo aisladas que se encuentran las zonas rurales, los maestros a veces tienen que vivir en las escuelas.

Esto se nota en la figura 4, en la cual se puede observar cómo los estudiantes en zonas rurales que están censados dentro del SISBEN, tienen menos posibilidades de obtener resultados altos en las pruebas saber, lo cual genera que sean menos las opciones de poder acceder al finalizar su educación media vocacional a una institución de educación superior.

De esta manera es posible entender que en la medida que no haya una preocupación por parte de la clase política, desde una voluntad política estas cifras seguirán igual, no cambiarán, esto debido a que los resultados de los hombres y mujeres en las zonas rurales llega hasta el 45% aproximadamente, mientras que en las zonas urbanas esta cifra aumenta porcentualmente entre 3 y hasta el 5%, lo cual puede aumentar en lo práctico para poder mejorar las condiciones de los estudiantes en las zonas rurales.

Figura 5. Puntaje Pruebas Saber 11 de jóvenes SISBÉN

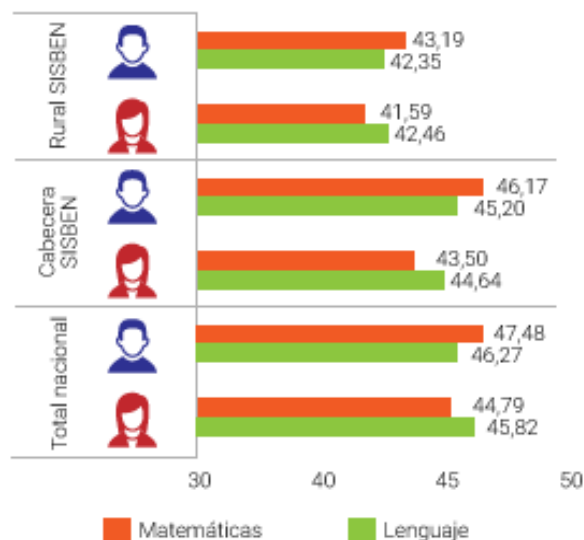


Tabla 1. Puesto Pruebas Saber 11 de jóvenes SISBEN

	Puesto
Total Nacional Hombre	481
Hombre Cabecera SISBEN	514
Hombre rural SISBEN	592
Total Nacional Mujer	518
Mujer cabecera SISBEN	554
Mujer rural SISBEN	611

Fuente: (Restrepo, Pertuz, & Ramírez, 2016)

Mientras esta situación ocurra en las escuelas rurales será complejo ponerle mayor empeño a la calidad educativa en las zonas rurales del departamento, mucho más teniendo en cuenta que los primeros años de aprendizaje tienen fuerte impacto en su vida posterior, en la adultez, estos estudiantes ingresen al nivel medio con bajo nivel académico que puede llegar a afectar negativamente su carrera profesional en general.

A pesar de la importancia del tema de la educación rural y la ampliación de las oportunidades en estos territorios, el gobierno cundinamarqués ha tomado medidas para enfrentar la situación, empezando por tener en funcionamiento las escuelas multigrado unitarias, lo cual da cuenta del problema de cobertura en las zonas rurales y las soluciones para enfrentar la situación, es por ello que se apunta a mejorar la situación actual de la enseñanza multigrado en las escuelas a través de la mejora de la cualificación de los profesores rurales que se ven enfrentados a esta realidad dentro del conocimiento del contexto y la falta de pedagogías específicas para ruralidad, capacitación y cercanía a las necesidades propias de las zonas donde se desempeñan.

Teniendo en cuenta que la escuela unitaria hace parte de los esfuerzos por tener cobertura en educación en regiones aisladas del país, en dónde se ubican especialmente las escuelas rurales como parte de las reformas educativas que se han dado a lo largo de los últimos 70 años para lograr llevar educación a más lugares a más comunidades, sin embargo en muchas ocasiones de

manera descontextualizada debido a elementos pedagógicos que se quieren estandarizar, esto debido a que no se relaciona necesariamente con el contexto y la realidad de estas comunidades, como parte de un contexto tanto histórico de la noción de práctica educativa como de la comunidad.

Esta cuestión no quita que haya situaciones en las escuelas se pueda diferenciar como se pueden desenvolver los maestros que se encuentran en estas regiones generalmente solos, sin embargo, desde el mismo establecimiento se intentan hacer convocatorias para lograr insistir en que las construcciones de educación y de la paz como eje fundamental deben hacer parte de todas las escuelas de Colombia lo cual se puede observar en la figura 5.

Figura 6. Escuela multigrado Convocatoria Educapaz



Fuente: Educapaz (2018)

Como se observa en la figura 6, las convocatorias relacionadas con el estudio e investigación de las escuelas multigrado generan una serie de elementos que definen desde las alianzas público-privadas relacionadas con la escuela en el contexto de la ruralidad y que conllevan a generar una serie de convocatorias con un tema específico: la paz.

En una muestra de ello, el Mineducación (2018) evidencia el trabajo de escuelas de este tipo, por ejemplo, en el municipio de Fusagasugá afirmando que tiene un impacto positivo en las

práctica escolares, sin embargo, tales estudios fueron investigaciones de acción en las que los investigadores trabajaron con profesores para apoyarlos en la implementación de las ideas del currículo, dentro del eje que convirtiera a la escuela en el centro de la vida comunitaria, por medio del establecimiento de convenios con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), para capacitar a parte de los habitantes de las veredas en cada uno de los núcleos propuestos. (Ministerio de Educación Nacional, 2018)

Con lo anterior se puede entonces decir que las relaciones entre las iniciativas departamentales en conjunto con la premisa de la educación para todos, así como las de las alcaldías municipales que según sus presupuestos se preocupan por poder generar un aumento de la inversión en dotación e infraestructura escolar, con el fin de lograr disminuir esas brechas que se han dado entre la escuela rural y las escuelas urbanas, lo cual se manifiesta en los problemas de acceso al sistema, así como de disminución de la cobertura.

En ese sentido la necesidad de la educación en las zonas rurales del departamento ha hecho que se pueda entender cómo los maestros hacen sin ningún apoyo formal de los facilitadores diversidad de proyectos y de gestiones en favor de la comunidad para poder generar procesos educacionales de calidad.

De hecho, según la gobernación de Cundinamarca:

El grueso del trabajo de educación rural se ha venido implementando a través de diversos modelos educativos flexibles que se adecúan a las necesidades de sus habitantes y que impulsan una educación acorde con el entorno que los rodea. Esto con el propósito de generarles destrezas para la vida, fomentar el desarrollo de la región y reducir la pobreza. Estos modelos corresponden a alternativas pedagógicas que centran la atención en los estudiantes y su comunidad, brindándoles flexibilidad de horarios y metodologías de trabajo, que promueven el acceso a la educación para toda la población en edad escolar y adultos desescolarizados, lo que permite atender a poblaciones rurales dispersas o en condiciones de vulnerabilidad, a través de una propuesta académica, metodológica y didáctica, coherente entre sí y con las necesidades de las personas a la que va dirigida. (Gobernación de Cundinamarca, 2017, Pág. 36)

En el plan de desarrollo de Cundinamarca 2016 -2019 “unidos podemos más”, se evidencia la preocupación de la Gobernación por lograr mejorar la infraestructura, así como la dotación de las escuelas rurales especialmente debido a rezagos que vienen de administraciones anteriores, por demás esta cuestión busca disminuir las brechas entre las comunidades urbanas y rurales de la región para poder mejorar las condiciones de la educación a estos últimos.

Este documento de la gobernación presenta la perspectiva oficial acerca de la implementación de la educación rural en los municipios dentro de un estudio realizado en las escuelas del proyecto de educación rural y explica las posibilidades y desafíos de implementar ideas y estrategias de cursos en escuelas multigrados y unitarias en el contexto escolar, las escuelas unitarias quedan en veredas de difícil acceso, con muchas carencias.

En tal situación, los estudiantes de edades entre los 5 y 10 años tienen mayores oportunidades para aprender que los estudiantes de mayor edad que cree que en entornos multigrado los profesores pueden aportarles a los estudiantes diversas herramientas que después se pueden evaluar para especialmente las fortalezas de diversas clases en un mismo espacio.

Mencionan Díaz, Liz, & Parra Moreno (2015), que tal como se habla de las fortalezas que incluyen edad, capacidad, nivel de desarrollo, antecedentes, experiencia, motivación e interés. Además, los estudiantes traen una rica experiencia de otras situaciones de aprendizaje fuera de la escuela, muchos maestros que hacen parte de estas escuelas multigrado aprecian estas diversidades y experiencias y exponer a los estudiantes a tales actividades donde estos evidencian las diversidades que podrían ser utilizadas como oportunidades de aprendizaje.

De ahí que se pueda hablar de la enseñanza recíproca que se considera una instrucción importante, un enfoque que alienta a los estudiantes a proporcionar apoyo instructivo entre sí en la cual se facilita la discusión acerca de las responsabilidades que deben asumir ellos frente al maestro multigrado y el ambiente del aula multigrado: uno que conlleva a que se den aprendizajes mutuos entre el maestro y sus estudiantes, esos que son parte de la vida, la vida del campo, apacible pero capaz de sorprender todo el tiempo por su complejidad.

Según Rodríguez & Quintero León, (2017) la integración puede ser de dos tipos; por un lado, la integración de estudiantes de diferentes grados y competencias y por otro lado la del

currículo por asignaturas, o temas que opinan que tales momentos se convierten en un reto para los maestros de escuela primaria, ya que necesitan conocer los contenidos de varias asignaturas.

A través de los distintos niveles se requiere que el maestro tenga dominio sobre todas las materias que debe enseñar en el entorno multigrado, dado que todos los conceptos de una materia de diferentes niveles pueden no estar integrados, los profesores tienen que enfrentarse a una serie de retos en este sentido.

En países donde el currículo ha sido diseñado para la instrucción de un solo grado, es una tarea desafiante para los maestros integrar conceptos de diferentes asignaturas dentro de una misma ejecución curricular, mientras se enseña en aulas multigrado ajustando los temas que puede desarrollar, ya que una vez agrupados los temas relacionados, es posible por un lado adaptarlo a la práctica educativa y lograr generar una serie de resultados que puedan ser visto como algo positivo en los círculos que abogan por la cobertura en las zonas más alejadas del país.

Al hablar tanto de lo urbano como de lo rural es posible entender que en estos contextos varían cuestiones sobre la asignación de temas en cada una de las materias, ya que el horario escolar está diseñado de tal manera que dentro de la ejecución curricular haya una serie de momentos que se puedan evidenciar, pasando de una asignatura a otra, cosa contraria que ocurre en la instrucción de un solo grado; en un entorno multigrado, los dos niveles se sientan juntos en un solo nivel, de ahí que se deba buscar que la pertinencia curricular sea notoria y se puedan dar contexto de trabajo pedagógico que sean diferenciables. El Programa de cobertura de la educación básica primaria, secundaria en Colombia busca garantizar a niños, niñas y adolescentes el acceso a la misma de forma universalizada, gratuita a partir del año 2010 que tiene como objetivo lograr una educación funcional en el futuro para todos los niños en edad escolar. Sin embargo, se presentan varios problemas para poder implementar esta, entre ellas la baja cualificación de los maestros, lo cual impide el logro de los objetivos de ser una de las naciones más educadas de América, pero una de las estrategias que podría facilitar este proceso sería la adopción de la enseñanza multigrado facilitaría el logro de este objetivo. Por esta razón, se debe llevar a cabo un programa de educación docente multigrado mientras se desarrollan Guías de estudio para los estudiantes. Las comunidades rurales mejoradas con comodidades

modernas pueden convertirse en el resultado de la enseñanza multigrado cuando se establece por ley y se implementa con vigor. (Mosquera, Otalora Arteaga, & Ferreira Caceres, 2010)

De hecho, nacidos en un conflicto armado, muchos niños y jóvenes en Colombia se unieron a las fuerzas armadas o huyeron de sus pueblos de origen, excluyendo la posibilidad de que vayan a la escuela. Tras el acuerdo de paz, tanto jóvenes como adultos en Colombia ahora están reanudando sus estudios.

Varias generaciones en Colombia han sido afectadas por el conflicto armado y miles de personas han quedado atrapadas en medio de la violencia. Como resultado, muchos niños y jóvenes no han podido estudiar, se ha intentado desde iniciativas de educación rural integral que se puedan matricular en la escuela primaria y secundaria, brindándoles la oportunidad de una vida y un futuro mejores.

En muchas ocasiones es facilitar que se reanude la educación abandonada, como por ejemplo lo que ocurre en condiciones del conflicto armado interno, el desplazamiento forzado o el reclutamiento ilegal de menores de edad para las filas de este tipo de grupos.

Después del acuerdo de paz, muchos niños pudieron reanudar su educación y ahora sueñan con convertirse en profesionales de diferentes áreas, según cifras del (MEN, s.f.) en Colombia, tres de cada diez niños de áreas rurales nunca asistieron a la escuela y aproximadamente siete de cada diez no pudieron completar sus estudios. Hoy, la esperanza reside en la educación y el país debe comprometerse a ampliar la cobertura educativa para reducir la desigualdad y evitar una generación perdida de jóvenes, un recurso nacional clave.

En los aprendizajes derivados de las lógicas de la guerra, aprendiendo después de la guerra, en zonas rurales al sureste de la capital, se convierte en una oportunidad para lograr salir de ese atraso en el cual se sumió la nación.

Como parte del proceso de paz, la educación es fundamental para la reconciliación y la integración de los excombatientes en la vida civil, el maestro rural debe comenzar a adquirir competencias en el caso de manejo de resolución de conflictos dentro del contexto, el cual debe reconocer el esfuerzo de sus estudiantes y dice uno de los maestros entrevistados: "El acceso a la educación ha llegado en un momento en que quieren un cambio de vida. La educación es una

forma de abrir puertas a la exploración. Están aprendiendo otras opiniones sobre el mundo, que trae nuevas aspiraciones ".

En un primer momento la pregunta sobre la pertinencia sobre el quehacer de la educación rural se relaciona con su practicidad, así como encuentro con el contexto en el cual le correspondió vivir, siendo parte de la entrega de saberes, pero también de contextualizarlo al sector rural, para que no sea un saber anacrónico.

Ahora bien, no es únicamente hablar de educación rural para jóvenes, sino que también habría que involucrar de la escolarización de adultos, uno de los ejemplos de esta condición está ligado a las antiguas zonas de conflicto, en el caso de Cundinamarca en relación con zonas de conflicto como el páramo de Sumapaz.

En las zonas rurales, el acuerdo de paz trae cambios reales para aquellos que han sido afectados por el conflicto. Con una educación relevante y de calidad para adultos no escolarizados, se espera que se reduzca la marcada desigualdad en el país, bajo nuevas condiciones de vida de las personas ya han mejorado gracias a la educación.

En ese sentido se debe entender que la educación es un compromiso de reconciliación en donde los maestros se relacionan con las comunidades que le rodean. La guerra le quitó el acceso y el derecho a la educación a muchos colombianos. Hoy, estos hombres y mujeres estudian para hacer realidad la paz en las zonas rurales. Buscando cerrar la brecha y brinda a las comunidades oportunidades para lograr soluciones duraderas.

2.4. ¿Por qué quise hacerme maestro rural?

En las entrevistas realizadas a los maestros rurales fue posible evidenciar por un lado las dificultades, pero así mismo la esperanza que mueve al maestro de aportar a que los niños de la comunidad puedan a obtener aprendizajes en su contexto.

Para muchos maestros como (B, 2019), los recursos inadecuados y el bajo rendimiento académico generalmente conducen a altas tasas de deserción y repetición en las escuelas tradicionales. En la región del departamento de Cundinamarca, los estudiantes deben superar no

solo la pobreza y la falta de recursos educativos, sino también una cultura que aliente a los niños a trabajar para contribuir a los ingresos de una familia, y el atractivo de ganar dinero fácil. del tráfico de drogas.

El programa flexible de Escuela Nueva alienta a los estudiantes que abandonan la escuela a regresar a ella para estudiar a su propio ritmo y tomar los exámenes cuando estén listos.

Si un estudiante aprende más rápido, puede ser guiado y él puede ir aún más rápido; y si un estudiante tiene dificultades o ha estado fuera por mucho tiempo, puede recibir apoyo por parte del maestro, si un estudiante está ausente debido a una enfermedad o padres agricultores que se mudan, cuando regresa a la escuela, puede seguir sus guías de aprendizaje donde lo dejó, para que los estudiantes estén motivados, la autoestima se mantenga alta y nunca repitan las calificaciones.

De ahí que la estrategia de la escuela nueva también tiene como objetivo hacer que la educación sea más relevante para la vida cotidiana de los estudiantes y las de sus familias: mapear el área donde viven, por ejemplo y aprender sobre el calendario agrícola, y los materiales de aprendizaje y enseñanza dirigen a los estudiantes a compartir qué aprenden en la escuela con sus familias y comunidades.

Décadas después de que el modelo se desarrollara por primera vez en 1975, la Escuela Nueva recibió apoyo, incluso financiero, del gobierno colombiano, la Unesco y el Banco Mundial, y se implementó en una política educativa nacional en Colombia a fines de la década de 1980. En 1988, la Unesco declaró que Colombia era el único país de América Latina y el Caribe donde las escuelas rurales superaron a las escuelas urbanas debido al método de la Escuela Nueva.

Entre 2007 y 2009, el programa enseñó a 700,000 niños en Colombia, y el modelo ahora se implementa en 20,000 escuelas en todo el país, tanto en áreas rurales como urbanas pobres. La Escuela Nueva se ha expandido internacionalmente a 19 países, incluidos Brasil, Filipinas e India, beneficiando a más de cinco millones de niños desfavorecidos.

De hecho, como lo indican los maestros es clave entender que cuando se ven estas escuelas aisladas e invisibles, ¿por qué esperar una gran reforma educativa de arriba hacia abajo del gobierno?", la lógica no viene solamente desde el nivel central, sino que se busca generar una

lógica que trabaje desde la base, haciendo pequeños cambios en las aulas y trabajando con maestros rurales para mejorar la moral, los resultados y los recursos.

En ese sentido muchos profesores que responder esta pregunta para los maestros significo contraponerse con sus creencias, sus prácticas desde una actitud reflexiva que les permitiera entender el por qué están en estos lugares, como la vocación cumple sus cuotas a la hora de decir porque se hace lo que se hace.

Es desde esa vocación que se mezcla con la comunidad, con ese espíritu líder para lograr la empatía, esa capacidad de llevar adelante iniciativas, como lo decía el profe Pedro, es la emoción de ver a la comunidad en los espacios de la escuela, esa es una de las razones por las cuales dice él vale la pena estar en estos lugares, sin embargo esto al mismo tiempo es lo que hace que sigan sobreviviendo estas escuelas, por la comunidad por la importancia que tiene para ellos, ya que es el sitio donde van los niños a estudiar, pero al mismo tiempo es el lugar en el cual se reúne la comunidad, aquel en donde se toman decisiones, además en esas zonas alejadas la figura del maestro en general es muy importante no solamente por educar, sino por ser ese motor comunitario, ahora bien esto se relaciona en parte con la empatía que pueda generar con los habitantes de la vereda, de esos campos abandonados del país, desconectados de los fulgurantes procesos de la centralización.

Ahora bien si bien es cierto que el docente rural en muchas ocasiones se siente sólo, la pregunta por la educación rural resulta ser muy importante en la medida que se logra entender que es una formación que a largo plazo se ha recibido, ya que generalmente muchos de los entrevistados fueron formados en las normales superiores a diferencia de otros muchos que han recibido formación profesional en universidades y que sienten que su trabajo no está bien pago, que hay muchos problemas los cuales resultan ser muy complicados de sobrepasar.

Hay muchas escuelas que no están muy alejadas de los cascos urbanos y eso de alguna manera facilita cosas para el maestro, al tener un apoyo más cercano, sin embargo esto no quita que sólo haya un maestro que trabaja con varios niños de diferentes edades en una misma aula, para muchos de los maestros entrevistados esto plantea un reto, en la medida que los docentes no han tenido capacitación o sesiones de actualización en términos de cómo funciona la escuela nueva, como se pone en funcionamiento el aula multigrado, muchos de ellos hasta con 18 o 20 años trabajando docentes rurales saben de escuela nueva los que antes eran desde hace tiempo.

Hay otras situaciones que se mezclan como la de la profesora Sandra, quién venía de un entorno urbano, desconociendo a donde va a llegar, no tienen idea del funcionamiento de la escuela nueva porque nunca recibió una capacitación porque las capacitaciones las dieron hace mucho tiempo y ahora los programas que están mandando pues son anacrónicos para que les sean útiles a los estudiantes, pues enseña que como matemáticas y español pero con recursos que no existen en la escuela, sin conexión a la internet, con computadores de muchos años de uso, entre otros problemas.

En ese sentido el método transforma el paradigma de aprendizaje convencional en el que el maestro es el único que habla y transmite información en un aula. La idea es que los estudiantes se coloquen en el centro del proceso de aprendizaje. Si bien la filosofía no es nueva, su aplicación de bajo costo en las comunidades rurales por parte de los maestros como orientadores del proceso.

Es por ello importante poder diseñar materiales de aprendizaje que promueven el aprendizaje a su propio ritmo y un horario flexible, porque si se busca por medio de una metodología tradicional esta no funcionó en el ámbito rural.

Capítulo III. Referentes Teóricos

La educación es un fin en sí mismo para la humanidad, pero no por ello es una parte fundamental del control que han querido ejercer los diferentes tipos de gobernantes que con el tiempo han existido en diferentes espacios geográficos, de hecho la delimitación de la búsqueda de los antecedentes se limita al continente americano especialmente hacia Centro y Sudamérica, los cuales tienen un proceso integrador que se diferencia del de los Estados Unidos de América, en donde por la influencia sajona venida desde Inglaterra la educación fue una cuestión mucho más casera como lo indica (Civera, 2006)

La influencia de los ingleses en la educación de sus colonias, no fue más que la extensión de su cultura, sin imponer, solamente dejando que sus descendientes pudiesen tener una educación similar al territorio de origen, cuestión que la América invadida por los españoles fue diferente en tanto se hizo mestizaje, se debió recurrir a la evangelización y darle el monopolio de la educación a la Iglesia Católica, la cual sectorizó por cuestiones económicas y raciales que tipo de educación debían recibir los individuos. (Pág.34)

En principio, en la América del centro y del sur los objetivos de la educación han variado en torno a la masificación y la cuestión de dejar de lado ese principio exclusionista heredado de los españoles y la institución religiosa traída por ellos, este objetivo se reflejó en las metas expresadas por el pleno acceso a la educación primaria, pero esta expectativa se expandió gradualmente hasta el punto que hoy, más explícitamente, se propone garantizar que todos los niños y adolescentes completen la educación secundaria. ¿Cuán distante es este objetivo? En principio, y lógicamente, las tasas de inscripción primaria son más altas que las tasas de inscripción secundaria en todos los países, desde el norte en los Estados Unidos Mexicanos (EUM), hasta el sur en Argentina y Chile, pasando por el Caribe, las grandes islas; Cuba, Puerto Rico, el acceso a la educación primaria está más extendido y, además, hay menos variaciones entre países en este nivel.

Además, en aquellos casos en los que hay mayores problemas con la matrícula secundaria, una mayor proporción de adolescentes permanece en la educación primaria a pesar de estar en edad escolar secundaria, según cifras de la OCDE (2017) al analizar las tasas de

matrícula netas y las tasas de matrícula específicas por edad, se pueden distinguir tres situaciones diferentes en los países considerados al comienzo de esta la década de 2010: • Chile, México y Brasil tienen las tasas de matrícula primaria y secundaria más altas, mientras que países como Colombia, Costa Rica, El Salvador, Bolivia y Perú están en una posición intermedia y finalizando este grupo de países se encuentran Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay están los menos favorecidos; Paraguay y Guatemala se destacan entre estos últimos, ya que solo una cuarta parte de su población en edad escolar secundaria recibe educación a este nivel y tienen una proporción significativa de adolescentes en educación primaria.

Ahora bien, en la medida que revisan estas cifras, cabe decir que, en las zonas rurales, la educación primaria cubre a la mayoría de la población en edad escolar entre los 5 y los 11 años en promedio, pero un factor que llama la atención es que en general en la región según las cifras de la ONU (2018) las coberturas son menores que en las zonas urbanas.

Esta cuestión para autores como Maza-Ávila, Batista-Ochoa, & Vergara-Schmalbach (2017), que solamente vienen a reforzar la teoría del papel que los estados americanos del centro y del sur le han dado a la educación, lo cual conlleva a que las inversiones en términos monetarios sean bajas en comparación con países mal llamado desarrollados, lo cual se traduce en una mejor calidad de vida, mayor producción de obra intelectual y es que según las cifras que tiene Ibañez (2018), al revisar estadísticamente el nivel de producción de textos académicos en la región no es comparable con la que se publica en otros países como en Europa y Norteamérica.

Esta condición en principio y de manera desprevénida podría pasar desatendida, pero al mirar desde la base se puede definir en una sola palabra, cobertura, la cual en las regiones más apartadas de Colombia es un problema que no se ha podido contrarrestar de manera contundente debido a la falta de voluntad política, la cual no es de ahora, es una cuestión que atraviesa el S XIX y el S XX, de hecho este análisis desde la historia analizado por (Ramírez-Giraldo & Téllez-Corredor, 2006) define que:

Desde una perspectiva de largo plazo se estudian las principales políticas educativas, así como los cambios institucionales y organizacionales que ocurrieron. Se analiza la financiación de la educación, el comportamiento de las principales variables educativas y se examina la evolución de calidad de la educación en el país. Se encontró que la expansión de la educación, tanto primaria como secundaria a lo largo de la primera mitad

el siglo XX fue muy lenta. Las transformaciones educativas solo empezaron a ocurrir en la década de los cincuenta, cuando se presentó un rápido y sostenido crecimiento económico y un cambio significativo en la estructura económica y demográfica del país. Desde 1950 y hasta mediados de los setenta, los indicadores educativos crecieron a un ritmo nunca visto. (pág. 69)

Esta cuestión muestra que además en la segunda mitad del S XX cuando inicia el proceso de la masificación de la educación tiene un momento de freno por el crecimiento y la explosión demográfica, que hizo que muchos colombianos jóvenes buscaran salir de los territorios agrarios, campesinos hacia las grandes ciudades buscando más y mejores oportunidades, lo cual en su momento hace que como lo indica Ayala (2011), hubiese una menor preocupación por atender la educación rural, esta situación se mantuvo hasta finales del milenio.

De acuerdo con cifras de Ministerio de Educación Nacional (2018), en la medida que se pudo desarrollar un sistema educativo en las ciudades con constantes ampliaciones de cobertura, no ocurrió lo mismo con la escuela rural, la cual veía como sus potenciales estudiantes salían de las zonas más apartadas para pasar a buscar las zonas urbanas.

Esta situación ha llevado a que en general se dé una situación que ha afectado a la escuela rural y tiene que ver por un lado en pensar que esta puede estar al mismo nivel de cobertura y de ejecución curricular que las escuelas urbanas, pero en un estudio de caso hecho por Jiménez (2019), compara tres escenarios; educación contratada, educación pública y privada, es decir la que ofrecen instituciones privadas ante la falta de cupos que pueda ofrecer la educación pública, una escuela pública urbana y una de un coregimiento de la ciudad de Medellín donde las cifras de estudiantes al ser comparadas se evidencia que en las zonas urbanas es amplia la oferta, pero esto cambia en las zonas rurales.

Este fenómeno de las escuelas rurales, las cuales tienen cada vez menos estudiantes lleva a que como narra Leal (2014), las condiciones en las cuales se desenvuelve la escuela rural en Colombia difieren de las condiciones de las escuelas urbanas en cuanto a recursos desde los presupuestales, la falta de recursos pedagógicos y didácticos, hasta la poca afluencia de estudiantes por factores que van desde la tradición, ya que muchos padres no tuvieron la oportunidad de ir a ella, por factores de migración desde el campo a la ciudad, el difícil acceso de parte de los estudiantes y docentes, en muchas ocasiones los estudiantes deben caminar hasta dos

horas para llegar a ellas, mientras que muchos docentes deben vivir en las instituciones educativas para evitar estas situaciones y poder atender a los niños que confluyen en este lugar.

De hecho el modelo de la escuela nueva trata de dar respuesta a esa condición en la medida en que permite por un lado recibir estudiantes diferentes grados con a edades situaciones económicas y políticas dentro de la misma obra de clase en diferentes niveles educativos para poder de alguna manera subsanar el problema de tener una infraestructura muy amplia en las zonas más apartadas del país y en especial en este caso el departamento de Cundinamarca, como parte de una estrategia de universalización de la educación primaria especialmente.

CAPÍTULO TERCERO. NORMATIVA EN MATERIA DE EDUCACIÓN RURAL Y SU PROGRAMA VIGENTE EN COLOMBIA

3.1. Legislación educativa

Según los expertos, el nivel medio de educación de un país (cobertura y calidad), corresponde con su tasa de crecimiento económico en el largo plazo, además de incidir en la reducción de la desigualdad social mediante el mejoramiento del ingreso percibido por los sujetos. Esto según Sánchez & Bravo (2014), supone que individuos con un alto nivel educativo “pueden acceder a empleos más productivos y mejor remunerados, promoviendo el crecimiento económico y la superación de las trampas de pobreza” (p.8).

El sector educativo constituye una variable determinante para el desarrollo económico del país, en la medida que juega un papel protagónico en la construcción del tejido social, y es una condición necesaria para una democracia moderna, es por ello por lo que dentro de la legislación colombiana sobre el tema se han hecho una serie de reformas que han buscado responder a las necesidades específicas de cada momento histórico. Estas reformas se han enfocado en:

1. El incremento de la cobertura, principalmente entre 1950 y 1979
2. La profundización de la descentralización, tanto administrativa como del gasto, desde 1976.
3. El mejoramiento de la calidad, a partir de la promulgación de la Constitución de 1991. (Ávila, Ochoa, & Schmalbach, 2018)

En 1994 es expedida la Ley 115 o Ley General de Educación (LGE) que determina la estructura general del sistema educativo actual y se regula los aspectos formales de la educación. Esta Ley impulsó la descentralización del sector, así como el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia. (Díaz, Liz, & Parra Moreno, 2015, pág. 9)

Así mismo con el lanzamiento del Plan Decenal de Educación expedido en 1996, el cual fue discutido ampliamente a través de foros con los distintos estamentos de la sociedad, incluye entre sus principales estrategias el mejoramiento de la calidad por medio de una mejora en la calificación de los docentes, un mejor desarrollo curricular y pedagógico, un aumento de las dotaciones de las instituciones y de los ambientes escolares y una ampliación de la jornada educativa, entre otros. Sin embargo, muchos de los objetivos de este plan no se han cumplido.

Según la Ley 115 de 1994 se debe hacer un nuevo Plan Decenal de Educación cada diez años, de manera que en 2006 el MEN abrió la convocatoria para la elaboración de plan decenal, con el objetivo de articular estratégicamente los distintos niveles educativos y el mejorar la equidad del sistema. P9

La Ley 715 de 2001 ordena que el 58,5% de los recursos del Sistema General de Participaciones (SGP) sean destinados al sector educativo.

Los departamentos, distritos y municipios certificados deben además “participar con recursos propios en la financiación de los servicios educativos a cargo del Estado, en la cofinanciación de programas y proyectos educativos y en las inversiones de infraestructura, calidad y dotación” (p. 10).

El presupuesto nacional para la educación en Colombia ha tenido un incremento continuo entre 2002 y 2007 (figura 5), con un incremento real anual de 5,2%, es decir, 13,2 billones de pesos (a precios de 2008) en 2007, lo cual representa el 3,4% del PIB.

Aunque hay mayor asignación de recursos, entre 2012 y 2016, el gasto en educación tuvo una disminución anual promedio de 2,6% como proporción del PIB, los recursos destinados a educación se han mantenido relativamente estables, sin embargo, los municipios más pobres, más dispersos y apartados son los que reciben relativamente una mayor proporción de los recursos. (DNP, 2016)

En los entes territoriales en los que hay abundancia de recursos naturales no renovables, como Casanare, Arauca, Meta o la Guajira, el monto de recursos (regalías propias o por inversiones del Fondo Nacional de Regalías) es bastante significativo, ya que, de los 1.120 municipios existentes, sólo 48 fueron certificados (hasta el 2009) para la prestación de los servicios de educación (casi el 4%).

El Artículo 41 la Ley 715 de 2001 ordenaba: “a partir del año 2002 quedan certificados en virtud de la presente ley los departamentos y los distritos. Durante dicho año se certificarán los municipios mayores de 100.000 habitantes, los municipios que a la vigencia de la presente ley tengan resolución del Ministerio de Educación Nacional que acredite el cumplimiento de los requisitos para la certificación y aquellos que cumplan los requisitos que para la certificación señale el Gobierno Nacional”.

Los municipios y distritos actualmente certificados son: Antioquia: Medellín, Bello, Envigado, Itagüí, Turbo Atlántico: Soledad, Barranquilla Bogotá, D.C. Bolívar: Magangué, Cartagena Boyacá: Tunja, Duitama, Sogamoso Caldas: Manizales Caquetá: Florencia Cauca: Popayán Cesar: Valledupar Córdoba: Montería, Loricá, Sahagún Cundinamarca: Fusagasugá, Girardot, Soacha Chocó: Quibdó Huila: Neiva La Guajira: Maicao, Uribe Magdalena: Santa Marta, Ciénaga Nariño: Pasto, Tumaco Norte de Santander: Cúcuta Quindío: Armenia Risaralda: Pereira, Dosquebradas Santander: Bucaramanga, Barrancabermeja, Floridablanca, Girón Sucre: Sincelejo Tolima: Ibagué Valle del Cauca: Cali, Buenaventura, Buga, Cartago, Palmira, Tuluá

La Ley 715 asigna las siguientes competencias para la Nación:

- a. formular las políticas y objetivos para el desarrollo del sector educativo y dictar las normas para la organización y prestación del servicio;
- b. regular la prestación de los servicios educativos estatales y no estatales;
- c. impulsar, financiar, coordinar y evaluar los programas de inversión de orden nacional con recursos diferentes a los del SGP (distintos al pago de nómina);
- d. establecer el sistema de información del sector educativo;
- e. evaluar la gestión financiera y administrativa del sector educativo en las entidades territoriales y su impacto en la comunidad;
- f. prestar asistencia técnica y administrativa a las entidades territoriales;
- g. distribuir los recursos para educación del SGP; y

- h. definir anualmente la asignación por alumno para la prestación del servicio educativo. (MEN (2018))

La Nación debe además establecer los requisitos para la certificación de los municipios y decidir sobre la certificación de los municipios con menos de 100.000 habitantes (en caso de que el departamento se niegue a hacerlo).

Las competencias de los departamentos son de dos tipos: generales, que corresponden al conjunto del sector educativo, y aquellas que atañen a los municipios no certificados. Las obligaciones generales de los departamentos son:

- a. Prestar asistencia técnica educativa, financiera y administrativa a los municipios;
- b. administrar y responder por el funcionamiento, oportunidad y calidad de la información educativa departamental;
- c. apoyar técnica y administrativamente a los municipios para que se certifiquen;
- d. certificar a los municipios que cumplen los requisitos para asumir la administración autónoma de los recursos del SGP (si el municipio cumple los requisitos para ser certificado y el departamento no lo certifica, éste podrá solicitar la certificación a la Nación).

Frente a los municipios no certificados, las competencias de los departamentos son las siguientes:

- a. Dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media en sus distintas modalidades;
- b. administrar y distribuir entre los municipios de su jurisdicción los recursos financieros provenientes del SGP destinados a la prestación de los servicios educativos a cargo del Estado;

- c. administrar las instituciones educativas y el personal docente y administrativo de los planteles educativos; y
- d. distribuir entre los municipios los docentes, directivos y empleados administrativos, de acuerdo con las necesidades del servicio.

Para los municipios certificados, la Ley 715 asigna las siguientes funciones:

- a. dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media;
- b. administrar y distribuir entre los establecimientos educativos de su jurisdicción los recursos financieros provenientes del SGP; y
- c. administrar las instituciones educativas, el personal docente y administrativo de los planteles educativos. También es competencia de los municipios certificados la administración del Sistema de Información Educativa Municipal o Distrital. (DNP, 2018)

Las competencias de los municipios no certificados se limitan a la administración y distribución de los recursos del Sistema General de Participaciones (SGP), que se les asignan para el mantenimiento y mejoramiento de la calidad, el traslado de plazas y docentes entre sus instituciones educativas y el suministro de la información requerida por el departamento y la Nación.

También es preciso prestar atención a los criterios de distribución de los recursos, según el Artículo 16 de la Ley 715, la distribución de los recursos del SGP cada año se determina con la asignación por alumno dependiendo de las tipologías educativas, los distintos niveles (preescolar, básica y media) y la zona (urbana y rural).

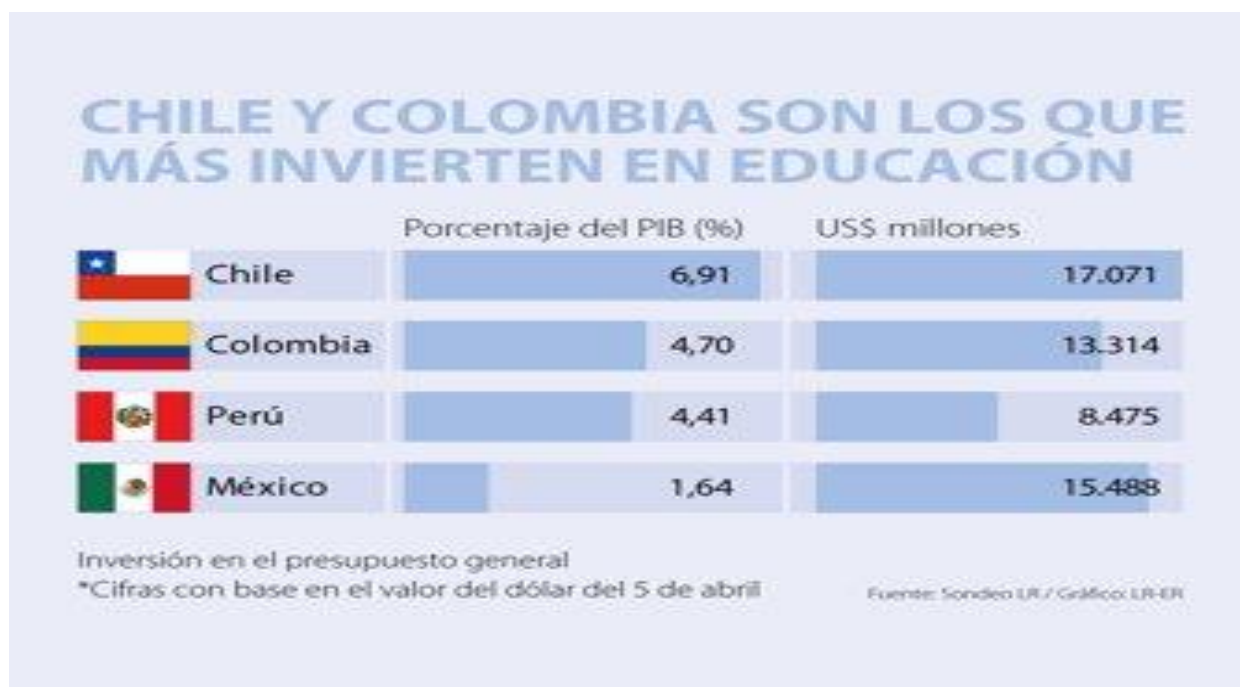
La asignación por alumno está conformada por

- a. los costos del personal docente y administrativo requerido en las instituciones educativas (incluidos los prestacionales);
- b. los recursos destinados a la calidad de la educación, que corresponden principalmente a dotaciones escolares, el mantenimiento y adecuación de infraestructura;
- c. la cuota de administración departamental;
- d. la interventoría; y
- e. los sistemas de información.

La población atendida es la población efectivamente matriculada en el año anterior que fue financiada con recursos del SGP, esto es evidente en la figura 7, en la cual se explica cómo los recursos de la nación se ven limitados dentro del SGP, siendo las regalías el mayor aportante para que sea posible llevar educación a los municipios más pequeños del país.

Ahora bien, al comparar la inversión del Estado colombiano en cuanto a su gasto en educación, en comparación con otros países de la región es posible decir que como se evidencia en la figura 7, Colombia viene en ascenso

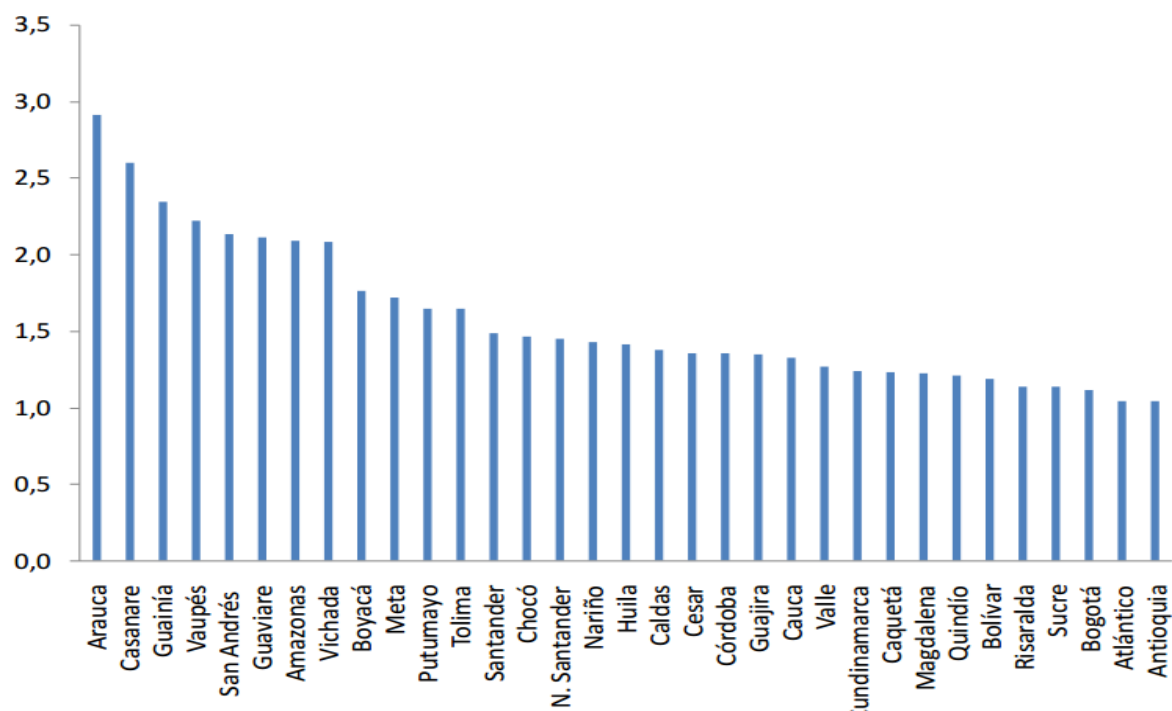
Figura 7. Comparación de recursos invertidos en educación



Fuente: La República (2019)

Así mismo se debe tener en cuenta que el gasto del presupuesto nacional entregado efectivamente al sistema educativo tiene en cuenta una serie de elementos relacionados con la cantidad de matriculados, los cuales se relacionan con la demanda, la cual vienen en aumento las cifras que entrega La República y que se corroboran en la figura 7.

Figura 8. Gasto público en educación por alumnos matriculados, 2018

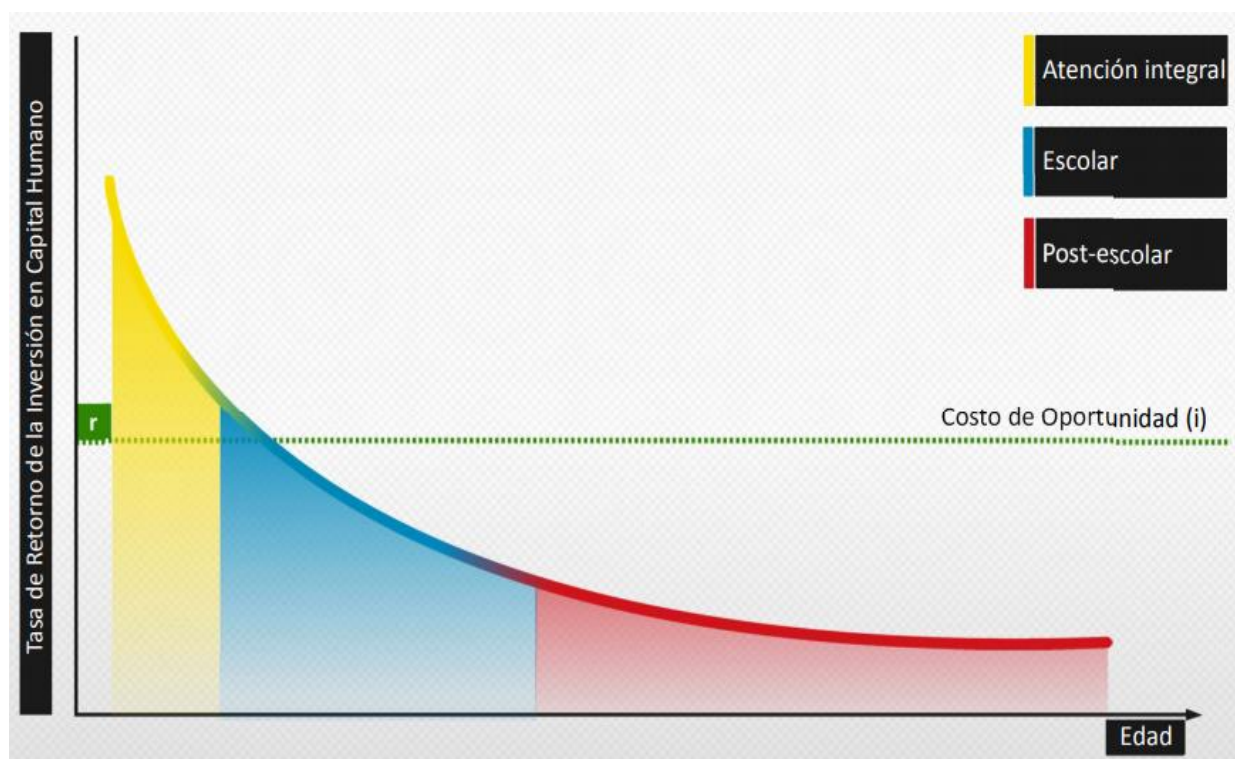


Fuente: DNP (2018)

En la medida que la inversión del Estado se hace presente por medio del SGP los recursos provenientes de las regalías por explotación de recursos naturales, resulta particularmente discutible que no todos los municipios terminan beneficiándose de ellas, lo cual lleva a que haya una inequidad en la asignación y distribución de estos, lo cual incide en la entrega de los saberes por parte de los maestros asignados a estas zonas alejadas.

Considerando que la educación no se limita a la simple transmisión de conceptos y técnicas en determinados campos de trabajo, sino que se extiende a la formación integral de las personas, en especial hacia los que en sus condiciones de vida tienen menos capacidades para acceder a un sistema pago de educación, por ello dentro de la consideración resulta clave entender que esto se debe hacer desde estrategias como la de “De cero a siempre”, la cual no solamente se hace para intervenir en la primera infancia sino que busca tasas de retorno en términos de capital humano como se aprecia en la figura 7, donde por un lado se pone la

Figura 9. Tasa de Retorno de la Inversión en términos de capital humano



Fuente: Heckman, James (2017)

En la figura 9, se encuentra una intervención educativa que no es únicamente en términos monetarios, sino que tiene que ver con elementos tan variados como la dieta, la asistencia social y de salud, así como de las relaciones entre esta población y la comunidad, lo cual dentro de los elementos que plantea el Estado colombiano se convierten en elementos de análisis con mayor empeño en las zonas rurales del país, las cuales son las que tienen mayores cifras de pobreza, traducidas en indicadores como el analfabetismo.

Por otro lado, en el informe provisto por Gutiérrez para el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018), DANE, se puede apreciar que la tasa de analfabetismo promedio general para el país fue del 8,4%. El informe indica, asimismo, que en promedio la tasa de analfabetismo en la muestra urbana fue del 5,4% y en la rural fue del 18,6%.

Según esto, como se observa en la tabla 1, el analfabetismo en el país tiene los mayores niveles en la zona rural, sobre todo en los departamentos de la Guajira (departamento con la mayor tasa de analfabetismo rural, 60%), Chocó, Cesar, Sucre, Magdalena, Córdoba y Bolívar, los cuales presentaron niveles de analfabetismo superiores al 25%. (Pág. 45)

Tabla 1. Tasa de analfabetismo en la zona urbana y rural de Colombia



INFORMACIÓN ESTRATÉGICA

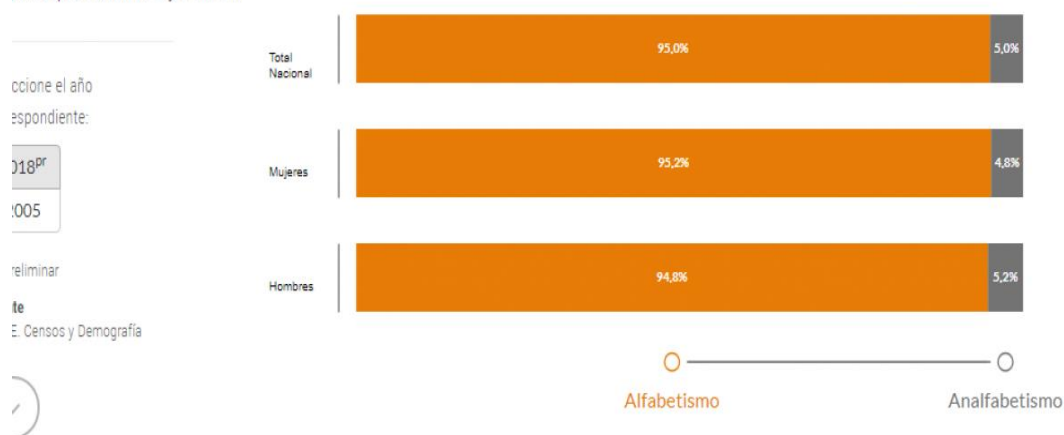
CENSO NACIONAL
DE POBLACIÓN Y VIVIENDA 2018 COLOMBIA

ASA DE ALFABETISMO POR SEXO, 2005-2018^{PR}

Personas de 15 años y más

La tasa de alfabetismo de jóvenes y adultos ha aumentado en comparación con los resultados de 2005.

Se conserva la tendencia de mayor proporción de hombres que saben leer y escribir.



Fuente: DANE (2018)

La Guajira, Guainía y Vichada son los departamentos con indicadores menos favorables, con un número de años de educación en la zona rural inferior a 6, (la zona rural de La Guajira tiene 2,4 años promedio de educación, Guainía tiene 3,4 y Vichada 3,8).

Lo curioso de esta situación es que coincide con que estos departamentos tienen grandes ingresos por regalías de diferentes minerales e hidrocarburos, lo cual se puede apreciar en la figura 8, esta condición ha hecho que en últimas sean vistos estos territorios como grandes proveedores de recursos, pero no se reinvierten los recursos en sectores claves como la educación.

Figura 10. Regalías directas destinadas a educación, 2002 - 2007

Evolución de los presupuestos de regalías

Fuente: Sistema de Regalías. DNP. Infografía ETCE

Cifras en billones de pesos



*Proyecto de ley 2017-2018

Así proyectó el Gobierno las regalías anuales



Sectores con mayores asignaciones



Número de proyectos realizados
10.024

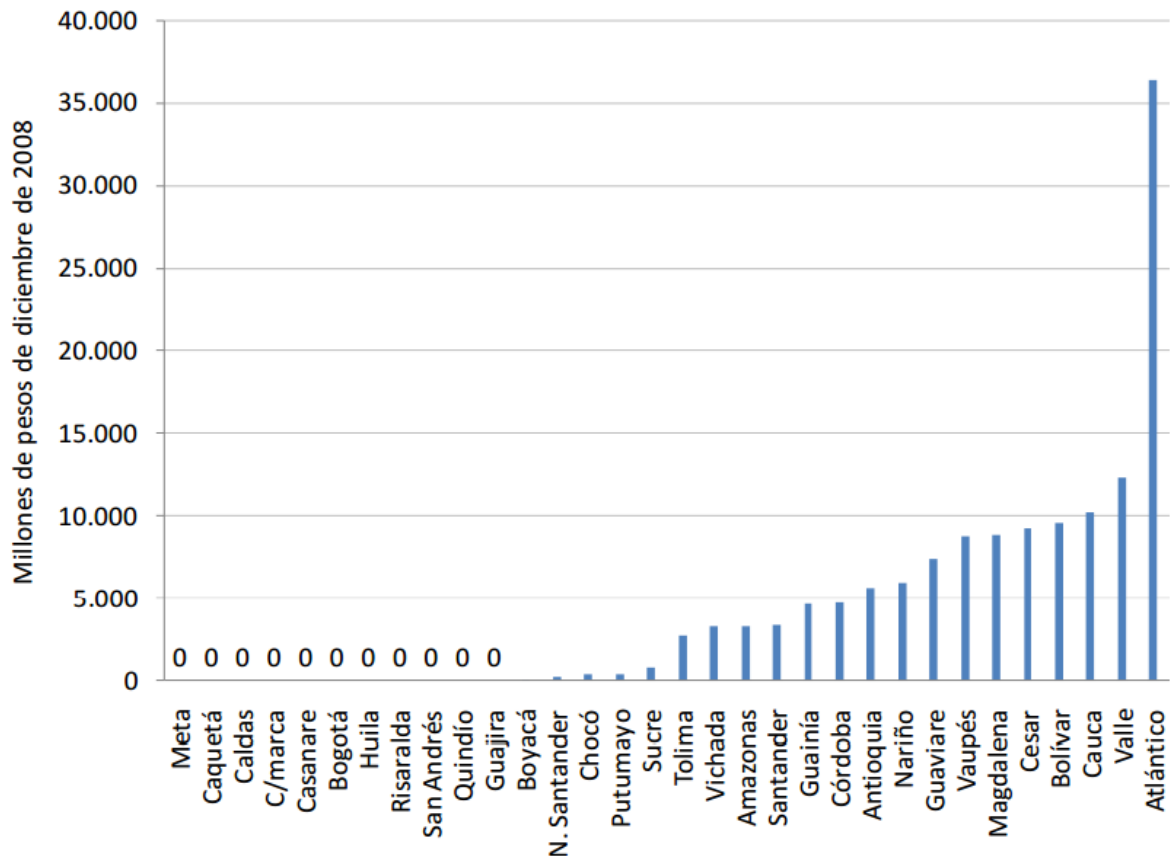
Avances en ejecución de proyectos



Fuente: DNP (2018)

En estas regiones se han privilegiado proyectos de transporte por encima de las necesidades de inversión en educación en sectores como la cobertura, la calidad y la pertinencia de los saberes según la región, esta cuestión resulta ser uno de los elementos críticos en torno a la educación rural y de la cual se desprende que los recursos para el sector no sean suficientes, aun teniendo las fuentes de financiación.

Figura 11. Regalías indirectas en el periodo 2010 - 2018 a proyectos en el sector educativo



Fuente: DNP (2018)

En la figura 11, se puede ver como en los departamentos del Valle del Cauca y el Cauca, los proyectos se han centrado en la ampliación de cobertura y atención a la población discapacitada y desplazada, así como a las comunidades indígenas. Por otro lado, se encuentra que, de los 32 departamentos del país, sólo 23 usan esta fuente de recursos, y los departamentos que más regalías directas perciben (Casanare, Arauca, Meta, Guajira) no son receptores de regalías indirectas

En distintos estudios se ha criticado el uso de esta fuente de recursos, al respecto Blanco (2015), encuentra que los recursos por regalías generan dependencia fiscal en las entidades territoriales, sin que exista una priorización clara en la asignación de los recursos, pues no se acentúa la inversión en salud y educación, dado que la imposición establecida en la Ley 141 de 1994 y que se mantiene en Ley 756 señala que en casos de que no se cumplan coberturas mínimas en indicadores de mortalidad infantil, cobertura básica en salud y educación, agua

potable y alcantarillado, el 60% de las regalías directas deberán destinarse a estos sectores, sin determinar la proporción entre ellos. Angulo (2016), halla que en el caso del Meta las inversiones con recursos de regalías no siguen patrones de gasto predefinidos, pues no se usan en el aumento de coberturas en los sectores sociales. Al respecto señala: “Pese al aumento del recaudo de regalías, la ejecución de estos importantes recursos por parte del departamento del Meta se ha distanciado claramente de los objetivos originales” (Pág. 35)

A pesar de lo dispuesto en la Ley de Regalías, en el Meta siguen los problemas para satisfacer las necesidades básicas de su población en salud, educación y saneamiento básico. Según informes de auditoría de la Contraloría, la mayor parte de estos recursos se destina a sectores no contemplados en la legislación.

También ha habido malversación en el manejo de los recursos de las regalías por parte de los entes territoriales. Entre las irregularidades más comunes se destaca el desvío de recursos, obras inconclusas, de mala calidad, innecesarias, sobredimensionadas y, en general, violaciones a la Ley 80/93.

Si bien es cierto existe una crisis de recursos en el sector educación también hay que tener en cuenta que, con los recursos del sistema general de participaciones, así como de las regalías producto la explotación de hidrocarburos y de productos mineros en las regiones más apartadas del país se puede lograr mejorar tanto la infraestructura educativa, así como las escuelas tener mayor cantidad de materiales de trabajo y pedagógicos que permitan mejorar entonces la calidad en ellas.

3.2. Cobertura y calidad

Dentro de los análisis que se pueden hacer del estado de la educación primaria en las zonas rurales de Colombia utilizando diversas fuentes como la de Ayala (2011) que proporciona una descripción de las características más destacadas del sistema de educación pública en el país, en cuanto a resultados, tanto en términos de cantidad como de calidad. Las tasas de alfabetización, especialmente en los grupos de edad más jóvenes, tanto para niños como para niñas están en una tendencia al alza.

Este es un resultado extremadamente positivo ya que históricamente Colombia había tenido unas tasas de analfabetismo endémico, sin embargo, las crecientes tasas de alfabetización han sido acompañadas de irregularidades en los logros, de hecho, Pacheco (2008), apunta a que en general hay zonas donde la cobertura se ha venido ampliando, sinque ello signifique que la calidad va a mejorar, en relación a los grupos socioeconómicos.

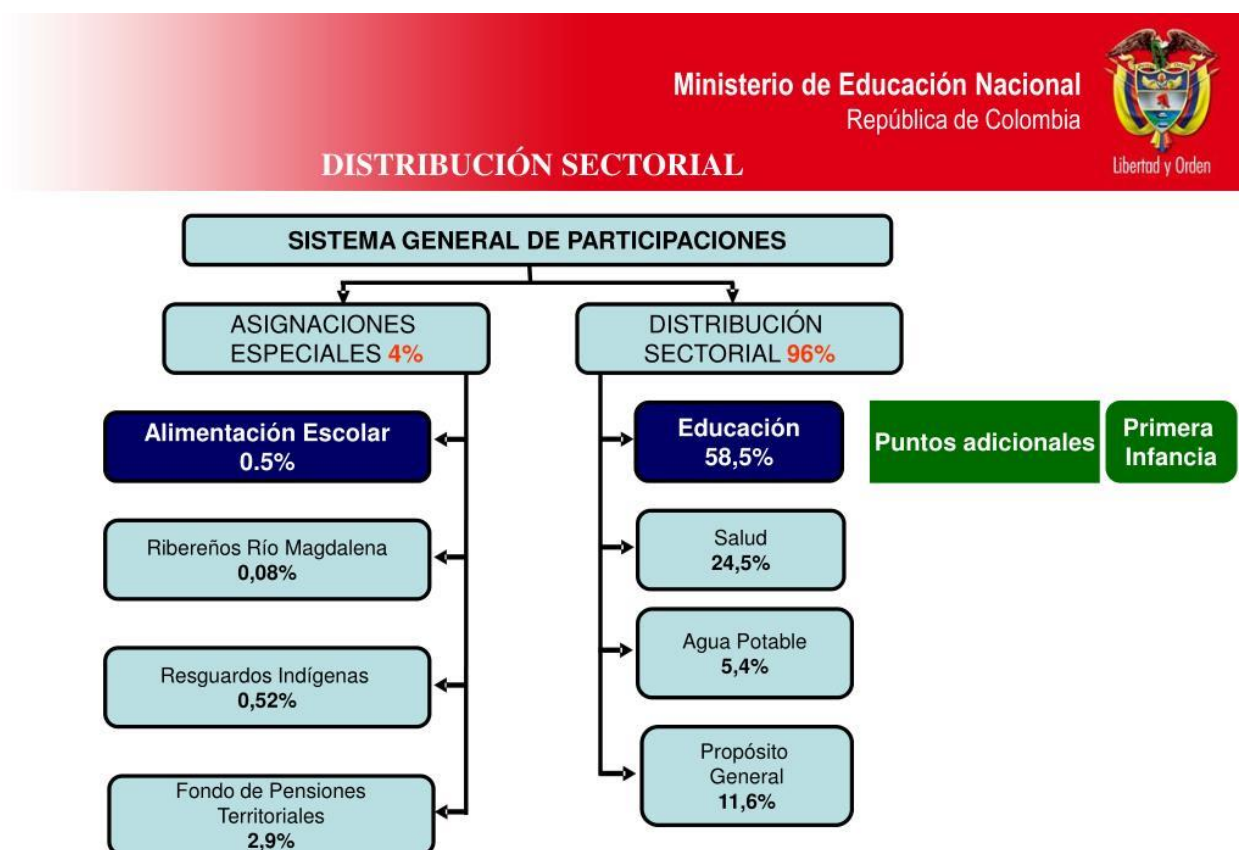
Los departamentos ubicados en la región andina, la zona central del país, donde según el DANE (2018), es donde se asienta casi el 50% de la población, superan a los sur y el oriente, los cuales continúan rezagados con respecto al resto del país, las tasas de alfabetización de las niñas, los residentes rurales y especialmente los miembros de las clases más bajas e indígenas también van a la zaga de los niños que residen en zonas urbanas, en términos de acceso físico a las escuelas, más del 90% de la población colombiana ahora tiene una escuela primaria ubicada a menos de un kilómetro de su lugar de residencia. (Maza-Ávila, Batista-Ochoa, & Vergara-Schmalbach, 2017)

Sin embargo, muchas escuelas solo tienen una o dos aulas y la mayoría carece de agua corriente y baños, estas características no son propicias para un entorno de aprendizaje, el aspecto realmente crítico del sistema de educación pública colombiana es su baja calidad, incluso en departamentos educativamente avanzados, una proporción inaceptablemente baja de niños que completan todos los grados de la escuela primaria tienen alfabetización funcional. Hay una gran cantidad de dificultades en el sistema escolar, relacionado con la deserción, como lo demuestra el gran porcentaje de niños que abandonan la escuela antes de completar la escuela primaria. Tal ineficiencia se agrava por la apatía de los maestros, el ausentismo docente, para (Ávila, Ochoa, & Schmalbach, 2018), también se afectan las relaciones entre los estudiantes y sus profesores, los cuales siempre deben estar ahí por cuanto en muchas ocasiones son los únicos intelectuales presentes en estas comunidades aisladas, lejanas de los centros urbanos.

El gasto público en educación tiene un objetivo, el de universalizar la educación primaria (grados uno a cinco) para 2020, con el respaldo de fondos para combatir el analfabetismo entre los jóvenes miembros de la población. Otra política que ha tenido mucho éxito en aumentar las inscripciones, la asistencia y la retención de estudiantes en la escuela primaria es la de proporcionar comidas a medio día y en los descansos de las jornadas escolares.

Muchos de estos recursos salen del Sistema General de Participaciones (SGP), que es la forma en la cual el Estado a partir de las partidas presupuestales destinadas a rubros específicos se han encargado de distribuirlos en todas las zonas del país por medio del Programa de Alimentación Escolar (PAE), lo cual en muchos casos se ha prestado para focos de corrupción que terminan desapareciendo los recursos y convirtiendo lo que en principio se consideró algo bueno en un problema de marca mayor que termina frustrando los esfuerzos administrativos y de los docentes rurales por tener una mejor atención para esta población.

Figura 12. Sistema general de participaciones. Aporte a educación



Fuente: MEN (2018)

Los recursos del SGP, han venido en ascenso en su totalidad, como se aprecia en la figura 12, han tenido fluctuaciones importantes a nivel departamental. La alta volatilidad de los recursos del SGP asignados a algunos departamentos puede estar relacionada a fallas en los sistemas de información o a la sensibilidad que tienen los recursos de los departamentos

pequeños ante los cálculos anuales de las fórmulas de asignación de los recursos. Se observa así mismo que, a pesar del incremento en el GPE para el período considerado, algunos departamentos presentan una gran varianza, que puede estar motivada por cambios en los montos recibidos por regalías y por recursos propios. Al analizar el periodo 2010 al 2019, sin embargo, debe destacarse que en la mayoría de los departamentos los recursos tienen un crecimiento regular, lo que sugeriría que estos son, por lo general, sostenibles en el corto plazo.

Sin duda, la fuente más inestable del GPE suele ser los recursos de regalías directas, aunque estos aplican únicamente a un reducido número de departamentos que cuentan con recursos naturales, estos recursos se caracterizan por la incertidumbre y gran varianza entre periodos, siendo entonces una fuente insostenible de recursos para un sector de gran importancia como es la educación.

En censo nacional efectuado por el DANE (2018) indica que hay correspondencia en los departamentos con mayores problemas de cobertura rural y el porcentaje de omisión censal Arauca (78,5%), Vaupés (74,4%), Guainía (70,4%), Guaviare (69,1%), Amazonas (47%), Caquetá (40%), Putumayo (34,5%), Meta (33,7%) y Vichada con (26,1%).

Tabla 2. Tasa de asistencia escolar según las edades en la zona urbana y rural de Colombia

	Edad con el valor máximo de escolarización	Tasa de escolarización (valor máximo) (a)	Tasa de escolarización a los 17 años (b)	Diferencia porcentual (a-b)
Área				
Urbana	11	98,6	70,7	27,90
Rural	9	96,6	52	44,60
Brecha U/R		1,02	1,36	

Fuente: SITEAL (2017)

Según el estudio, San Andrés, Bogotá, Valle, Cundinamarca y Boyacá presentan mayores niveles de asistencia entre los 12 y los 17 años. En el grupo etario de los 18 a 24 años, los mayores niveles corresponden a Vaupés, Bogotá, Guainía, Atlántico y Chocó.

Dada la baja cobertura censal en los departamentos de Vaupés, Guainía y Chocó los promedios pueden mostrar una situación mejor a la real, pues una parte importante de la población rural no quedó censada.

Los indicadores de analfabetismo y años promedio de educación a nivel nacional, urbano y rural en los sitios no cubiertos con el Censo son menos favorables.

Las estadísticas educativas del MEN y del DANE tienen algunos problemas de cobertura y de sesgos que han sido mencionados en estudios del sector y que han venido siendo corregidos en los últimos años. Por lo tanto, es importante contar con la fuente de información desde la demanda que son los hogares que permiten controlar algunos de estos problemas.

La tasa de cobertura en las áreas rurales es de 30% comparada con 65% de las urbanas, y la tasa de deserción a nivel rural es de 10.9%, mientras en las ciudades ésta es de 2.5%. La participación en los programas de preescolar es de menos de 4% en las zonas rurales¹.

3.3. Programa de Educación Rural.

Si bien lo que comenzó es la primera fase (tres años), la solución a un atraso de la educación colombiana no es claro como esta puede resolver necesariamente a largo plazo los problemas de cobertura, calidad y pertinencia en los territorios, por medio del compromiso del gobierno nacional, así como el de los municipios en sacar adelante esta iniciativa para que se avance en la solución y se cubra la deuda existente en materia educativa con el campo.

De hecho, para el profesor B (2019), uno de los maestros entrevistados afirmaba que si bien es cierto en muchos entes territoriales los recursos están ahí, en otros la situación resulta ser muy diferente en la medida que se presentan sujetos que se apropian de estos recursos para hacerlos parte de los detrimentos contra el erario.

El Programa apunta a que los niños entre 5 y 15 años tengan acceso a una educación de calidad a todos los niveles: preescolar, primaria y secundaria, donde la oferta es prácticamente inexistente en la medida que el MEN reconoce la pertinencia de modelos educativos más

flexibles, que introduzcan la organización de pequeños grupos trabajando con estrategias de educación personalizadas y colaborativas, buenos materiales educativos que permitan el avance gradual de los alumnos, así como lazos estrechos con la comunidad a través de proyectos de desarrollo local.

Por el cual se reglamenta el inciso 6 del artículo 24 de la Ley 715 de 2001 y el artículo 2 de la Ley 1297 de 2009, en lo relacionado con los estímulos para los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos estatales ubicados en las zonas de difícil acceso. (Publicación “Análisis de la consistencia y calidad de la información censal sobre asistencia escolar y nivel educativo, con base en el Censo general de Población de 2005”) en la cual por medio de la dinámica de la vida en el sector rural se evidencia como ha cambiado drásticamente durante los últimos veinte años.

Ha habido una tendencia poco favorable hacia el trabajo desarticulado en los sectores de la educación y del desarrollo productivo y social en donde el conflicto armado que llevó a millones de personas a desplazarse hacia los centros urbanos, e inclusive en algunos casos, en algunos lugares, el cambio de actividad económica, haciendo que en la medida que se fomentó el turismo en algunas zonas, relegó la actividad agrícola, la falta de oportunidades de ascenso social está ligada a los índices de analfabetismo.

En las zonas afectadas por el conflicto, los jóvenes se ven en la encrucijada de hacer parte de un grupo armado o el exilio, con respecto a ello el Ministerio de Educación Nacional, “Las tasas de desertión y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el sector educativo” (MEN, s.f.), de ahí que haya surgido en el país, paralelo a su proceso de industrialización-urbanización, el mito de la democratización de la educación como la condición necesaria y suficiente para obtener los niveles de participación social, económica y política propios de una organización social democrática y homogénea. (Carneiro, 2009)

Este modelo comenzó a desvanecerse, como lo han indicado diversos estudios y la expansión del sistema educativo no condujo a una equitativa distribución del ingreso, ni a una mayor movilidad social, ni a la configuración de un mercado laboral cuya dinámica permitiera la vinculación productiva a mayores sectores de la población potencialmente activa, de ahí que como lo indica Maldonado (2012) la devaluación de la educación por la disparidad entre los

ritmos de crecimiento del sistema educativo y la estructura ocupacional, hay mayores requisitos educativos exigidos en el mercado de trabajo para acceder a cualquier nivel de su estructura.

Se cuestiona la función integradora de la educación como solución al problema de la marginalidad, pero no invalida el uso del concepto para referirse a las condiciones sociales que requirieron su aparición.

La existencia de comunidades con una población vinculada de manera indirecta y aparentemente difusa a los procesos productivos, a los de participación cultural y política y excluida a la vez, en mayor o menor medida, de los de distribución de los bienes y servicios generados socialmente (Forero & Saavedra, 2019)

La condición marginal de las comunidades campesinas se evidencia por su anacronismo cultural, hace que actualmente no haya estudios suficientes para hacer un análisis de la cultura campesina, pero es posible hacer ya algunas consideraciones dentro de ese mundo cultural campesino se queda los propios límites geográficos que encierran una comunidad.

A pesar del extendido alcance de los recursos y la implementación de nuevas tecnologías en casi todo el territorio nacional, la interacción entre el mundo campesino y la sociedad más amplia es esporádico, irregular o de poca significación en términos de las motivaciones y de los problemas que reclaman la atención del campesino cotidianamente.

Por tradición se establecen el tipo y los modos de trabajo, las pautas de comportamiento social, las líneas, las manifestaciones y los depositarios de la autoridad y hasta una visión del mundo y de la vida muy rica en interpretaciones pragmáticas, mágicas y místicas pero extrañas a los procesos mentales de abstracción que exige para el hombre común de contextos más urbanos el conocimiento, así sea funcional, de su realidad. (Oro, Redondo-Bermúdez, & Martínez-Saravia, 2015)

De allí que lo inmediato en el plano vivencial y lo útil a nivel valorativo constituyan elementos fundamentales de la cultura campesina que permean toda su existencia, incluso muchas expresiones artísticas en las que, en muchos casos no caben como el teatro, que implican la capacidad de concebir como realidad lo imaginado.

La relación del hombre campesino con su medio “condiciona y a la vez requiere no sólo el desarrollo de una agudeza sensorial especial sino de un sentido de lo práctico en general ajeno

al hombre ciudadano” (García, 2011, pág. 64), en la cual la vida y las relaciones se dan según las exigencias del medio natural antes que, del medio social, que se limita al círculo familiar y al de algunos pocos vecinos o habitantes del poblado (relaciones de contraprestación de servicios).

Desde esta perspectiva, entendiendo la escuela como mediadora o vínculo entre distintos contextos socioculturales, el rol docente adquiere dimensiones más amplias que las comúnmente enunciadas en los trabajos existentes sobre el maestro rural.

Unas décadas atrás, el maestro de comunidades campesinas era considerado un líder o promotor de cambio y debía interesarse por todas y cada una de las actividades que se adelantaran por el progreso de la vereda o que debía ser él quien las impulsara, pero con la situación creada por la pérdida de estatus de la profesión, hay una concepción menos “apostólica” y más contractual de la labor docente, por varias razones. Agremiación del magisterio, fracaso de los programas de desarrollo rural, la implementación de distintas condiciones laborales como la jornada única, la posibilidad de vivir fuera de la escuela y su comunidad o la poca estabilidad y escasa permanencia del maestro en una misma escuela.

Ser líder o promotor de cambio social dista mucho de ser un aspecto imprescindible de la caracterización del maestro rural y de las expectativas de logro de todo docente que quiera ejercer en el área, ya que en la medida que la transmisión de contenidos, conocimiento, datos, etc. era y es otra de las funciones que debe desempeñar el maestro en todos los contextos y que define otra de las dimensiones de su rol, pero en la zona rural, esta labor es bastante compleja y difícil de llevar a cabo.

En las escuelas rurales es recurrente el tema de la 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 insuficiente capacitación de los maestros. La escasa o nula familiaridad del niño con algunos de los temas tratados en la escuela, el uso de lenguajes desconocidos, la exigencia de procesos de razonamiento contrarios o bastante distintos a aquellos a los cuales el niño está acostumbrado. (Galvis, Arteaga, Caceres, & Castellana., 2013)

Estos son algunos de los problemas con los que tropieza el maestro rural en su condición de comunicador de saberes en el ámbito social, esto sin mencionar la poca flexibilidad del

currículo o su inadecuación a las condiciones regionales específicas, desde ahí el maestro rural surge como un intérprete entre dos mundos culturales diferentes, ya que en la medida que se pueden transmitir conocimientos es un elemento constitutivo pero no agota el oficio del maestro, hacen que el maestro pueda realizar las tareas de instrucción, pero también las de inculcación de hábitos, actitudes, motivaciones, concepciones, valores, modelos, aspiraciones, conductas y comportamientos.

3.4. Instrucción y formación.

En la mayor parte de escuelas rurales en Colombia enseñan solamente uno o dos maestros, esas escuelas rurales son aquellas ubicadas fuera de las cabeceras municipales, en campo abierto, el sujeto es centro de los esfuerzos y el fin de estos, en este caso, los niños y las niñas en edad escolar, en quienes se pretende descubrir y potenciar las capacidades que van manifestando gradualmente. En la actualidad, se evidencia el creciente interés por validar un sistema de evaluación de las capacidades humanas (intelectuales, motrices, artísticas) alternativo, diferente al tradicional. (Pacheco, 2008)

El optimismo o el pesimismo frente a las actividades cotidianas y frente a la vida en general, así como las sensaciones de esperanza y confianza o desconfianza en el futuro, indudablemente afectan la manera de desarrollar el potencial que el sujeto trae consigo (por naturaleza o por enseñanza) y, en este sentido, es determinante el papel que pueda jugar el educador como facilitador de emociones favorables, así como en el aprendizaje del manejo de las emociones según los diferentes contextos y situaciones en la vida.

La mayoría de los individuos que deciden ser profesores pueden ser considerados como personas adversas al riesgo, ya que esta profesión tiene una remuneración salarial estable y poco volátil con el ciclo económico

Con el estatuto docente de 2002 aumentó el monitoreo de las actividades del docente, y a pesar de las falencias, la posibilidad de despido es baja, es claro que la manera más eficiente de incentivar el docente es por medio de aumentos salariales sujetos a desempeño, pues el docente se esfuerza más en su labor con el objetivo de recibir algún tipo de bonificación, mejorando así la calidad de la educación brindada.

Una de las conclusiones cruciales que puede extraerse de la discusión sobre educación rural en Colombia es que la misma estructura del sistema educativo está representada por un bloque de movilidad ascendente, sin que haya un entrenamiento adecuado para los maestros, los individuos pueden ingresar, en actividades no agrícolas en las cuales los conocimientos de las matemáticas y la contabilidad, hayan sido enseñados como parte de un currículo donde se forma también para las responsabilidades ciudadanas con el Estado.

Este tipo de aprendizaje actualmente no se realice debe ser obvio de la discusión anterior, ya que cada vez más la población colombiana tiende a establecerse en zonas urbanas, según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) al menos tres cuartos de la población de Colombia, de ellos según el Ministerio de Educación Nacional (2010) faltan al, primer año en las escuelas primarias de las zonas rurales, lo que se suma con los pocos recursos que destina el estado para la enseñanza ofrecida en ellas, sin embargo esto no quita la necesidad de una la educación para desarrollar estas zonas del país.

De ahí que en la medida que el Estado requiere un marco de acción educativo se hace necesario lograr que haya unos análisis de las relaciones entre legislación y acciones marco para lograr llegar a regular el cómo lograr la consecución de unos resultados en el futuro como parte de la práctica educativa, lo cual se logró con el plan sectorial de educación.

El plan sectorial en educación 2010 – 2014 se convirtió en la carta de navegación para la educación nacional para facilitar la inclusión de todos los sectores sociales en el marco de una ruta amplia que incluya sectores tradicionalmente olvidados como es el caso de las zonas rurales, que generalmente han sufrido de procesos de exclusión a lo largo de los últimos 50 años por diferentes circunstancias y que han facilitado la aparición de grupos armados ilegales y acentuado luchas de clases sociales, es por ello que este busca:

Una educación que responda no sólo a las metas del sector, sino que, además, respalde los objetivos del Gobierno Nacional, formulados en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, “Prosperidad para todos”: más empleo, menos pobreza y más seguridad. Como lo ha planteado el presidente de la República, Juan Manuel Santos, desde el inicio de su gobierno, con una educación de calidad es posible hacer la diferencia en materia de oportunidades para las poblaciones más pobres y generar las ventajas que necesitan no sólo los individuos sino la

sociedad colombiana en su conjunto para hacer realidad la meta de alcanzar la prosperidad y el sueño común de vivir en paz (Plan sectorial de educación 2010 - 2014, 2010, pág. 9)

Esta caracterización de las políticas públicas en educación y de la visión que tienen los gobierno sobre el significado educar y del mejoramiento de las condiciones en las cuales se puede hablar de desarrollo integral de la educación fines sociales de mejor en las condiciones de poblaciones como la rural que generalmente tienen mayores índices de pobreza que en las ciudades.

Para ello se tendrán en cuenta desde lo histórico los planes de gobierno de los expresidentes Andrés Pastrana Arango (1998-2002), Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), (2006-2010) para entender que ha hecho el estado colombiano en materia de educación rural.

CAPÍTULO CUARTO. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El campo de la educación se ha visto afectado por la segregación tácita que se ha venido dando a partir de las inversiones, la cobertura y construcción de un proyecto social a partir de una serie de elementos que se requieren reconstruir, por medio de las vivencias de los sujetos que se hallan inmerso en una realidad compleja en su entramada de relaciones, estudiantes, padres de familia, comunidad, ellos son los maestros. (Carabajo, 2008)

De acuerdo con Arnal (1992), la investigación cualitativa busca:

“comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la significación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores”. (p. 190)

La metodología propuesta se realizó acorde con lo establecido en los parámetros de acción basados en el tipo, el enfoque y las necesidades de la investigación, sumando a ésta el valor de la investigación cualitativa desde la perspectiva de Marquínez (2016), entran a jugar principios éticos como el respeto por las ideas, los valores, las percepciones que ese otro tiene del mundo y de sí mismo, entendiendo que también son seres políticos en el sentido de ver y entender al otro como protagonistas de la tarea investigativa, como seres sociales.

Entonces seleccionar cómo se iba a hacer la investigación no era solo una forma de cumplir con formalismos, sino que va más allá, desde la forma de ver el mundo y desde los intereses particulares y cómo se observan y analizan los fenómenos sociales, para este caso la relación del contexto con la practica educativa en las escuelas rurales del departamento de Cundinamarca.

Otro aspecto importante de la investigación cualitativa es la flexibilidad de las técnicas y métodos de investigación que están al servicio del investigador, permitiendo la reflexión, para

ello se hizo una recolección de información, a partir del respeto por la palabra y saberes además del reconocimiento de estos por parte de los sujetos que se hicieron partícipes de ésta.

Y con base en la clasificación que hacen Montero y León (2007), la presente investigación es un estudio empírico cualitativo, por cuanto se van a presentar datos reales que parten de la recolección y análisis de historias de vida de cinco docentes participantes; a partir de las cuales se busca caracterizar las prácticas educativas de los docentes rurales.

De igual manera es un estudio de caso múltiple, ya que se eligen cinco casos escogidos a través de los cuales se busca caracterizar las prácticas educativas de los docentes rurales de Cundinamarca, lo cual es el fenómeno de estudio en esta investigación. (Montero y León, 2007), aunque no siempre es posible, la metodología debe escribirse en orden cronológico, siempre usando el tiempo pasado.

4.1. Ruta Metodológica

4.1.1. Objetivo De Estudio

Caracterizar las prácticas educativas de los maestros rurales del Departamento de Cundinamarca.

4.1.2. Delimitación del Objeto:

Zona: Departamento de Cundinamarca

Departamento de Cundinamarca

La investigación se desarrolló en el departamento de Cundinamarca, la cual está conformada por 15 provincias creadas para facilitar la administración del departamento dentro de ellas se asisten 116 municipios y el Distrito Capital de Bogotá.

[illegible]

4.1.2.1. Municipios donde se ejecuta el trabajo de campo

Paime es un municipio del departamento de Cundinamarca (Colombia), ubicado en la Provincia de Rionegro, a 141 km de Bogotá, por la vía norte. Este municipio cuenta con aproximadamente 6.700 habitantes, que se distribuyen en 4 inspecciones y 36 veredas. (Alcaldía de Paime, 2015)

Caparrapí está localizado al noroccidente del departamento de Cundinamarca; su cabecera municipal se encuentra ubicada en la ladera de la cuenca del río Pata, situada a los 5°21” de latitud norte y 74°30” de longitud oeste del meridiano de Greenwich a 1.250 metros sobre el nivel del mar. Tiene una extensión total de 616,396 Km². (Alcaldía de Caparrapí, 2015)

- **Municipio Une**

Une es uno de los 116 municipios del departamento de Cundinamarca y se encuentra ubicado en la Provincia del Oriente, parte Sur del departamento, en las estribaciones de la Cordillera Oriental. Su cabecera está localizada a los 4° 24' de latitud norte, y 74° 02' de longitud al oeste de Greenwich. Su altura sobre el nivel del mar es de 2.376 m, y posee una temperatura media de 16 °C. Distancia de Bogotá, 43 Kilómetros y posee una extensión de 211 km² ocupando un 0.94% del total del Departamento. Ext. Urbana 21 h ext. Rural 23315 h. (DANE, 2015)

- Extensión total: 233360 km²
- Extensión área urbana: 211 km²
- Extensión área rural: 233150 km²

Municipio del Guavio

La provincia del Guavio (Cundinamarca), colinda en el costado oriental con la ciudad de Bogotá. Representa el 11,6% del área total del departamento, y es la primera región en extensión (2.628 km²). Está conformada por ocho municipios: Gachalá, Gama, Guasca, Guatavita, Junín, La Calera, Ubalá y Gachetá; este último es la capital de la provincia. Limita al norte con la provincia de Almeidas, al oriente con la provincia de Medina y el departamento de Boyacá, al occidente con la provincia Sabana Centro y la ciudad de Bogotá y al sur con la provincia Oriente y el departamento del Meta. Cuenta con una población de 79.621 (según el censo general de 2005) y ocupa el décimo lugar en el departamento. El 80,1% de sus viviendas son rurales y el 19,9% urbanas. (Rodriguez, Ruiz, & Vargas, 2016)

Municipio de Cota

Localizado en la región Cundinamarca, Cota es un municipio cuya superficie, población, altitud y otra información importante se proporciona a continuación.

Superficie del municipio de Cota 5 200 hectáreas

52,00 km² (20,08 sq mi)

Altitud del municipio de Cota 2 551 metros de altitud

Coordenadas geográficas Latitud: 4.817

Longitud: -74.1

Latitud: 4° 49' 1" Norte

Longitud: 74° 6' 0" Oeste

Huso horario

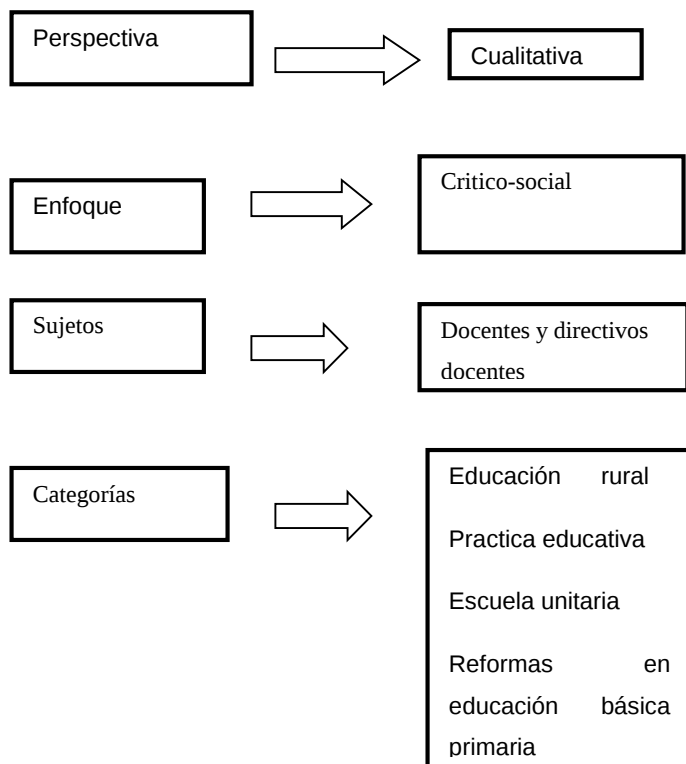
DEMOGRAFÍA DEL MUNICIPIO DE COTA

Población 19 664 Habitantes 43 / 324

Densidad de la población del municipio de Cota 378,2 hab./km² (979,4 pop/sq mi)

(Rodríguez & Fals, 2017)

Figura 14. Enfoque y análisis metodológico



Fuente de elaboración: Propia

Elaborar una caracterización de las prácticas educativas en el departamento de Cundinamarca para las escuelas rurales, resulta algo complejo debido a la incidencia en el proceso investigativo del proyecto, por tanto, se hace una aproximación a este proceso intentando dar coherencias con la intencionalidad del trabajo de análisis de las prácticas educativas de los maestros rurales.

Este trabajo se realizó en 5 escuelas rurales del departamento de Cundinamarca, por considerar importante la implementación de la política en el proceso educativo, así como los análisis de las entrevistas de los maestros que se hicieron parte del proceso.

Debido a que la metodología según señala Simao (2010), es tanto la manera cómo se enfocan los problemas como la forma en que se buscan las respuestas a los mismos. Por tanto, es la ruta que se debe tomar para encontrar solución al objeto de estudio o lo que se quiere conocer y analizar de este.

Partiendo de lo anterior la investigadora utilizó como técnica la recolección de datos por medio de la caracterización del departamento de Cundinamarca, así como por medio de entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron reconocer elementos claves de parte de los maestros rurales, así como de las comunidades con las cuales interactúa, es decir en cómo se hace el trabajo en las aulas rurales, en lugar de pensar en por qué o para quién o para qué y si se asume esta parte técnica de la investigación pierde su sentido.

Desde este punto de vista, lo cualitativo “apunta más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (Prada, 2018, pág. 67). Los investigadores son sensibles a los efectos que los mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio, los métodos cualitativos son humanistas, si estudiamos las personas en lo cualitativo llegamos a conocerla en lo personal y experimentar lo que ellos sienten en sus luchas cotidianas (López-Virgen & Fuentes-Valdivieso, 2013, pág. 45)

Unas de las particularidades para la investigación cualitativa es que debe existir un “sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes” (Carabajo, 2008, pág. 67), permitiendo generar un dialogo de saberes en vez de una forma estadística de ver las situaciones.

El objeto de estudio está delimitado por la práctica del maestro rural en el contexto colombiano, en el departamento de Cundinamarca, en los municipios de Caparrapí, Une, Cota, Tabio y Paima, para ello se utilizará un enfoque cualitativo en el cual se pueda hablar de entrevistas de los maestros.

Utilizando la técnica de entrevista a través de una encuesta narrativa, la investigación pretende mostrar una serie de situaciones concretas que se presentan en el ámbito de la educación rural, seguramente compartidas por otros maestros y maestras en el territorio colombiano frente al rol que juega el docente en los diferentes contextos más allá de su trabajo de impartir conocimientos, las dificultades que enfrenta cotidianamente para cumplir con su labor, desde el desplazarse a su sitio de trabajo por largas distancias hasta carecer de las garantías laborales mínimas.

De igual manera se pretende mostrar la forma cómo viven los maestros rurales junto a su comunidad y cómo los hombres y mujeres que asumen tal responsabilidad se relacionan con la cultura, con la comunidad, con el contexto, especialmente en lugares apartados geográficamente.

Por tanto, se busca dimensionar el sentido que tiene para los docentes desempeñarse como maestros en el campo colombiano, considerando la complejidad del contexto en que se desenvuelven, su formación como docentes y su trayectoria profesional.

Dentro de los elementos metodológicos que se han trabajado cabe mencionar el uso de las experiencias de los maestros en sus contextos por medio de entrevistas, así como de las entrevistas que se desarrollaron como parte de la recolección de información que permitan tener un criterio amplio de desarrollo de las ideas comunitarias que deben orientar el quehacer del trabajo que desempeña el maestro rural al interior de sus comunidades, así como el reconocimiento del cual goza y que se convierte en una cuestión excepcional dentro del contexto colombiano y latinoamericano.

Desde ahí se hizo la formulación del plan de trabajo, así como de los instrumentos de recolección de información, en este caso se hizo uso de entrevistas semiestructuradas que permitieran que los maestros hablaran y expresarán su voz, su experiencia en tierras donde muchas veces el único actor del estado es él, donde muchas veces es la voz que denuncia situaciones en la comunidad, lo cual se vio complementado con entrevistas.

Para ello se tiene en cuenta que el objetivo general buscó caracterizar las prácticas educativas en cinco escuelas rurales unitarias multigrado del departamento de Cundinamarca, por medio del uso de entrevistas semiestructuradas las cuales le sirvieron a la investigadora para hacer los estudios educativos separados y aplicando los principios de adquisición de información para hacer los hallazgos necesarios para lograr mejores maneras de pensar la práctica educativa para analizar y evaluar la efectividad de la toma de decisiones para facilitar relaciones sostenibles con los participantes en cada estudio.

Para Carabajo (2008), los hallazgos resaltan que las relaciones dialógicas con los participantes fueron evidentes e identificaron la coyuntura significativa donde la toma de decisiones y las acciones influyeron en la construcción de una relación efectiva y las relaciones respetuosas y recíprocas con los participantes en la investigación surgen como un marco sólido

para que los investigadores educativos lo empleen al auditar su toma de decisiones antes y durante su participación en entrevistas cualitativas.

De esta manera en la medida que se pudo tener contacto de primera mano con los actores del campo educativo, por un lado, los estudiantes, así como los docentes que se encontraban en las entrevistas en profundidad semiestructuradas se utilizan comúnmente en la investigación cualitativa y son la fuente de datos cualitativos más frecuente en la investigación relacionadas con la educación rural en Colombia, con esto el segundo objetivo de identificar la particularidad de la labor docente en el contexto rural teniendo en cuenta sus prácticas educativas, como actor comunitario adquiere sentido y permite entender que por medio de la entrevista semi estructurada se puede obtener una fuente primaria excepcional.

Este método generalmente consiste en un diálogo entre el investigador y el participante, guiado por un protocolo de entrevista flexible y complementado por preguntas de seguimiento, sondeos y comentarios. El método permite al investigador recopilar datos abiertos, explorar los pensamientos, sentimientos y creencias de los participantes sobre un tema en particular y profundizar en temas personales y, a veces, delicados como su relación con la vocación docente, la comunidad entre otros.

El propósito de esta investigación fue la de identificar y describir las habilidades esenciales para diseñar y realizar entrevistas semiestructuradas en educación para un grupo de maestros rurales en el departamento de Cundinamarca y en entornos de investigación de atención primaria. Las habilidades incluyen: (1) determinar el propósito y el alcance del estudio; (2) identificación de participantes; (3) considerar cuestiones éticas; (4) planificación de aspectos logísticos; (5) desarrollar la guía de entrevista; (6) establecer confianza y relación; (7) realizar la entrevista; (8) memorando y reflexión; (9) analizar los datos; (10) demostrar la confiabilidad de la investigación; y (11) presentar los hallazgos en un documento o informe.

Es por ello por lo que se tuvo en cuenta que para la recopilación de datos se debe tener un enfoque relacional y considerar las habilidades de las entrevistas para garantizar la calidad. Las entrevistas semiestructuradas pueden ser una herramienta poderosa que la investigación educativa que permita obtener información original de las relaciones entre la teoría y la práctica educativas.

Es así como en el segundo objetivo de describir las relaciones de las prácticas educativas con los espacios educativos, el contexto y los actores que intervienen en las ellas se entendió con la entrevista semiestructurada que era posible reconocer la labor del maestro rural en condiciones

de la práctica educativa para lograr entender cuáles eran sus interés y obligaciones dentro de una relación que va más allá de lo educativo para ser llamado el líder comunitario.

4.2. Recolección De Datos

Elegir la forma en cómo se recolecta la información es otro aspecto importante, en ese sentido para este caso se escogieron, entrevistas semiestructuradas con el grupo de maestros rurales en un contexto específico acorde a las indagaciones que se querían realizar, por ello será un estudio que acude a las experiencias de los maestros, que permita dar una mirada al pensamiento de los docentes, acerca de las reformas que han traído políticas, por ello se utiliza el enfoque crítico social el cual se asume “que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo” (Sandoval pp. 29)

Para ello se realizó una recolección de información a partir de entrevistas asumiendo esta como “una reunión para intercambiar información entre una persona y otra u otras , a través de las preguntas y respuestas se logra comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (janesick.1998)” o “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, estos en centros dirigidos hacia a comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Zattera, Dujovney, Serafini, Sanguinetti, & Ricardo, 2007)

Las entrevistas tenidas en cuenta fueron realizadas a docentes rurales del departamento de Cundinamarca asignados en escuelas multigrado-unitarias, además de tener en cuenta esto se tuvieron en cuenta sus percepciones alrededor de la labor del maestro, sus implicaciones sociales y de acción pedagógica dentro de la pertinencia de la escuela nueva.

Asumiendo así que la realidad propuesta puede cambiar de acuerdo con las observaciones y la recolección de los datos. Se partirá entonces de una lógica inductiva en donde

las entrevistas servirán de insumo para el desarrollo del proceso. En este mismo sentido se determina el cambio en las prácticas educativas desde las variaciones de las políticas educativas en una sociedad de mercado. Para este trabajo se utilizaron las categorías: educación rural, escuela unitaria, maestro rural, reformas en educación básica primaria.

En la medida que metodológicamente se aclara que la educación rural está relacionada con muchos elementos de acción con el contexto con el papel del maestro visto no solamente como un transmisor de conocimientos, sino también como un líder dentro de su comunidad, es por ello que se seleccionó como método el hermenéutico, debido a que no aparece como “una opción que no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación” a partir de lo anterior Odman (1988) complementa esta mirada de la hermenéutica planteando que el propósito de la misma es incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado. Y para el enfoque crítico social el investigador debe estar en interacción con el objeto de estudio debido a que el conocimiento se genera en estas relaciones y las conclusiones “se hacen a través del dialogo la interacción y la vivencia”.

La investigación como se dijo anteriormente no pretende convertirse en una evaluación o en una mera revisión de alcances, por lo contrario se busca observar más allá de lo escrito y lo establecido en el aula, se quiere observar las implicaciones políticas y pedagógicas, la relación con estas y lo establecidas en lo macro, los docentes y estudiantes en cuanto al conocimiento y aplicación de las reformas en las políticas para la educación rural y la implementación del currículo, la contextualización de saberes.

Es por ello por lo que se debe entender que la sociedad es una construcción de redes y entramados y no una sencilla unión de individuos, es un juego de poderes en el cual unos gobiernan y otros se dejan gobernar, en este sentido adquiere importancia el proyecto, ya que no es la descripción de situaciones, se busca analizar.

Pero no es únicamente analizar la realidad es ponerla al alcance de los estudiantes en conjunto con los docentes, además de generar propuestas para algunas veces desconocidas y

otras veces que se asumen como algo lógico, así esto es preocupante la idea de hegemonizar un sentido único como posibilitador de desarrollo, para los espacios de la sociedad y para este caso escuela rural. Desde este punto de vista Ibáñez enuncia “los dispositivos de investigación son dispositivos de acción; dicen algo sobre la sociedad, pero también hacen algo en la sociedad” García Ibáñez Alvira 1986 “perspectivas de la investigación social. Métodos y técnicas de investigación alianza universidad textos (pág. 41),” así pues no podemos generar un estudio de la investigación si no se asume una posición política y sin aportar al cambio de este.

La recopilación de datos es un proceso de compilación de información de todas las fuentes relevantes para encontrar respuestas al problema de investigación, probar la hipótesis y evaluar los resultados, estos se pueden dividir en dos categorías: métodos secundarios de recolección de datos y métodos primarios de recolección de datos.

El primero se resume en la investigación como un resumen de los datos que ya se han publicado en libros, periódicos, revistas, portales en línea, etc. Hay una gran cantidad de datos disponibles en estas fuentes sobre su área de investigación en estudios de negocios, casi independientemente de la naturaleza del área de investigación. Por lo tanto, la aplicación de un conjunto apropiado de criterios para seleccionar datos secundarios que se utilizarán en el estudio juega un papel importante en términos de aumentar los niveles de validez y confiabilidad de la investigación.

Estos criterios incluyen, pero no se limitan a la fecha de publicación, credenciales del autor, confiabilidad de la fuente, calidad de las discusiones, profundidad de los análisis, el alcance de la contribución del texto al desarrollo del área de investigación, entre otros.

En el segundo caso enunciado la investigación recurrió a los métodos primarios de recolección de datos que se pueden dividir en dos grupos: cuantitativos y cualitativos, los cuantitativos se basan en cálculos matemáticos en varios formatos. Los métodos de recolección y análisis de datos cuantitativos incluyen cuestionarios con preguntas cerradas, se pueden aplicar en un período de tiempo más corto en comparación con los métodos cualitativos. Además, debido a un alto nivel de estandarización de los métodos cuantitativos, es fácil hacer comparaciones de los resultados.

Los métodos de investigación cualitativa, por el contrario, no involucran números o cálculos matemáticos. La investigación cualitativa está estrechamente asociada con palabras, sonidos, sentimientos, emociones, colores y otros elementos que no son cuantificables.

Los estudios cualitativos tienen como objetivo garantizar un mayor nivel de comprensión y los métodos de recopilación de datos cualitativos incluyen entrevistas, cuestionarios con preguntas abiertas, grupos focales, observación, juegos o juegos de rol, estudios de casos, entre otros.

Su elección entre métodos cuantitativos o cualitativos de recolección de datos depende del área de su investigación y la naturaleza de los objetivos y metas de la investigación.

CAPÍTULO QUINTO. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. Análisis de Resultados

Cuando se habla en la investigación de la educación rural es posible determinar cómo hacer un análisis de la vida del maestro rural, sus vivencias, así como el trabajo que le lleva poder estar dentro de una comunidad en muchos casos aplicando la metodología de la Escuela Nueva, la cual genera unos impactos tanto en los estudiantes como en la comunidad y la labor profesional de los trabajadores de la educación que se encuentran en estos lugares apartados de la geografía nacional.

De esta manera a lo largo de la investigación fue clave entender que en el escenario de la escuela rural se generan una serie de impacto en el proceso enseñanza - aprendizaje de los estudiantes así como de la comunidad con la cual interactúa el maestro, de ahí que a partir de la observación de las prácticas pedagógicas y el enfoque de los Proyectos Educativos Institucionales, en medio de las diferentes entrevistas a directivos, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, y se proponen además como parte de las experiencias en el trabajo que se lleva a cabo por parte de los maestros rurales.

Dentro de las entrevistas que se desarrollaron en campo con los maestros fue posible entender que el maestro se involucra en cada uno de los proyectos de desarrollo comunitario que se encuentran en las veredas y zonas alejadas, es desde ahí que cuando el maestro narraba su experiencia se podía indicar que el objeto de este estudio busca entender que la cotidianidad de cada maestro se puede entender desde el contexto de la agricultura e hijos de campesinos.

Se puede evidenciar a partir de las experiencias de los maestros rurales en las entrevistas está relacionada con la influencia de la metodología llamada la Escuela Nueva, generalmente se presenta en la primaria, sin embargo, no es común que el bachillerato se pueda sostener en las escuelas rurales por la infraestructura y la formación de los maestros, esta formación se puede decir que facilita que haya mayores índices de deserción escolar y poca permanencia en el

aula lo cual no lleva a tener una buena calidad educativa, que dificulta tener calidad en los procesos académicos.

En la medida que los procesos educativos que se dan en la escuela rural se debe tener un amplio acompañamiento sobre la limitación de recursos, lo cual genera nuevas formas de relación entre lo académico y el proyecto de vida del estudiante quién termina vinculando a la vida productiva en condiciones laborales sin que haya desarraigo del estudiante.

En la medida que el ejercicio de trabajo educativo con los maestros rurales lleva a que haya un ejercicio docente precario con pocos recursos, por lo cual el docente debe contar la habilidad para sortear dificultades de la cantidad de estudiantes hasta tener que soportar la presión del nivel central que lo compara bajo los parámetros de una escuela con todos los recursos, por lo cual debe tener claro procesos de descripción, interpretación y explicación de los fenómenos educativos estando inmerso en el campo, en terreno que lo lleva a considerar que la vida de estas comunidades puede girar en torno a la escuela, no solo como apropiación de saberes, sino también como parte de la socialización por medio de actividades como las verbenas populares, de la vereda o de juegos.

Cuando se hacía el análisis de la población que acompaña a los maestros rurales, se logra identificar que buena parte de ella es flotante, ocasional y transitoria, lo cual dificulta la continuidad de los procesos académicos ya que muchos de ellos no vuelven a la escuela por las condiciones en las cuales se encuentra tanto la infraestructura como el proceso y avance curricular y académico para poder ingresar generalmente al bachillerato en escuelas urbanas.

Es desde ahí que el modelo de escuela nueva tiene un primer inconveniente en la medida que cuando los estudiantes migran hacia las escuelas urbanas para su bachillerato ven como las metodologías cambian, dejando de lado la preparación previa, ya que esto puede llegar a generar discontinuidad del proceso.

En la medida que se hizo una etnografía de la educación fue posible entender que los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden valorar desde la valoración, pero en el caso de la escuela nueva se dan desde el avance de grado simplemente sin que la evaluación sea un factor predominante, esta cuestión se puede analizar como parte de las relaciones que establece el

maestro con su estudiante, inclusive los procesos disciplinarios varían en función del orden en el aula asignada.

El supuesto que se tenía era pertinente, el rol del docente se ha transformado a partir del trabajo en escuelas rurales se relaciona con el papel que desempeña en la comunidad como una parte de los elementos de trabajo que desde lo pedagógico, lo curricular vienen alimentando la manera en la cual se ve la educación en zonas aisladas, es por ello importante resaltar que los escenarios de los campos colombianos son adecuados para entender que se puede trabajar con pocos recursos en beneficio de los estudiantes más humildes.

Por último, la escuela nueva sirve como parte de una fase de introducción que le permita tanto al docente como al estudiante poder adaptarse al modelo y generar nuevas maneras de hacer pedagogía y utilizar la didáctica para que no se presente la situación de que los docentes rurales dejen de lado este modelo en detrimento de sus estudiantes, dejando de lado la aplicación de los instrumentos que son necesarios para lograr una integración real entre lo teórico y lo práctico.

Ahora bien como diría la profesora B, este año tengo 10 estudiantes, tengo 2 de preescolar y 8 de primaria, gradó 0, 2 niñas, primero, segundo y quinto, al hacer la caracterización se encuentra que es una vereda donde los niños trabajan muy juiciosos pero a veces faltan muchos recursos para que ellos trabajen las tareas e investiguen, en su recorrido se demoran cuarenta minutos del pueblo, todos los días viajo en moto, yo vivo en el pueblo, llego tipo 3, 3:30 4, a la casa, así mismo el horario se describe de la siguiente manera, entran los niños a las 8 a.m. y salen a la 1:30 p.m., yo llego temprano, porque hay una profesora que trabaja más lejos que yo entonces llego a las 7.00 am y salgo a las dos y media tres, vivo en el pueblo en el barrio las Ferias, la vereda donde yo trabajo no es tan grande, los padres de familia son muy complicados, desde que yo llegue no les caigo como bien, entonces si hay problema con eso, los padres trabajan la caña el café y el chocolate, entonces el día sábado que es el día de mercado en el pueblo, ellos venden la caña para la panela.

Para poder estar en esta vereda, antes trabajaba en el Meta, me presente al concurso docente de 2013, pase, entonces me fui para el meta a trabajar, dure 4 años en el Meta, luego hice una permuta con una profe que trabajaba en Caparrapí, hablamos las dos hicimos la permuta, no pensé que iba a ser tan lejos, que me tocaba en moto, porque lo difícil allá es el transporte entonces

siempre ha sido como un poco difícil la ida, la venida y siempre uno pide favores, es lejos y le toca a uno pagar que lo lleven que lo traigan, todo es muy pesado.

Al hacer el análisis de la situación de esta maestra, queda claro que si es diferente, el ambiente en el contexto rural, así como en el contexto urbano, porque en la ciudad está todo a la mano, en cambio en la ruralidad no, tiene muchas desventajas, porque no hay acceso a la red de internet, es difícil tener una biblioteca, llevarles cuentos a los niños, llevarles trabajo, así como para poder hacer el mercado toda la gente sale entre semana a hacer mercado entonces uno todo lo lleva el día sábado y debe durar hasta el otro sábado, en muchas ocasiones dice la maestra no se descansa por los desplazamientos que se deben hacer.

Otro factor que en muchas ocasiones se desconoce dentro del contexto del maestro rural tiene que ver con su parte personal, ya que al hacer la indagación sobre el papel que asume en su familia, sus conocidos, allegados y amigos, la historia de vida se pierde y se difumina, por ello se quiso rescatar parte de ella, esta maestra indica que vive en Chía hace más de 23 años, durante mucho tiempo vivió en una escuela, cuidaban de ella, de ahí veía como trabajaban las profesoras, atendía la cooperativa, entonces veníamos con la idea de ser docente de niños pequeños, quiso estudiar para ser licenciada en educación preescolar y de ahí me nace ese gusto que se mantiene hasta el día de hoy.

Sin embargo, para esta profesora como para muchos otros, el entorno va cambiando el gusto y la vocación se quedan atrás, aunque siguen ahí, de pronto como todo va cambiando entonces ya como ya uno se va cansando de tantas actividades, de tantas cosas sucediendo en su carrera, y ahora con tantas leyes y metodologías como la escuela nueva con pocas capacitaciones, pero si muchas exigencias de parte de las alcaldías y los gobiernos municipales y el departamental.

En muchas ocasiones los maestros se capacitan entre ellos mismos, aún sin saber si lo que se hace está bien o no, solamente en algunos casos como lo indica el profesor Sepulveda (2019), no se hacen en el pueblo, menos en la escuela, pero se les cita una vez al año en Bogotá, la capital del departamento para poderlas hacer, a esto se le suma que los recursos son muy pocos, solo sólo se reciben computadores sin conexión a la internet, tal vez solamente con fines lúdicos, para que los niños jueguen un rato nada más.

Sin embargo, cabe destacar que si bien es cierto la tecnología no esta tan presente, se debe entonces asumir un mayor trabajo junto con la comunidad, ya que ese puede ser el fuerte, las comunidades, involucrarse por ejemplo con la junta de acción comunal, buscando que los proyectos sean comunitarios, entonces siempre se pueden reconocer la situaciones en las cuales se encuentran, hay pobreza absoluta, pero también no es que sea una pobreza radical al estilo urbano, es una pobreza en otro aspecto.

La educación rural en Colombia por medio de la implementación del modelo de la escuela nueva ha tenido un claro proceso evolutivo a lo largo de 30 años, transformando el papel que cumple el maestro dentro de su contexto ya que en la medida que este es el líder que interactúa en la comunidad se le hace posible generar nuevas formas de enseñanza y trabajo adaptado a la escuela asignada.

La incorporación de maestros rurales se ha convertido en un requerimiento que se basa en el manejo de unos recursos económicos dados por el Estado, los cuales son escasos para los requerimientos de cada institución pensando solamente en términos de la oferta y la demanda, ya que en muchos casos existe un desconocimiento de la política educativa por parte de los estudiantes y los docentes en términos de inversión.

A pesar de que existe una política de cobertura, es limitado el acceso de los jóvenes de escasos recursos a las instituciones rurales, ya sea por motivos de infraestructura de caminos de acceso, por la cantidad de estudiantes, motivos relacionados con elementos de guerra entre otros y que termina siendo estudiados de forma técnica, pero que en las escuelas rurales desde las entrevistas dadas ayudan a entender que los docentes tienen un pensamiento crítico frente a la implementación de políticas, pero se observa un conformismo a la hora de proponer solución a estas.

Las relaciones entre docente y estudiante han cambiado, en las escuelas rurales, ya que generalmente las relaciones verticales que se han visto dando en el contexto de la escuela tradicional se abandona en las escuelas rurales, ya que en la medida que la cantidad de estudiantes por salón ha disminuido con relación con las zonas urbanas, esto hace que el maestro sea más cercano a sus estudiantes.

Uno de los elementos más llamativos en cuanto a cómo se desarrolló el trabajo de indagación con los maestros y que fue recurrente en sus relatos está relacionado con el modelo de la escuela nueva, el cual se ha convertido en una innovación educativa aplicada desde 1976 en Colombia y otros países del mundo, el cual está destinado a promover un aprendizaje activo, participativo y cooperativo entre estudiantes de primaria. El modelo combina una pedagogía en el aula (centrada en guías de aprendizaje autodirigidas y autodirigidas, y escolarización multigrado) con el estudiante, de hecho, en la tabla 4, se hace el análisis de las categorías empleadas a lo largo de la investigación con las voces de los maestros y la relación teórica que se puede indagar.

Ahora bien los recursos que hay en las escuelas rurales son inferiores a los que existen en los municipios y ciudades del país, mientras en esta últimas hay computadores para varios estudiantes, en las escuelas rurales, solamente hay un computador para todos los niños porque no hay servicio internet porque no se puede generar un aprendizaje basado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), porque no hay como, en ese sentido esta maniatado el docente de querer hacer algo más.

También que la prácticas pedagógica que desarrolla el maestro en los territorios se ve abocada a la negligencia de los recursos del Estado, que muchas veces solamente lo tiene a él como una presencia espontánea, de un maestro que como sujeto se encuentra dentro de una relación pedagógica que se debe proyectar hacia la relación con el contexto que le tocó vivir, que de hecho puede encontrarse en una adaptación constante de su entorno, de su realidad, que busca ser escuchado, en los entornos centrales, pero que si lo es en sus entornos locales cercanos, su comunidad.

Hay algunos docentes que si bien es cierto trabajan en la ruralidad, no se sienten a gusto en este lugar, porque vienen acostumbrados a sus familias, sus relaciones de amistad y lleva a generar estados de estrés que lo dejan en precarias condiciones de salud, condiciones que llevan a que tenga que pedir acceso a citas médicas, teniéndose que desplazar hasta las cabeceras municipales o hasta la capital del departamento, Bogotá, teniendo que dejar de lado su labor de maestro rural, de ahí que para muchos maestros rurales sea difícil adaptarse por un lado a todas estas situaciones, así como adecuarse.

En otros casos los docentes se adaptan con mayor facilidad al ambiente rural, en donde se puede llegar a entablar una relación en su comunidad, siendo líder así no pertenezca a la zona en la cual se encuentra, llevando inclusive a que tenga un papel muy importante dentro de ella, teniéndose en cuenta su opinión, de ahí que sea muy importante el lugar que ocupa la escuela, ya que en esa medida la comunidad lo toma como punto de referente para reuniones.

Dentro de las caracterizaciones que se hacen de los docentes dentro de las entrevistas esta la percepción que tienen de su comunidad, la de sus padres de familia, los niños que en general son infantes con responsabilidades, son trabajadores que ayudan a sus padres en las labores del campo, quienes en un principio fueron dueños de tierras, pero que con el tiempo han pasado a ser jornaleros en esos territorios, con condiciones económicas precarias, entonces tienen que desplazarse a otros lugares para trabajar, así como unas condiciones de alimentación.

Otra cuestión que se menciona de manera recurrente entre los maestros se encuentran los materiales pedagógicos y didácticos que se envían a estos lugares, los cuales no se conocen ni están escritos dentro de ese contexto, trabajan con las uñas, no tienen materiales para trabajar guías ellos mismos en muchas ocasiones deben generarlas.

Otra cuestión muy importante para poder definir tiene que ver con la coherencia de los planes de estudio, aplicados en las escuelas rurales que son básicamente impuestos desde el nivel central, terminan siendo anacrónicos, por ejemplo, lo hacen en ese caso en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) con énfasis de contabilidad, administración los cuales no pueden ser ejercidos en sus comunidades y que cuando son énfasis agropecuarios no hay quién los dé, y son los campesinos los que asumen a veces un domingo haciendo vueltas en los colegios para que no se pierdan la ruralidad de alguna manera claro está si el profesor lo lidera porque si no hay una relación entre la familia y el docente no se siente a gusto.

En muchas ocasiones no es suficiente con tener empatía con la comunidad hay factores externos que entran a jugar, por ejemplo los recursos que manejan los departamentos, los municipios, que muchas veces están ligados a la cantidad de estudiantes, también las características de los nuevos concursos docentes, donde un profesional de cualquier rama puede ser nombrado docente lo cual genera que en algunos casos resulten profesores que son sin formación pedagógica en escuelas rurales multigrado, quienes llegan a chocarse con una realidad totalmente desconocida.

Esta presencia de los docentes más allá de tener formación como normalista, licenciado o profesional en otra área, hace que los docentes sean piezas fundamentales en torno a las relaciones de poder de un Estado que con lo poco que puede dar, hace ver su presencia por medio de ellos, desde ese acompañamiento, desde ahí se puede hacer la pregunta sobre la presencia de este en las zonas rurales, cabría decir que si bien es cierto que la presencia del Estado no debe ser solamente asistencialista, que bueno es encontrarse con un maestro que hace su trabajo con amor, que genera esa admiración para lograr desarrollar no solo su trabajo, sino también poner corazón en una labor que lo requiere, de esas ganas para trabajar con la comunidad, para ayudar a tener una nación más soberana en dignidad para educarse, para tener mejores recursos y lograr en algún momento una mejor educación rural, contextualizada y que haga posible que muchos más niños y jóvenes puedan cumplir sus metas, sus sueños, esos sueños que guían la realidad, que orientan las acciones de los sujetos en favor de sus comunidades.

Ahora bien esta contextualización hipotética se tropieza con muchas dificultades para el maestro rural, el cual ve como los centros de salud, solamente tienen médicos que hacen su año rural, no tienen muchos insumos, las personas deben desplazarse a otros lugares del departamento para obtener atención médica, porque es evidente que el Estado no está en las comunidades ya que hay muchas escuelas que se están cayendo, es una lucha en la cual el educador se siente solo y que si no es por la comunidad que le colabora, le da recursos en muchos casos e inclusive pone trabajo para lograr mantener a flote, la cuestión sería más preocupante.

En la medida que el maestro se relaciona con su comunidad tiene un papel preponderante porque no tienen otra opción, en otros casos para mitigar esta condición, muchos optan por llevarse a sus familias a las regiones apartadas, muchos de estos docentes inclusive son contratados por prestación de servicios, ni siquiera alcanzan el estatus de ser provisionales, por lo cual su sueldo es inferior al pago del escalafón, demorándose los pagos entre tres y seis meses,

En total se visitaron hasta 34 docentes, de estos 23 se encuentran en un entorno netamente rural solos sin infraestructura, sin materiales, sin orientadores, sin computadores, no hay ni siquiera relación entre ellos sino cada que se encuentran a una reunión inicial, pero ni siquiera entre ellos se pueden relacionar porque no pueden descuidar la escuela.

Otro elemento a tener en cuenta tiene que ver con la ejecución curricular, la cual se impone desde el nivel central, uno de estos tienen que ver con los (DBA) Derechos Básicos de Aprendizaje, los cuales se vienen trabajando en los colegios urbanos llegaron allá pero no pueden ser los mismos no puede ser el mismo currículo, ni los mismos procedimientos los niños se supondría que necesitarían otra cosa pero está a trabajar con base a algo que ellos agradecen todavía representan algunas comunidades zona de materiales con todavía como respetados en sus comunidades si se entienden bien con la comunidad si quieren la su contexto, cuestión que los niños agradecerían mucho más.

Ahora bien, esta condición de pensar dentro de los aprendizajes en tener un cierto nivel de reconocimiento por parte de los padres de familia y estudiantes, especialmente porque al ser comunidades pequeñas se presta para que sea un personaje público, en otros casos para los docentes rurales resulta ser triste que no se les tenga en cuenta de esta manera.

El reconocimiento del trabajo docente en estas zonas apartadas es muy importante para el estatus de maestro, en estas zonas ya sea por su trabajo social, o la labor pedagógica, o de liderazgo y empoderamiento aun es respetado y visto como un sujeto de poder en la comunidad, cuando estos maestros se refieren a los maestros urbanos, expresan la diferencia ellos solo son maestros de aula, afuera nadie los reconoce, se puede evidenciar en esta frase lo que es un maestro rural, un maestro en todo su contexto que sale de su escuela pero sigue cumpliendo el mismo rol, un líder innato, importante para su comunidad.

Para estos maestros el saber campesino es muy valioso, en cuanto a una escuela donde esa práctica educativa sí va más allá del contexto, ya que en esta no solo imparte un currículo es saber que necesitan los estudiantes para aportar en su comunidad y valorar los aportes de esta a la escuela, en los colegios de las cabeceras municipales existen docentes de énfasis ya con el Sena o con otras instituciones que aportan a la formación en lo rural, cuando los colegios tienen énfasis en agricultura, o agropecuario, porque también existen énfasis bastante descontextualizados, pero las escuelas unitarias no existen maestros de apoyo ni en áreas como inglés, o educación física y menos en lo concerniente a la ruralidad, entonces los campesinos apoyan al maestro con huertas escolares y saber campesino, como una forma de mantener viva la ruralidad dentro de la escuela.

Así mismo la geografía en estas zonas son un espectáculo que es digno de admirar, ya que un docente puede estar en la sierra, o encontrarse con los ríos, los mares, los lagos, esa belleza natural con la que fue premiada Colombia, que se dicen de diferente manera aquí el contexto y es vital incluso toda la ruralidades no son iguales ni las comunidades son iguales para movilizar el docente se lleva a su familia tiene que educar a sus hijos educarlos como a los demás, por ser el único maestro de la zona.

Otra condición se relaciona con los maestros que se encuentran en el contexto rural, pero que no se sienten a gusto, por ejemplo la profesora Marta Sánchez que ayuda a ver la otra cara de este tipo de maestro, ella siempre fue maestra urbana, hace dos años es maestra rural ya que hizo una permuta con otra profesora porque su familia estaba en Bogotá pensó acercarse a Bogotá trabajando en Caparrapí, pero entonces no sabía que la escuela estaba tan lejos, no sabía cómo era trabajar con todos los niños en un solo salón, ya que no le dieron una capacitación para trabajar de esta manera, es por ello que no está a gusto en su escuela y con la distancia se enfermó grave y no tienen servicios cerca y camina muchas horas, su familia está en Bogotá, por dinero no puede viajar cada 8 días entonces está sola y difícilmente puede llegar su familia a la escuela.

Es así que la practica educativa no se limita a la escuela, sino que es todo el contexto que lleva a que el maestro rural se convierta en parte de una comunidad pero que sea una persona con dificultades personales, de capacitación en estos lugares por el difícil acceso a internet no pueden seguir capacitando, y en algunos casos profesionales, cuando se presentan a las evaluaciones de ascenso (videos) muchos de ellos no logran ascender, porque son evaluados de la misma manera que los demás maestros sin tener en cuenta los recursos de la escuela, el contexto, ni otros asuntos que deberían diferenciar las practica de los maestros rurales pero con una ventaja de contar con la comunidad, que ve la escuela como sitio de encuentro no solo para las reuniones formales, sino también para el deporte, el trabajo comunitario.

Tal vez en esta última parte este la ganancia del maestro rural, esa opción de vida que escogió, algo maravilloso ya que cuando se les hacia esta pregunta respondían con este tipo de cosas, ya que muchos pensarían que los campesinos son toscos, groseros, pero en el fondo cada maestro descubre unas personas maravillosas con sentimientos y emociones por su territorio y que quieren lo mejor para él y para aquellos maestros que hacen presencia allí, hay gente

increíble hay gente que ni siquiera tienen primaria, pero tienen unos valores importantes, tienen otros saberes.

Otro elemento que varios de los docentes nombraban se relacionaba con los posibles errores en los cuales podían caer, sin embargo, decían que en muchas ocasiones desde el nivel central se querían imponer prácticas educativas, que finalmente descontextualizaban los saberes propios de la ruralidad.

Al respecto el profesor B, decía que, si se cometen errores, en últimas lo hacen solitos y se hacen algo muy bien hecho tampoco tienen aquí en mostrarse el problema es que no hay un programa de apoyo que les permita entrenar en la presentación de las pruebas para que les vaya bien pensando que todos aprenden al mismo ritmo, dejando de lado esa retroalimentación.

De cierta manera en ese seguimiento de la evaluación se considera que todos los docentes deben hacer lo mismo, no se entiende que cada escuela es diferente, cada población es diferente, en algunos casos envían a maestros venidos desde lo urbano para lograr evaluar lo que se hace, quienes, juzgando desde su praxis, consideran que el maestro rural comete muchos errores, le hacen las supuestas correcciones sin entender que es una praxis muy particular.

De esta manera llegan programas de capacitación como todos a aprender, donde su material son libros y una capacitadora, trabajan en las áreas de matemáticas y español, pero en realidad cuando llegan al aula unitaria, solo evalúan la práctica pedagógica del maestro, dan recomendaciones de como encaminar a los estudiantes para mejorar los puntajes de las pruebas como saber, y desconocen el contexto no planean junto al maestro, y los colegios optan por acabar el programa, porque no se adecuan a las dinámicas de la escuela.

Los profes más hábiles hacen del trabajo en el aula una disposición de trabajo colaborativo en donde los estudiantes más grandes de quinto, les ayudan a los más pequeños, que es un proceso único de trabajo en el cual los niños se encargan de ser cada vez mejores y más curiosos en sus procesos de aprendizaje.

Esta cuestión es abordada a continuación en la matriz de resultados (tabla 4), en conjunto con el trabajo teórico.

Tabla 3. Matriz de análisis prácticas educativas docentes rurales de Cundinamarca

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	CITAS DE LA FUENTES PRIMARIAS TRABAJO DE CAMPO)	CITAS FUENTES SEGÚNDA (AUTORES)	MEMORANDOS O CITAS DE LOS INVESTIGADORES
Educación rural	Una escuela, bueno por lo de los docentes yo diría que son unos aventureros, porque la verdad, ahí sitios de sitios, que ni te imaginas del docente que solo puede salir una vez al mes, de por allá lejos de donde se encuentra, entonces la verdad es que si es de mucho compromiso, la educación rural no tiene, carece de proyectos rurales claros, ósea si seguimos en esa tónica de compararlos con colegios urbanos en la parte monetaria, en la parte formal, va a seguir siendo un segundo plano la educación rural, pero para nadie es un secreto que Colombia es más rural que urbana y sin	la educación rural en Colombia, las necesidades del país y las exigencias curriculares, económicas y administrativas, que son planteadas y requeridas a la escuela por entidades internacionales como el Fondo Monetario Internacional (F.M.I), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) como entes multilaterales que hacen sugerencias al estado colombiano para implementar en su legislación educativa. (Blanco, 2015)	Es importante aclarar que la educación rural es importante para lograr un crecimiento de las zonas más apartadas del país, involucrado a la comunidad como parte de una mejora tanto de las condiciones de vida como del territorio, de ahí que como lo indica el profe A (2019), la realidad de estas comunidades no es fácil y siempre se adaptan a las condiciones de los gobiernos para lograr mantener su escuela y ven en ella una manera de progresar de quedarse en su territorio, pero tambien con la esperanza que en elagún momento estos se

	embargo no se está pensando la educación rural, desde el lado del ministerio como una educación diferente y debería tomarse como diferente, creo que depende mucho de los maestros que estén allí, y del rector que este allí, no hay una política clara, hay un abandono total así como hay rectores comprometidos que se la pasan viviendo allá, hay rectores que van una vez por semana, una vez cada quince días porque nadie se da cuenta de lo que pasa por allá, entonces una educación muy olvidada, lo bonito son los maestros comprometido y los rectores comprometidos que ahí en lo rural sino que también hay colegios muy abandonados entonces depende mucho del docente que este allá, del rector	En gran medida, las zonas rurales se han descuidado en el desarrollo de las políticas públicas educativas, así como en el bienestar de los maestros, de esta manera la dimensión rural de los problemas de educación básica en la mayoría de los países en vías de desarrollo pasó por alto especialmente durante los años noventa esta situación. Para ello se va a tener en cuenta el plan de gobierno del departamento de Cundinamarca 2016 – 2019, “unidos podemos más”. Sin embargo, muchos elementos se han escrito sobre el papel de la educación rural y agraria en la educación	acuerden de la inversión como parte de la redistribución de los impuestos y de la confianza que depositan sus ciudadanos en él.
--	---	--	--

	que este allá, no depende del estado depende de las comunidades, definitivamente colegios muy bonitos, por ejemplo el de Cáqueza es gracias a la comunidad que tiene, una comunidad muy comprometida con la escuela, sino estaría caída como muchas otras.	primaria, así como su impacto en las comunidades. En otras palabras, observando la educación en el contexto del desarrollo rural y la seguridad alimentaria no está en sí un nuevo enfoque, lo que ha cambiado últimamente es el contexto en el que se da el desarrollo rural, así como el marco conceptual en el que se desarrolla, concebido y las vías exploradas para vincular el medio rural al aprendizaje.	
Práctica Educativa	El docente rural, rural comprometido que conoce mucho el contexto ósea, lo que pasa es que hay dos tipos de ruralidad la ruralidad lejana donde el docente tiene que vivir allá, entonces obviamente uno trabajando con la	No se puede desconocer el contexto en el cual trabajan los maestros rurales, resulta ser conveniente indagar sobre la práctica educativa, ya que no es una descripción de situaciones, sino que requiere	La educación se debe adaptar a los modelos educativos de las comunidades como parte de unas acciones pedagógicas que el caso rural no se limitan a lo educativo, sino que traspasan a lo comunitario, por ello dentro

	comunidad conviviendo con ella en la mañana , en la tarde, entonces el compromiso era mayor, lo rural cerca a lo urbano se ve afectado por lo urbano los afanes y ahí docentes que están estudiando de noche, entonces es un corre, corre que no hace de saludar de mirar las caras muy parecido a lo urbano, en lo rural el docente si siento que se compró práctica educativamente más con la educación de su entorno a diferencia de lo urbano, lo urbano se vuelve cuatro paredes dentro del colegio, lo rural si hay una relación más cercana con su contexto, con la comunidad y eso hace que sea más bonito el proceso educativo como tal. (B, 2019)	de un análisis de reflexión pues muchas veces es desconocido y olvidado, y en él medio un sujeto llamado maestro que en ocasiones pierde su sentido de ser humano para convertirse en un producto que sirve en cualquier contexto, dicen Lorenzatti & Ligorria, (2015), que en la medida que las comunidades rurales tengan un mayor acceso a la educación, esto les permitirá mejorar parte de sus condiciones de vida con la ayuda del maestro, quién asume una posición no sólo propia, sino en favor de su entorno cercano.	de la creencia de la investigación se encuentra el elemento fundamental de la fe, de que todo puede mejorar en la medida que se puedan divulgar esas condiciones en las cuales se desenvuelven, cuestión que abordaron en otros casos los profesores Díaz, Liz, & Parra Moreno (2015), quienes se encontraron en un lugar alejado y vieron al igual que en esta investigación que la praxis educativa, pasa por los recursos que hay a la mano, así como de los elementos de participación de la comunidad, la empatía del docente y como se involucra con su comunidad educativa en ámbitos de luchas sociales, de su producción agrícola, entre otros elementos.
--	--	--	---

Escuela Unitaria	Es una sede cerca al municipio a la zona céntrica tres kilómetros, yo vivo hay porque por casualidades de la vida también, no hay mucha necesidad tampoco, me encanta porque el municipio es muy rural entonces la mayoría se ha congregado en los campos entonces uno encuentra satisfacciones también con la escuela, porque llegan a jugar futbol, baloncesto, todo la gente de la comunidad se reúne llegan de otras veredas a compartir entonces uno está ahí y no tiene problemas de desplazamiento, porque ahí llega la comunidad en el centro pues si hay concentraciones pero no igual que en la propia vereda. A (2019)	El Programa de cobertura en Colombia busca garantizar a niños, niñas y adolescentes el acceso a la educación, universalizada, gratuita a partir del año 2010 que tiene como objetivo lograr una educación funcional en el futuro para todos los niños en edad escolar. Sin embargo, se presentan varios problemas para poder implementar esta, entre ellas la baja cualificación de los maestros, lo cual impide el logro de los objetivos de ser una de las naciones más educadas de América, pero una de las estrategias que podría facilitar este proceso sería la adopción	Las escuelas unitarias son las principales estructuras administrativas en las cuales se dividen las escuelas rurales en los municipios más apartados del país, este modelo no solamente funciona en Colombia, sino que en general en América Latina se tienen como una de las maneras de llegar a estas comunidades con el propósito de lograr cobertura, sin mirar la calidad como un aspecto fundamental como lo indican Sánchez & Bravo (2014), con respecto de las relaciones entre cobertura, tipo de educación y lograr llegar a cada vez más pueblos.

		de la enseñanza multigrado facilitaría el logro de este objetivo. Por esta razón, se debe llevar a cabo un programa de educación docente multigrado mientras se desarrollan Guías de estudio para los estudiantes. Las comunidades rurales mejoradas con comodidades modernas pueden convertirse en el resultado de la enseñanza multigrado cuando se establece por ley y se implementa con vigor. (Mosquera, Otalora Arteaga, & Ferreira Caceres, 2010)	En esa medida es posible decir que las realidades de las comunidades se deben adaptar en la escuela y hacerse eco de ellas, de ahí que si hay un estudiante o 10 siempre será la responsabilidad del maestro estar ahí pendiente de las necesidades de sus estudiantes y desde lo administrativo de las alcaldías y los gobiernos departamentales poner los recursos para que ello sea posible
Maestro Rural	La mejor definición sería la de una satisfacción excelente, imagínese que uno encuentra comunidades hermosas, bueno a	Ahora bien las distintas narrativas de oficio docente en varios países e incluyendo España hacen posible no solamente una mirada romántica	El papel del maestro rural resulta ser en muchas ocasiones quijotesco en muchos de los lugares de la geografía nacional,

	veces uno piensa que con baja cultura, uno dice como ignorancia, pero no, encuentra uno gente increíble, hay gente que no ha ido a las instituciones a estudiar ni siquiera tienen básica primaria pero tienen unos valores importantísimos, entonces uno como que cree en ellos, hay personas que no saben ni escribir, no saben escribir el nombre ya son de edad, pero tienen calidad humana muy hermosa, si tienen otros saberes, otras expectativas. Es que yo no sé si este bien tildar al profe de héroe, sin embargo el profe si es el profe rural sobre todo es el verdadero protagonista del movimiento social, sin ese profe rural que es el único que puede llegar con información más veras pues las comunidades	maestro rural cómo el instrumento sino que también desde el ámbito han hecho diferentes investigaciones relacionadas con el quehacer de los maestros es por ello que a continuación se muestra el trabajo de tesis de grado doctoral de María José (2014), quién trata de mostrar al maestro de escuela rural, tal y como ha sido visto por diferentes narradores en el siglo XX. Unas décadas atrás, el maestro o maestra de las zonas rurales y campesinas era considerado un agente de cambio y debía intervenir en todas y cada una de las actividades de la comunidad para que se adelantaran por el progreso de la zona. Debía ser él quien las impulsara y liderara la situación creada por la pérdida de la profesión, hay una concepción más tradicional “apostólica” y más contractual de la docencia, por varias razones. Agrega el fracaso de los programas de desarrollo rural, la implementación	en la medida que debe tener una atención a los estudiantes basado en las necesidades de las comunidades en las cuales se interviene. Es claro que el maestro actúa por vocación inicialmente, que sus historias de vida están ligadas con la educación, unos porque vivieron en escuelas con sus padres, otros porque son de la región o han asistido a este tipo de instituciones, que su formación profesional se ha dado en medio de muchas situaciones de dificultad económica o de problemas de permanencia, asistencia, es decir una vida de lucha, que se suma a su oficio docente en este tipo de instituciones donde debe afrontar problemas con la
--	---	--	--

	estarían totalmente aisladas, que sucede con el profe rural el profe rural es un líder comunitario, sistemáticamente lo que se hace es un descredito hacia la educación rural y cometemos errores, y los profes rurales cometemos errores pero, hacemos nuestro mejor intento por las comunidades, lo que nos parece bien y mejor, y este profe rural es un líder comunitario, pero también puede llegar a ser la tabla de salvación de muchos niños, si, para que no deserten, para que se enamoren del conocimiento, incluso para que borremos un poco ese pensamiento machista, y en nuestro contexto rural que ha sido como tan afectado por las diversas violencias, la escuela, y en ultima la escuela la hacen los seres	condiciones laborales como la posibilidad de vivir fuera de la comunidad o la poca estabilidad permanencia del maestro en una escuela. Ser líder o promotor de cambio mucho de ser un aspecto importante de la caracterización del maestro rural expectativas de logro de todo de quiera ejercer en el área., ya que que la transmisión de contenidos datos, etc. era y es otra de las funciones que debe desempeñar el maestro en contextos y que define otra de las de su rol, pero en la zona rural, bastante compleja y difícil de llevar En las escuelas rurales es recurrente la desnutrición, participación temprana del niño en tareas agrícolas y domésticas de recursos, instalaciones inadecuadas insuficiente de aulas y de docentes todo, la insuficiente capacitación	comunidad y hacerse parte de ellos, sumado a la distancia desde los centros urbanos hasta su lugar de trabajo, que inclusive se puede convertir en su lugar de residencia, así como esperar los pagos de su sueldo, entre otras dificultades, lo cual lleva a que sea un héroe como le decía uno de los profes encuestados, esos superhombres de carne y hueso que hacen patria, hacen, ayudan en la construcción de la nación y del tejido social. Por último, en esa visión romántica se puede terminar en las amenazas que recibe el docente por parte de grupos armados ilegales y que hacen que deba ser prudente en cuanto a los discursos y visiones que pone en juego, para evitar caer
--	--	---	---

	humanos, ósea los profes son los que han mantenido hay, son los que han puesto el pecho, el profe rural se ha empoderado y no ha permitido que los grupos violentos permeen la escuela, en general lo que ha hecho el profe es resguardar su comunidad y resguardar su escuela. (B, 2019)	maestros. La escasa o nula familia del niño con algunos de los temas de la escuela, el uso de lenguajes desde la exigencia de procesos de razonamiento contrarios o bastante distintos a los cuales el niño está acostumbrado (Arteaga, Cáceres, & Castellana, 2019)	en señalamientos y convertirse en objetivo militar.
Reformas Educativas en Educación Básica Primaria.	Las escuelas rurales se encuentran abandonadas porque el Estado tiene muy descuidada la educación rural, entonces yo defino la educación rural como una educación a las uñas, a la ayuda de la comunidad y una escuela olvidada por el estado, lo urbano si ha tenido muchas mejoras y conozco lo urbano, desde las reuniones que tenemos allá, por albergar más niños,	En primera instancia se hace un acercamiento a las reformas educativas en Colombia desde la política con el propósito de determinar las propuestas que se han hecho para la educación rural desde el año 1950 a la actualidad, tratando de mostrar primero si existen políticas definidas para la educación rural en Colombia, las necesidades del país y las	La descentralización de la educación ha sido el componente principal del proceso de reforma. Parte de La razón por la cual no ha logrado entregar los resultados esperados radica en los intereses ampliamente divergentes en la formulación de qué tipo y grado de descentralización, los procesos de negociación a menudo auto contradictorios conllevaron la consiguiente

	porque masifican más niños, pues obviamente los dineros van más } por lo urbano que, por lo rural, esa es la política que en este momento hay. (Sepulveda, 2019)	exigencias curriculares, económicas y administrativas, que son planteadas y requeridas a la escuela por entidades internacionales como el Fondo Monetario Internacional (F.M.I), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) como entes multilaterales que hacen sugerencias al estado colombiano para implementar en su legislación educativa. (Blanco, 2015) Una de las conclusiones cruciales que puede extraerse de la discusión sobre educación rural en Colombia es que la misma estructura del sistema educativo está representada por un bloque de movilidad ascendente, sin que	confusión legislativa. Confusión, que por supuesto, tiende a servir el statu quo. La resistencia del sistema educativo a la reforma refleja el del sistema político colombiano en su conjunto: el proceso de descentralización política junto con un mayor espacio para la participación en los procesos de toma de decisiones fue destinado, ciertamente por los términos de la Constitución, a garantizar no solo un mejor servicio público provisión, pero una política más democrática. Sin duda ha habido avances en esos direcciones, más notorias en algunas partes del país que en otras; pero el cambio permanece
--	--	--	---

		haya un entrenamiento adecuado para los maestros, los individuos pueden ingresar, en actividades no agrícolas en las cuales los conocimientos de las matemáticas y la contabilidad, hayan sido enseñados como parte de un currículo donde se forma también para las responsabilidades ciudadanas con el Estado. Este tipo de aprendizaje actualmente no se realice debe ser obvio de la discusión anterior, ya que cada vez más la población colombiana tiende a establecerse en zonas urbanas, según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) al menos	desigual y, en el mejor de los casos, incremental. Eso no es sorprendente dadas las condiciones y el peso de intereses creados en el juego. Sin embargo, hay una ciudad donde se puede ver el progreso de manera más clara y alentadora, y donde los avances logrados en la reforma educativa en particular son sorprendentes y potencialmente grandes significado nacional: Bogotá. El estudio, entonces, dedicará una sección separada a la revisión desarrollos en la capital, así como analizar qué lecciones tienen para un país más amplio reforma. Sin embargo, la primera tarea inmediata es un
--	--	---	--

		tres cuartos de la población de Colombia, de ellos según el Ministerio de Educación Nacional (2010) faltan al, primer año en las escuelas primarias de las zonas rurales, lo que se suma con los pocos recursos que destina el estado para la enseñanza ofrecida en ellas, sin embargo esto no quita la necesidad de una la educación para desarrollar estas zonas del país.	breve resumen de algunas de las características clave de El sistema educativo colombiano en el momento de la promulgación de la Constitución de 1991.
--	--	---	--

Fuente de elaboración Propia

Así mismo el maestro se convierte en un mediador de procesos sociales en el cual busca los espacios para la participación de los padres y la comunidad, ya que como se aplica con especial énfasis en zonas rurales, pero en los últimos años ha alcanzado también a escuelas urbanas y privadas, donde se conoce como escuela activa en donde la participación de niños y docentes en todos los componentes de la escolarización es primordial.

El sistema es una característica central de la Escuela Nueva en donde el procedimiento y cada agente es parte de un proceso participativo en la cual se deben trabajar guías de aprendizaje individuales, que pretenden construir conocimiento social y practicar la democracia. En los procesos educativos que se definen como un proyecto compartido por estudiantes, profesores, agentes administrativos y la comunidad.

Al hacer la comparación entre la escuela nueva y el papel que cumple el maestro rural con respecto a los niños, sus padres y exalumnos. Se demuestra que el uso de las metodologías de enseñanza tiene un impacto positivo significativo en la interacción social pacífica de los niños relacionadas con otras variables positivamente con la interacción social del maestro con su comunidad.

Se deben tener en cuenta variables como el clima escolar, la gestión política de la escuela, el nivel de educación formal del maestro, la infraestructura de la escuela (calidad y estado del edificio), hábitat (urbano, semiurbano, rural), tasa de homicidios del municipio y subregión (departamento) donde se encuentra el municipio ubicado no mostró una influencia significativa en la interacción social pacífica.

No obstante, el sistema de educación donde los niños forman parte del comportamiento de interacción social pacífica se extiende más allá de la escuela. Para obtener una imagen más completa de esta formación de comportamiento, el estudio también exploró algunas relaciones entre la metodología escolar, el hogar y la comunidad encontrando efectos positivos significativos de Escuela Nueva entre algunos comportamientos familiares relacionados con las prácticas educativas en el hogar y con la influencia de la escuela en la participación de los padres en la vida comunitaria.

Se debe tener en cuenta que las condiciones del maestro rural son precarias en comparación con los recursos y accesos que tiene un maestro en la ciudad lo cual le dificulta

algunas situaciones como tener una copia de un libro o de una guía de trabajo, ya que la investigación muestra una serie de situaciones concretas que se presentan en el ámbito de la educación rural, seguramente compartidas por otros maestros y maestras en el territorio colombiano. Para ampliar la perspectiva, se requiere de más investigaciones sobre el carácter problemático del oficio de ser maestro rural, el rol que juega en los diferentes contextos más allá de su trabajo de impartir conocimientos, las dificultades que enfrenta cotidianamente para cumplir con su labor, desde el desplazarse a su sitio de trabajo por largas distancias, hasta carecer de las garantías laborales mínimas.

Ahora bien, cabe decir que con el análisis de las categorías de trabajo es necesario abordar las relaciones entre la formación de los maestros para la labor docente en espacios rurales, así como con la comunidad en una triangulación, y sobre todo con el maestro rural que parte de ese análisis sea que si no existe una buena relación con la comunidad las cosas no se dan bien en la escuela.

Una realidad que tiene el maestro rural es la de lograr como en el caso de una profesora de las entrevistas, también la importancia del amor a la profesión, lo difícil que es y lo bien que lo hacen sin herramientas, que no tienen capacitaciones y que sus prácticas la determinan sus conocimientos, sus elementos en la escuela, la comunidad, el apoyo que le brindan sus estudiantes en el aula, así como la disposición, la importancia de tener un buen rector, así como de los recursos que los manejan desde la alcaldía no los propios colegios y que no tienen secretaria orientadora que los lleve a entender que más allá de la burocracia es ese actor del estado que se halla en medio de una comunidad abandonada, siendo tal vez su único representante allí, es decir ser maestro rural es hacer patria, esa de la cual hablan de unos héroes, cuando estos se encuentran en los campos educando, generaciones de campesinos que buscan oportunidades en sus lugares de origen.

6. Conclusiones

Este trabajo respondió a la necesidad de caracterizar las prácticas de los docentes rurales en el departamento de Cundinamarca como una manera de entender cómo desde el ámbito laboral del docente hace parte de un contexto comunitario, es importante entender que desde los hallazgos se pudieron encontrar varios elementos que permiten concluir; por un lado la capacidad de liderazgo así como las habilidades que promueve el docente rural con la aplicación de modelos como la escuela nueva, a partir de las escuelas multigrado las cuales en general dependen de la cantidad de estudiantes así como una infraestructura adecuada anexo a los pocos recursos que poseen las alcaldías y que pueda a su vez a entregar en nuestra educación rural.

Desde esas primeras consideraciones se tuvo en cuenta que el docente es un sujeto cotidiano que se ve inmerso entre una comunidad rural en la cual debe cumplir diferentes papeles y roles llegando inclusive a ser un dinamizador de la práctica comunitaria en la cual se siente identificado generalmente se siente valorado tú como parte entonces de una experiencia alternativa dentro de los municipios analizados en el departamento de Cundinamarca dentro de los hallazgos se pudo evidenciar como se demostró en el capítulo anterior quien los docentes y ayer inmersos en las situaciones complejas pero que siempre buscan la manera de poder salir adelante en beneficio de sus estudiantes y en general de los padres de familia para poder de alguna manera permitir que pasa educador continúe y se evidencie como una práctica educativa enriquecedora.

Es por ello que a continuación se presentan las conclusiones de este trabajo de investigación relacionadas con los objetivos específicos así como con la respuesta a la pregunta problema planteada para determinar entonces su importancia así como sus reflexiones desde lo epistemológico y es de lo pragmático dentro del contexto de las escuelas rurales del departamento de Cundinamarca y se pueda tener como una referencia para lograr hacer análisis más profundos sobre papel del educador rural en Colombia, cerrando con sugerencias y otros elementos de punto de partida para otras investigaciones.

6.1. Conclusiones sobre las características de los docentes rurales en el departamento de Cundinamarca

Es muy importante tener en cuenta aquí la función de los docentes dentro de las zonas rurales generalmente vienen medidas por ámbitos relacionados con el liderazgo y ser una de las figuras más representativas dentro de la comunidad por cuanto es de los pocos intelectuales que pueden llegar a hacer contacto con ellos como lo cual era cierto nivel de autoridad para poder entonces definir y manejar ámbito relacionado con lo con situaciones o problemas que se presenten dentro de éstas son las apartadas del país como Es por ello que a continuación vamos a presentar 2 elementos que fueron característicos entre los docentes que fueron entrevistados.

El supuesto que se tenía era pertinente, el rol del docente se ha transformado a partir del trabajo en escuelas rurales, ya se relaciona con el papel que desempeña en la comunidad como una parte de los elementos de trabajo que desde lo pedagógico y lo curricular vienen alimentando la manera en la cual se ve la educación en zonas aisladas, es por ello importante resaltar que los escenarios de los campos colombianos son adecuados para entender que se puede trabajar con pocos recursos en beneficio de los estudiantes más humildes.

1. En un primer momento se puede decir que tiene que ver con la de los referentes de los imaginarios de los padres de familia los estudiantes y otros miembros de la comunidad desde una visión académica en la medida que es un representante del Estado que hace presencia en ese lugar donde en muy pocas ocasiones es posible esta situación. Asimismo brinda especial confianza tanto estudiantes y padres de familia para poder resolver cualquier situación o condición que se salga de control al interior de la vereda

2. El ejercicio docente dentro de las zonas rurales es común encontrar ejemplos de creatividad a la hora de proponer elementos de la enseñanza alcance los estudiantes de las escuelas multigrado, lo cual asegura que deba poder ser recursivo, así como lograr que los estudiantes tengan una mejor comprensión de la realidad, haciendo en uso de ello de los recursos a la mano, desde una práctica educativa acorde con lo que se necesita en este dando la capacidad de juzgar en ese mismo sentido.

6.2. Conclusiones sobre las prácticas educativas

Las prácticas docentes son una parte importante del contexto de las relaciones entre la educación y los aprendizajes a los cuales tengan acceso, en ese sentido buscan que las escuelas sean lugares de reunión de la comunidad, espacios de socialización que sean acordes a sus propias necesidades, Esto se hace con el fin de poder vincular a los estudiantes a los padres de familia y otros habitantes del ámbito rural es por ello que se deben tener en cuenta que no es así de fácil ya que se deben buscar tener al alcance de la comunidad actividades recreo deportivas como el baloncesto, juegos ancestrales como el turmequé, todo esto bajo un enfoque relacionado con la escuela nueva que desde lo pedagógico busca entonces que se puedan integrar las aulas multigrados con diversos elementos de enseñanza para los estudiantes, desde las prácticas de autocuidado así como de elementos relacionados con la lectoescritura, las matemáticas entre otras asignaturas básicas, en lo que se pudo observar las asignaturas básicas, dentro de se encontró generalmente inglés o las clases de sistemas son muy pocas debido a la falta de material y de elementos que puedan generar práctica educativa.

Por otro lado, se tiene en cuenta que el modelo incluye utilización de aulas multigrado y Asimismo hace que la práctica educativa tenga una demanda de parte de sus necesidades básicas de aprendizaje que se relacionan con el ingreso posterior a la educación básica secundaria, así como al desarrollo de habilidades para su vida coma sin embargo se presentan diferentes valencias que entran ser subsanadas por parte del docente es medio de su práctica educativa.

Este tipo de práctica requiere especialmente de un docente empático que a su vez tenga la capacidad de poder conectar diferentes acciones en un mismo lugar y pueda cambiar de papel de manera indistinta pero siempre conservando su norte de ser un mediador, un facilitador de los procesos comunitarios y educativos dentro del mismo espacio educativo y que tenga la capacidad de generar una enseñanza a partir de ideas disciplinares que se conectar con lo ocupacional, entendido como si fuente de trabajo más adelante.

Se puede justificar desde una tarea intelectual relacionada con los saberes disciplinarios por un lado así como el desarrollo de actitudes de trabajo académico que le permita más adelante

desenvolverse en ámbitos de la educación básica secundaria y media vocacional especialmente, de esta manera el docente adquiere diferentes papeles que son los que los llevan a entender que la labor que desempeñan en las zonas rurales del país trasciende el ámbito educativo para pasar a ser del ámbito comunitario en la medida que el estudiante debe contar las experiencias que ocurren en sus casas así como citar a los padres de familia y saber cuál es su contexto lo cual le permite entender que como funcionario del Estado tal vez es la única presencia de este que puede desarrollar acciones que de otra manera no serían posibles.

Dentro de la revisión del objetivo general se puede decir que las características de las prácticas educativas en cinco escuelas rurales unitarias multigradas del departamento de Cundinamarca, fue posible por medio de la formulación y aplicación de las entrevistas semiestructuradas a cinco maestros de los mismos sitios educativos que se pudo determinar que en común tienen unas peculiaridades que a continuación se enuncian y sirven como parte de las conclusiones arrojadas por estas.

Se puede entender que la práctica educativa esta medida por diferentes situaciones y contextos ya que por un lado los maestros el departamento de Cundinamarca se ven limitados por la cantidad de recursos de infraestructura, presupuesto de las vigencias y partidas disponibles de parte del tesoro público para poder recibir recursos de tecnología coma así como materiales qué pueden llegar a ser utilizados dentro de cada una de las escuelas en las cuales se encuentran asignados, pero esto resulta complicado en la medida que cuándo van a realizar su práctica educativa se enfrentan a la falta de éstos.

La mayor parte del trabajo que desarrollan los maestros rurales resulta ser clave para entender que la educación es un factor fundamental para poder ejecutar el trabajo y la práctica educativa en un contexto que tiene bastantes limitaciones tanto infraestructura como el presupuesto así como los recursos que asigna el estado como en este caso el departamento de una marca que por medio de la secretaria educación se encarga de revisar la necesidad de cada uno de los lugares en los cuales se encuentran pero que no siempre logra satisfacer totalmente las necesidades de cada uno de estos maestros.

En cuanto al primer objetivo específico basado en identificar la particularidad de los contextos rurales en la práctica educativas, desde los relatos de los actores educativos, lleva a entender que hay una marcada Diferenciación entre el contexto en el cual se desarrolla la

enseñanza y la práctica educativa en el contexto urbano y el que se presenta a su vez en el contexto rural por cuanto dentro de sus particular y has cada proceso lleva aquí hay una generalización y dentro de ella se pretende que se puede estandarizar tanto los procesos como los saber si se pueden asignar a cada uno de los maestros que se encarguen de trabajar en las aulas .

Sin embargo resulta claro que en la medida que los recursos son mucho más amplias en las escuelas urbanas de las ciudades esto lleva a que sea una concentración de entrega recursos que les permite tener entonces mejores accesos al internet y otros recursos didácticos que permiten que sea mucho mejor la educación urbana además de toda la infraestructura que tiene tras lo cual para el Gobierno nacional y el estado colombiano nacional las preocupaciones más importantes a lo largo de los últimos 50 años según demuestra la política educativa así como la legislación educativa que se ha venido revisando y que en términos de los maestros que fueron entrevistados resultó ser simplemente una evidencia más de que el abandono estatal para educación rural.

En la educación rural ha sufrido de abandono por parte del Estado estos llevado a que se entreguen políticas que en muchas ocasiones terminan siendo lesivas para la práctica educativa rural como por ejemplo tener escuelas multigrado a su vez en escuelas unitarias lo que permitió entonces ahorrar por un lado maestros y por el otro lado tener una infraestructura básica para lugares apartados del país con el afán de poder garantizar el derecho a la educación YA su es la permanencia al estado en regiones apartadas que por diferentes motivos no habían tenido acceso a un sistema de educación estatal.

No es claro cómo el estado puede de alguna manera lograr que esas escuelas unitarias sigan siendo multigrado ya que en la medida en que estas escuelas integran sus comunidades llegan a ser muy importantes y determinante alguna manera que el maestro tenga un papel del ir dentro de ellas y tal vez ser el único intelectual a la mano que ellos tienen a su alcance.

Por último en el segundo objetivo específico, que consistió en reconocer las relaciones de las prácticas educativas con los espacios educativos, el contexto y los actores que intervienen en ellas, se pudo evidenciar en las entrevistas que La práctica educativa no es ajena a las condiciones del entorno social, qué Asimismo el papel del docente en estas comunidades resultas del crucial para poder alguna manera entretejer el papel del Estado como dador de bienes y servicios qué retribuye en los impuestos de los ciudadanos para lograr Así mismo conciliar con

los intereses de la comunidad no solamente como una cuestión laboral sino de servicio responsabilidad social .

Esta condición de ser un día dentro de su comunidad lleva a que el maestro a una práctica educativa que es acorde con las necesidades de sus entornos cercanos así como de los estudiantes y que pueda contextualizar esos saberes que vienen dados desde el nivel central en el nivel local y eso le permite de alguna manera aportar un grano de arena para la construcción de una comunidad mucho más fuerte con un tejido social cohesionado y que a su vez sea consciente de la responsabilidad que tiene de poder conservar sus escuelas en funcionamiento .

pero esta cuestión no sería así sino si no hubieses un interés de parte del Estado por mantener por un lado las escuelas pero Asimismo mantener y mejorar las condiciones de los maestros tanto en lo laboral como en su parte física de infraestructura y la motivación para poder continuar un oficio que en muchas ocasiones no tiene el mismo reconocimiento tanto en las zonas urbanas como en las rurales, haciendo la excepción que en estas últimas el maestro se reconoce como un aportante de la realidad social.

7. Bibliografía

- Adihou, A. (2011). Matemáticas De Enseñanza Y Aprendizaje Y Sufrimiento En La Escuela. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 90-102. Recuperado el 27 de 9 de 2019, de http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/10_Adihou_A.pdf
- Alcaldía de Caparrapí. (2015). Obtenido de <https://es.wikipedia.org/wiki/Caparrap%C3%AD>
- Alcaldía de Paime. (2015). Obtenido de <https://es.wikipedia.org/wiki/Paime>
- Altamirano, A. C. (2014). Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria: Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana. *Perfiles Educativos*, 36(143), 6-15. Recuperado el 23 de 8 de 2019, de http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0185-26982014000100016
- A, Profesor. (9 de Abril de 2019). Entrevista del modo de entender la pedagogía en lo rural. (A. M. Ortiz, Entrevistador) Bogotá, Colombia.
- Angulo, Y. B. (2016). *Distribución de las regalías en Colombia: cambio en búsqueda de equidad*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <http://unilibrebaq.edu.co/ojsinvestigacion/index.php/dictamenlibre/article/view/496>
- Araya, R. G. (2012). *Equidad de género en la enseñanza de las Matemáticas*. Recuperado el 11 de 9 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3975713>
- Arboleda, V. C. (2018). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*(51), 186-212. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de <http://redalyc.org/pdf/4136/413635245008.pdf>
- Ávila, A. (2012). *Estudiar matemáticas en una primaria nocturna: Logos y praxis en un proyecto con orientación social*. Recuperado el 11 de 9 de 2019, de <http://redalyc.org/comocitar.oa?id=40525862003>
- Ávila, F. J., Ochoa, I. E., & Schmalbach, J. C. (2018). *La cobertura educativa en escuelas públicas del departamento de Bolívar (Colombia): Un análisis de eficiencia y*

- productividad*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6839593.pdf>
- Ayala, D. M. (2011). *Ampliación de la cobertura educativa en Cali*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/66578
- Beltrán, G. M. (18 de abril de 2017). La escuela unitaria: un reto para el maestro de aula. *Magisterio*, 1-3. Recuperado el 11 de junio de 2019
- Beltrán, L. T., Agudelo, K. B., Pérez, C. B., Cortés, L. J., Úsuga, J. C., Garavito, L. M., . . . Betancur, L. M. (2007). *Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas*. Recuperado el 17 de 12 de 2019, de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3012/1/villaluz_formaciondocentepr opuestaparapromoverpracticaspedagogicasinclusivas.pdf
- Benjumeda, F. J. (2012). *Proyectos para la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria*. Recuperado el 12 de 9 de 2019, de <http://funes.uniandes.edu.co/2219>
- Blanco, J. I. (1-6 de 2015). La incomodidad de ser maestro en Colombia. *Nodos y Nudos*, 4(38), 85-91. Recuperado el 26 de 9 de 2019, de https://www.academia.edu/30817304/La_incomodidad_de_ser_maestro_en_Colombia
- Block, D., & García, S. (5-8 de 2017). La enseñanza de las matemáticas en primaria y las reformas educativas en México. *Poniendose al día - Red de educadores del estado de México*, 67-77. Recuperado el 25 de 9 de 2019, de <http://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2018/09/1.2-La-ense%C3%B1anza-de-las-matematicas-en-primaria-y-las-reformas-educativas-en-M%C3%A9xico.pdf>
- Blu Radio. (19 de 11 de 2018). Estudiantes en Santander cruzan un río por un cable para llegar a la escuela. Bogotá, Colombia: Blu Radio. Recuperado el 27 de 9 de 2019, de <https://www.bluradio.com/bucaramanga/estudiantes-en-santander-cruzan-un-río-por-un-cable-para-llegar-la-escuela-197150-ie3509886>
- Borda, O. F. (2008). Peripecias. *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación-Acción Participativa)*. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>

- Bulla, F., & María, C. (2010). *Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. Metodología de la investigación, 5a ed., México: Mc Graw Hill, 2010*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de http://upsin.edu.mx/mec/digital/metod_invest.pdf
- Calderón, D. I., & Corredor, O. L. (2008). *Semiosis y lenguaje en la Didáctica de las Matemáticas*. Recuperado el 8 de 9 de 2019, de <http://funes.uniandes.edu.co/935/1/3cursos.pdf>
- Calderón, R. S. (2011). Evaluación del trabajo cotidiano: una competencia del docente en el aula. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(2), 0. Recuperado el 17 de 12 de 2019, de <http://redalyc.org/html/447/44710206/index.html>
- Calle, C. V. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. *Guillermo de Ockham*, 9(1), 133-146. Recuperado el 9 de 12 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825327.pdf>
- Camacho, Y. (2016). *La modelación en los libros de texto de matemática del grado quinto de educación básica primaria: un estudio en Escuela Nueva en Colombia*. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de <http://funes.uniandes.edu.co/8720>
- Campoverde, D. C., & Ávila, M. C. (2012). *Guía de actividades lúdicas para el refuerzo de las operaciones básicas de las matemáticas para los estudiantes de cuarto año de Educación Básica de la escuela Padre Elías Brito de la comunidad San Antonio de la parroquia Cuchil, cantón Sígsig*. Recuperado el 3 de 7 de 2019, de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/2067/14/ups-ct002378.pdf>
- Carabajo, R. A. (2008). *LA METODOLOGÍA FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA DE M. VAN MANEN EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. POSIBILIDADES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Carneiro, R. (2009). *Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma*. Recuperado el 26 de 6 de 2019, de

<http://seg.guanajuato.gob.mx/educativa/cdocumental/doctos/2012/marzo/13022012/lasticylosnuevosparadigmaseducativos.pdf>

Carr, W., & Kommis, S. (2004). *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research*. New York, United State of America: RoutledgeFarmer, Taylor & Francis Inc.

Recuperado el 17 de 12 de 2019, de

<https://content.taylorfrancis.com/books/download?dac=C2004-0-11305-X&isbn=9781135389291&format=googlePreviewPdf>

Civera, A. (2006). *La coeducacion en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)*.

Recuperado el 28 de 9 de 2019, de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=14002813>

Colbert, V. (1999). *Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de la Escuela Nueva en Colombia*. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de

<https://rieoei.org/rie/article/view/1043>

Cragolino, E. (2006). Trayectorias educativas en famiia. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 101-126. Recuperado el 10 de julio de 2019

Cragolino, E., & Lorenzatti, M. D. (9 de 2002). Formacion docente y escuela rural.

Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2 y 3), 63-76. Recuperado el 8 de 11 de 2019, de

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14988>

Cruz, G. L., Peralta, Z. D., & Caro, G. S. (2018). *Características de la propuesta escuela nueva sugerida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia*. Recuperado el 3

de 10 de 2019, de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/ideales/article/download/1371/1046>

Decreto 893 . (31 de mayo de 2017). Por el cual se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial - PDET. Bogotá, Colombia: Unidad Nacional de Víctimas.

DANE. (2015). Obtenido de [https://es.wikipedia.org/wiki/Une_\(Cundinamarca\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Une_(Cundinamarca))

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2017). *Proyecciones demográficas en Colombia*. Bogotá: DANE.
- Díaz, D. C., Liz, A. d., & Parra Moreno, C. F. (Enero - Junio de 2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15). Recuperado el Enero -Junio de 2019, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-65862015000100008
- DNP. (2014). Documentos CONPES . 3805. Bogotá, Colombia: Dirección Nacional de Planeación Económica y Social.
- Echeverri, A. (2012). Libertad religiosa y educación en Colombia: Ni intocables ni míticas. *Guillermo de Ockham*, 10(1), 123-134. Recuperado el 9 de 12 de 2019, de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/guillermooockham/article/view/2381>
- FAO. (2017). Nuevas realidades de la agricultura en el mundo. *Coleccionables*. Nueva York, Estados Unidos de América: UN Press.
- Forero, D., & Saavedra, V. (2019). *Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <https://repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3761>
- Fuentes, X. V. (2011). *Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes*. Recuperado el 28 de 9 de 2019, de http://rieoei.org/jano/4048villalobos_jano.pdf
- Galvis, O. M., Arteaga, M. A., Caceres, L. A., & Castellana, L. e. (2013). *CAMINENOS LA ESCUELA DE LA MANO DEL MAESTRO*. Recuperado el 28 de 9 de 2019, de <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/handle/123456789/8985>
- García, E. (2011). *La falta de educación en los países en vías de desarrollo*. Recuperado el 12 de 11 de 2019, de http://vinculando.org/educacion/educacion_paises_en_vias_de_desarrollo_y_consecuencias.html
- Gómez, J., & Tancredo, R. (2011). *Bajo rendimiento académico en los estudiantes de los grados 4º, 5º Y 6º de básica primaria de la Sede Escuela Rural Mixta la laguna Dinde - Cajibío*

- Cauca*. Recuperado el 9 de 8 de 2019, de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/204>
- González-Gutiérrez, A., Regalado-Cañón, M. J., & Jiménez-Espinosa, A. (2015). *LA PEDAGOGÍA ACTIVA CON METODOLOGÍA ESCUELA NUEVA EN BOYACÁ: EL CASO DE DOS MUNICIPIOS*. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/955>
- Hernández, I. E., Gutiérrez, V., Caceres-Correa, I., & Valenzuela Carrillo, P. (2016). *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de la inclusión ...* Veracruz: Escuela normal veracruzana.
- Ibañez, J. J. (1-6 de 2018). La ciencia en América Latina. Tendencias y Patrones. *Revista de la Facultad de Ciencias, Rev. Fac. Cienc*, 7(1), 23-39.
- Jaramillo, R. d., & Espejo Malagón, Y. D. (2017). Enseñar EFL en un contexto rural a través de la educación basada en el lugar. *Tesis de pregrado para la licenciatura de Inglés y Español*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 28 de 9 de 2019, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3178/TE-20592.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lagier, V. R. (2012). *El Maestro Rural and The Revista de Educación: The Dream of Transforming the Country from the Editorial*. Recuperado el 9 de 8 de 2019, de <http://scielo.org.mx/pdf/sh/v15n29/v15n29a2.pdf>
- Leal, A. J. (2014). *El maestro de escuela rural en la narrativa española del siglo XX*. Recuperado el 28 de 9 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44371>
- Ley 115. (1994). Ley general de educación . *Disposiciones y demás*. Bogotá, Colombia: Gaceta oficial.
- Lobrot, M. (2019). *L'homme démiurge*. Recuperado el 31 de 1 de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7031277>

- López, J. M., & Ruiz-Gallardo, J.-R. (2013). *Enseñanza de las ciencias, tecnología educativa y escuela rural: un estudio de casos*. Recuperado el 1 de 9 de 2019, de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen12/reec_12_1_3_ex666.pdf
- López-Virgen, É., & Fuentes-Valdivieso, R. (2013). *Metodología cualitativa: un cambio de paradigma en la investigación médica*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?idrevista=88&idarticulo=46292&idpublicacion=4776>
- Lorenzatti, M. d., & Ligorria, V. (2015). Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural. Aportes para la formación de futuros maestros. En G. Beinotti. Buenos Aires, Argentina: Unirio Editora. Recuperado el 12 de 7 de 2019, de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-151-7.pdf>
- Maldonado, R. M. (2012). *UNA REALIDAD NEGADA. EL TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS CON GRUPOS MULTIGRADO. RESEÑA DE "LOS SABERES DOCENTES DE PROFESORES EN ESCUELAS CON GRUPOS MULTIGRADO" DE ARTEAGA MARTÍNEZ, PAOLA*. Recuperado el 28 de 9 de 2019, de <http://redalyc.org/pdf/140/14023127015.pdf>
- Mamián, C. S., Mamián, P. S., & Grisales, M. C. (2014). *Algunos dramas de la escuela con las pruebas saber*. Recuperado el 1 de 9 de 2019, de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/612>
- Marquínez, O. P. (2016). *Perspectiva cualitativa y cuantitativa en un modelo de investigación mixta*. Recuperado el 26 de 8 de 2019, de <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/coleccionmaestros/article/download/2769/2754>
- Maza-Ávila, F. J., Batista-Ochoa, I., & Vergara-Schmalbach, J. C. (2017). *La cobertura educativa en escuelas públicas del departamento de Bolívar (Colombia): Un análisis de eficiencia y productividad*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/panoramaeconomico/article/view/1932>
- MEN. (Mayo de 2006). Estandáres básicos en competencias; Lenguaje, Matemáticas y Ciudadanas. *Cuadernillos institucionales*. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado el 5 de

- Octubre de 2018, de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- MEN. (s.f.). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 6 de Octubre de 2018, de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79425.html>
- Meneses, O. J. (2004). *Historia y memoria. La etnoeducación de los afrocolombianos*. Recuperado el 9 de 12 de 2019, de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6003>
- Molano, A. (2009). *DIGNIDAD CAMPESINA, ENTRE LA REALIDAD Y LA ESPERANZA*. Bogotá: Icono.
- Mosquera, O., Otalora Arteaga, M. A., & Ferreira Caceres, L. A. (2010). Caminemos la escuela de la mano del maestro. *Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciados en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bucaramanga, Santander: Universidad Industrial de Santander.
- Nava-Gómez, G. N., & Reynoso-Jaime, J. (2014). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Educación*, 39(1), 137-157. Recuperado el 17 de 12 de 2019, de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/17862/html_7
- OCDE. (2017). Competitividad y cualificación laboral en países en vías de desarrollo. *Informe anual*. Ginebra, Suiza: OCDE Press.
- Olivos, T. M. (2016). *Las pruebas estandarizadas en la escuela contemporánea, ¿llave o cerrojo para la mejora de la educación?. Standardized testing in contemporary schools: key or padlock for the improvement of education?* Recuperado el 15 de 8 de 2019, de <https://revistas.userena.cl/index.php/eduacion/article/download/738/825>
- ONU. (2018). Objetivos del milenio. *Objetivos para la reducción de la pobreza en 2030*. Nueva York, Estados Unidos de América: UN Press.
- Oro, K. R.-D., Redondo-Bermúdez, C., & Martínez-Saravia, V. (2015). *Aportes del proyecto “Escuela Nueva” a la educación universitaria en Colombia*. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de

- [http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/cienciasbiomedicas/article/view/1308/formato de evaluacion por pares revista ciencias biomedicas.pdf](http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/cienciasbiomedicas/article/view/1308/formato%20de%20evaluacion%20por%20pares%20revista%20ciencias%20biomedicas.pdf)
- Ospina, F. A., Sarmiento, F. J., & Rodríguez, D. C. (2019). *LA RUTINA DE PENSAMIENTO: VER-PENSAR-PREGUNTAR, COMO GENERADORA DE PENSAMIENTO CIENTÍFICO EN LA ESCUELA MULTIGRADO*. Recuperado el 8 de 12 de 2019, de <https://udla.edu.co/revistas/index.php/maestros-pedagogia/article/view/1364>
- Pacheco, H. V. (2008). *Educación, Background familiar y Calidad de los Entornos Locales en Colombia*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <https://ddd.uab.cat/record/37984>
- Padilla, T. (2009). *Las normales rurales: historia y proyecto de nación*. Recuperado el 28 de 9 de 2019, de <http://redalyc.org/comocitar.oa?id=32512736009>
- Peña, A. K., & Gaviria, D. A. (2012). *PEDAGOGÍA Y PRAXIS (PRÁCTICA) EDUCATIVA O EDUCACIÓN. DE NUEVO: UNA DIFERENCIA NECESARIA.**. Recuperado el 17 de 12 de 2019, de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2684>
- Porras, S. D. (2013). *EL QUEHACER PEDAGOGICO DEL MAESTRO EN EL AREA RURAL : SU SIGNIFICADO. Magíster en Pedagogía*. Bogotá, Colombia: Universidad Industrial de Santander. Recuperado el 9 de 8 de 2019, de <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9959/2/142975.pdf>
- Prada, S. (14 de 11 de 2018). Los pendientes de la educación rural en Colombia. *Semana*, 3-6. Recuperado el 10 de 11 de 2019, de <https://semanarural.com/web/articulo/los-pendientes-de-la-educacion-rural-en-colombia/695>
- Quintero, B., & Socorro, M. D. (2012). Experiencia en metodología cualitativa: historia de vida. *Ra Ximhai*, 8(2), 291-309. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4477115.pdf>
- Rajschmir, C., Riera, L., Ariel, P., Pampin, J. M., Hernández, P., Rojas, J., & Straijer, H. (2009). *Luis F. Iglesias, El Camino de un Maestro*. Recuperado el 29 de 9 de 2019, de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96954>
- Restrepo, S. M., Pertuz, M. C., & Ramírez, J. M. (18 de 3 de 2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. *Palabra*

- maestra*, págs. 4-7. Recuperado el 17 de 12 de 2019, de <https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>
- Rivera, P. (1-6 de 2016). Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia. *Revista enunciación*, 21(1), 15-30. Recuperado el 27 de 9 de 2019, de https://www.academia.edu/29784024/Constituci%C3%B3n_de_sujeto_maestro_en_pr%C3%A1cticas_de_resistencia_en_Colombia
- Rodríguez, E. D., & Fals, G. E. (2017). *Cartografía De Uso Actual Del Suelo Urbano Del Municipio De Cota, A Partir De Un Vehículo Aéreo No Tripulado*. Recuperado el 8 de 12 de 2019, de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5922/1/romerorod%C3%A1guezedwindanilo2017.pdf>
- Rodríguez, A. F., & Quintero León, F. A. (2017). Actividad tecnológica escolar adaptada a las sedes rurales en la institución educativa República de Francia en San Francisco Cundinamarca. *Tesis de pregrado en como Licenciado en Diseño Tecnológico*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 15 de junio de 2019, de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1941/TE-20585.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodriguez, E. S., Ruiz, J. M., & Vargas, C. A. (2016). *Sistema de Información Geográfica Batimétrico (SIGB) como Herramienta para la Elaboración del Ordenamiento Territorial en el Municipio de Gachalá Cundinamarca*. Recuperado el 8 de 12 de 2019, de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3040/1/solanorodriguezemirstevens2016.pdf>
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Educational research: the functions and features of leadership in school teaching. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. Recuperado el 17 de 12 de 2019, de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1921/2510>

- Romo, S. M. (2010). *Conocimiento reflexivo y la organización educativa*. Recuperado el 17 de 12 de 2019, de <http://redalyc.org/pdf/140/14015564010.pdf>
- Sánchez, J. D. (2006). *Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional*. Recuperado el 29 de 9 de 2019, de <http://comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scb02n04es.pdf>
- Sánchez, M. Á., & Bravo, W. G. (2014). Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: Escuela Nueva vs. Educación Indígena. *Revista Española de Educación Comparada*(23), 223-240. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4761446>
- Sánchez, M. E. (12 de 6 de 2019). Maestra rural en Caparrapí. (A. Parra, Entrevistador, & W. Melo, Editor) Caparrapi, Cundinamarca, Colombia.
- Sánchez, W. M. (15 de 11 de 2018). Bachillerato por ciclos y escuela nueva. (A. M. Ortiz, Entrevistador) Bogotá, Colombia.
- Sepulveda, C. E. (13 de julio de 2019). Educación rural cota. (A. Parra, Entrevistador)
- Simao, V. L. (2010). *Formación Continuada y varias voces del profesorado de educación infantil de Blumenau: Una propuesta desde dentro*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41493/3/02.vls_justificacion.pdf
- Tavera, E. E. (2014). *Mercado Maldonado, Ruth y María Eugenia Luna Elizarrarás (2013). Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla, México: SM. LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. Un mundo complejo*. Recuperado el 28 de 8 de 2019, de <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/206846>
- Tendero, J. E. (2010). *Aulas virtuales. Buenas prácticas para las aulas escuela 2.0*. Recuperado el 15 de 8 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3174535>
- Torres, F. M., & Ramírez, L. V. (2019). Formación universitaria de maestros indígenas. *Magisterio*, 3-6. Recuperado el 11 de junio de 2019, de <https://www.magisterio.com.co/articulo/formacion-universitaria-de-maestros-indigenas>

- Unesco. (1981). *Enseñanza y didáctica de las matemáticas*. Nueva York: UN Press.
- Valderrama, C. H. (2008). *Investigar sobre teoría y práctica educativa*. Recuperado el 17 de 12 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5364409>
- Valencia, P. P., & Valencia, F. P. (2016). *¿POR QUÉ LA ESCUELA NUEVA? Reflexiones a partir de la “adopción” de la metodología Escuela Nueva en proyectos etnoeducativos-rurales en Colombia*. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rawasca/article/view/2570/2903>
- Vaquero, F. A. (10 de Abril de 2019). La educación en el contexto rural. (A. M. Ortiz, Entrevistador)
- Villar, R. (2010). *El programa Escuela Nueva en Colombia*. Recuperado el 3 de 10 de 2019, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewfile/5596/5018>
- Zattera, O., Dujovney, S., Serafini, C., Sanguinetti, N., & Ricardo, J. (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales*. Recuperado el 12 de 11 de 2019, de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89714>
- Zúñiga, L. C. (2009). EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: APUNTES PARA UNA APROXIMACIÓN A LA PRAXIS EDUCATIVA DESDE EL MARXISMO. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13. Recuperado el 17 de 12 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3038366>