

Educación Rural En Colombia: Formación De Maestros En Entornos Rurales, Su Trayectoria Y Retos.

José Edilson Soler Rocha

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Investigador SHELA¹

Grupo de Investigación HISULA²

Abstract:

Overth last decade, a growing migration of rural community towards small and large cities has been observed in Colombia. This phenomenon has motivated the educational sector to offer meaningful education for the rural context in their curricula. In the same way, a qualitative and quantitative increase in Information and Communication Technologies (ICT) has been occurring in educational settings, thus leading to their transformation. In the light of this situation, rural education in Colombia is not the exception, but must rathertrain in-service teachers to coexist with these media, and promote in students critical participation and reflection in ICT use and interpretation. For these reasons, a literature review is presented, based on the most relevant thesis, regarding teacher training in rural areas in Colombia, from the decade of the 90's, presenting some historical moments, as well as pedagogical and cultural tensions.

Keywords: teachers, rural education, professional training, ICT, educational research.

Introducción

El artículo de revisión presenta los autores que se han involucrado en tres grandes temas; la educación rural, el uso de las TIC'S en la educación básica y la formación continua de maestros de entornos rurales. Inicialmente, se retoma el concepto de educación rural en Colombia que ha venido siendo tratada como sinónimo de atraso, con la educación que se brinda en el casco urbano. Si bien la educación rural ha estado rezagada frente al uso de las TIC'S, es oportuno a través de este artículo, identificar los planteamientos históricos y metodológicos que se vienen trabajando en la última década; además reflexionar a través de citas de referencias sobre el oficio del maestro, especialmente, en el sector rural y su preparación en las universidades y Normales Superiores. Posteriormente, se reflexiona en tres contextos escolares: el aula, la institución y la comunidad rural. En términos generales, articular las propuestas de formación de maestros de primaria que laboran en el sector rural entorno a las relaciones en el aula, incrementar la participación y el trabajo colectivo y cooperativo, la formación integral sin discriminaciones de género, el desarrollo de habilidades para la solución de conflictos, y el intercambio de saberes y experiencias sobre procesos democráticos. Finalmente se presentan las conclusiones del estudio, enfatizando en aquellas experiencias y modelos que podrían contribuir decididamente a mejorar las condiciones de las zonas rurales.

1. Educación Rural

Existente una gran tensión entre el significado de la educación rural, para muchos es claro que si alguna vez existió esta clase de educación, ésta ya pasó; asimismo, hay quienes la asocian con programas, métodos o modelos estrechamente relacionados con ruralidad, es decir, Escuela Nueva, Cafam, etc (Zamora G. L., 2010) —En otras palabras, la educación rural es la que se ofrece en las escuelas y colegios LOCALIZADOS por fuera de las cabeceras municipales, es decir en lo que llama el DANE³ el resto. No se define, pero se sitúa; se nos remite a un territorio.

¹SHELA: Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana

²HISULA: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana.

³DANE: Departamento encargado de las estadísticas en Colombia.

Sin embargo, con la anterior, categoría de rural aplica tanto a maestros que trabajan a minutos de lo urbano como los que trabajan a horas de allí, pero además son igualmente rurales las escuelas de indígenas como escuelas de la Guajira, de Boyacá, de la costa del Choco, etc. Debido a esto resulta ser una categoría de uso eminentemente administrativo, que sirve para dividir en dos grandes paquetes urbanos en un lado y rurales en otro. “En tal sentido, para los maestros no sirve de mucho porque no aporta nada en pedagogía o en orientaciones educativas.” (Zamora G. L., 2010). De igual manera, es oportuno redefinir la noción de ruralidad, tradicionalmente se ha hecho esta definición desde un criterio geográfico, territorial. Se ha entendido que lo rural comienza donde termina la urbano. Creemos que esta es sólo una parte de un concepto que engloba elementos de orden cultural, político y socioeconómico.

Por tal razón, en un país en donde cada año son desplazadas más de cuarenta mil familias, el sólo hecho de ser desarraigadas de su tierra natal y ubicados a la fuerza en los cinturones de miseria de nuestras grandes ciudades o en los asentamientos marginales de nuestros pueblos no los convierten automáticamente en población urbana. En consecuencia, aunque una familia se haya visto por fuerza de las circunstancias obligada a poblar la ciudad, sigue siendo de raigambre rural y se le debe tratar con las consideraciones propias de este sector. (Rangel, 2003) Dando continuidad, lo que más cabría hacer resaltar en este texto es la postulación de la discontinuidad establecida entre el proceso de socialización primario (familiar) del niño campesino, —que remite a esquemas normativos, cognoscitivos y afectivos, conscientes o inconscientes, vinculados a un universo socio-cultural específico— y el proceso de socialización secundario (urbano), el cual, como se ha anotado, remite a valores y concepciones Propios de la sociedad urbano-industrial (Parra, 1986) Es así como, la escuela es un fenómeno urbano debemos detenernos en ver la historia de la educación en el mundo occidental; en ese sentido, la escuela surge en el censo de las nuevas ciudades con el propósito de enseñarle a las nacientes sociedades a convivir y organizarse. Posteriormente, la escuela aparece en el mundo rural de manera muy tímida, casi que colonizándola porque le lleva el progreso, la civilización, tecnología, es decir todo, lo que es sinónimo de desarrollo y le lleva unos patrones de vida.

La historia ha mostrado como ha sido de complejo y difícil suplantarse las estructuras sociales rurales con esquemas sociales urbanos, que si bien pretenden ser más racionales, carecen de los valores y satisfactores que tienen las organizaciones sociales producto de la tradición y la historia. Es común ver como se subvalora y se desprecia el peso que tiene el desarraigo en los emigrantes, al costo del rompimiento de estructuras sociales incluyendo la familia, que implica el proceso de inmigración a países desarrollados, a pesar de ser potencialmente favorables para mejorar los ingresos. (Echeverri & Ribero, 2002).

1.1. Políticas Publicas de la Educación Rural.

Las reformas educativas que hacia el futuro se emprendan deberán ir más allá de la simple cobertura de población, y preocuparse más por hacer que las personas encuentren en la educación una experiencia significativa que les permita superar las bajas y desfavorables condiciones sociales y económicas. (Acosta, 2000). La anterior conclusión es producto de la experiencia de un equipo investigativo que se acercó a escuelas rurales del departamento de Boyacá y no encontraron una lógica de las políticas educativas con la realidad de esas comunidades educativas. A continuación se presentan algunos apartes de dichas políticas.

En el capítulo 4 de la ley general de educación de 1996 titulado Educación Campesina y Rural se establece el fomento de la educación campesina con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente, la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país. (MEN, 1994).

Para dar cuenta del proyecto educativo rural de Colombia PER de 1996, año en el cual el gobierno nacional coordinó un debate que condujo a suscribir el denominado Contrato Social Rural, que presenta un balance de las necesidades del sector rural y plantea un conjunto de políticas multisectoriales. Este Contrato destacó la educación como un factor estratégico para el desarrollo de las áreas rurales y enfatizó la necesidad de aumentar la cobertura y mejorar cualitativamente la educación básica secundaria y media técnica en estas regiones. Adicional a estos debates, el MEN, con el apoyo financiero del Banco Mundial, realizó una consulta nacional sobre las necesidades

educativas de los pobladores rurales y un reconocimiento de experiencias educativas significativas y susceptibles de réplica en el contexto rural del país (FAO, 2004)

De igual modo, en artículo 1 del decreto 1490 se adopta La Metodología Escuela Nueva para aplicarla prioritariamente en la educación básica en todas las áreas rurales del país, con el fin de mejorarla cualitativa y cuantitativamente. Además en el párrafo del mismo inciso se establece para efectos de su aplicación, se considera como rural todo establecimiento educativo situado en veredas, caseríos, corregimientos, inspecciones de policía y demás poblaciones dispersas que no estén en un centro poblado que sea sede la Alcaldía Municipal, así tenga un número de habitantes superior al de la cabecera municipal. (MEN, 1990)

Nadie como los maestros sabe mejor cual es su deber y cual su responsabilidad en los actuales momentos de la cultura. Cuando la sociedad desorganizada y herida en lo más profundo de sus sentimientos y de su consistencia exija de todos, denodados esfuerzos y energías infinitas para la gran tarea de su reconstrucción, nosotros, los educadores, no reuiremos nuestro generoso concurso. Es nuestra profesión un ejercicio constante de consagración vital que pide abnegación y sacrificio. En ella hay que poner aliento y vida, todo lo mejor y más valioso de nuestra personalidad. Cada acto del proceso de nuestra obra va dejando jirones de nuestra existencia en esta lucha ingente contra la ignorancia, la maldad, el error, el vicio y la superstición, y nosotros que tanto sabemos de ingratitudes y de injusticias, de desconsideraciones y del olvido, no eludiremos ni un solo instante el cumplimiento de nuestro sagrado deber. Porque si algo en la vida merece ser tomado en serio, es la labor, que a nosotros, educadores, nos incumbe. (Alarcón, 1955)

La cuestión de cuál es el ejercicio docente rural surge del supuesto de que existe una cierta especificidad del trabajo rural, y la respuesta puede dirigirse a lo que hace el educador rural o a cómo lo hace. De otro lado, las destrezas exigidas por el desempeño docente en estos contextos pueden referirse tanto a habilidades de naturaleza profesional o técnica, como también personal. (Zamora G. L., 2006)

Es en el análisis de la imagen social del maestro, en relación con su práctica en los diferentes ámbitos sociales, donde se encuentra la parte más sugestiva e innovadora de este capítulo. Es así como se pone énfasis en la contradicción entre la imagen "sagrada" de la profesión del docente, que hace hincapié en su papel vocacional, ético y altruista, y la imagen "secularizada" (para usar dos conceptos popularizados por Howard Becker), que "tendería a ubicar la imagen del educador como una actividad profesional con obligaciones definidas y contenidas en la función misma" (Pág. 122), lo cual se expresaría como la ruptura entre la imagen, los conocimientos y la práctica social del docente colombiano. Estas contradicciones, vistas en un plano social y psicológico, se manifestarían en la propia percepción de los maestros, quienes mayoritariamente, incluso en los contextos urbanos, tienden a concebir su imagen de manera "sagrada", lo cual se contraponen a la secularización inherente a su propia experiencia en sus lugares de estudio (predominantemente urbanos) y a su mismo proceso de socialización educativa, que expresaría valores contrarios al carácter sagrado de la profesión. A su vez, el maestro, dada la desvalorización económica y social de su actividad en los últimos decenios, tiende a procurarse ingresos complementarios a los de su labor docente, cuando no busca una ocupación diferente, lo que refuerza la crisis de la imagen legitimadora y valorizadora, social y psicológicamente, que tiene de su profesión. (Parra, 1986)

El estudio sociológico del sector rural resulta muy importante en esta revisión porque se evidencia un avance muy significativo en el departamento de Boyacá; por lo anterior, cito la entrevista hecha por Leonor Gómez Gómez coordinadora de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia al doctor Gonzalo Cataño Molina G.C.: La sociología rural, una de sus pasiones en la teoría y en la práctica, ¿Qué impacto generó en la educación colombiana? G.C.: "Creo que hay acuerdo en afirmar que los trabajos más significativos de Fals Borda son iniciales, apreciados durante los años cincuenta. En primer lugar, campesinos de Los Andes, un estudio detallado de la vereda de Saucio, perteneciente al municipio de Chocontá; le siguió su volumen sobre el hombre y la tierra en Boyacá, para mí su trabajo más representativo y por el cual será recordado por los investigadores sociales del país."

Estos dos trabajos son, o lo sugieren sus títulos, de sociología rural y de la mejor sociología rural de su tiempo; allí él combina varios enfoques y técnicas de investigación que le ayudan a reconstruir los modos de vida de los campesinos cundiboyacenses. Observo directamente sus costumbres, emprendió encuestas, análisis estadísticas de la época como los censos y las ofrecidas periódicamente por el DANE, y a todo ello sumó un enfoque histórico en el que registró el desarrollo de estas comunidades desde la época colonial hasta mediados del siglo XX; son en pocas palabras trabajos históricos, sociológicos, hecho que los hace relevantes tanto para los sociólogos como para los estudiosos del pasado nacional. (Cataño, 2010)

2. TIC y su Incidencia en la Educación Rural

Como sucedió una vez con la prensa escrita, la radio y la televisión, así pasa hoy con la Internet, sorprende su aparición y su capacidad de exigir a los comunicadores sociales un nuevo trato para sus artículos, una adaptación de los contenidos periodísticos a los paradigmas de la comunicación que trascienden de acuerdo al avance de las tecnologías y que van mucho más allá de lo que podría cubrir la imaginación. (Guerrero, 2011) A pesar de la urgencia manifiesta, la competencia en TIC y el manejo de información, históricamente han estado desatendidos por los sistemas educativos latinoamericanos. Si a esta situación le agregamos la falta de estándares educativos en TIC, la baja penetración de infraestructura TIC en las Instituciones Educativas y el muy desigual desarrollo de competencias en TIC que demuestran los estudiantes Latinoamericanos cuando terminan su último grado escolar (11° / 12°), el panorama no es nada alentador. (IEA, 2011)

Cada vez que nos preguntamos qué educación queremos, lo que nos estamos preguntando es qué tipo de mundo queremos fortalecer y perpetuar. Llamamos educación a la manera como transmitimos a las siguientes generaciones el modelo de vida que hemos asumido. Pero si bien la educación se puede entender como transmisión de conocimientos, también podríamos entenderla como búsqueda y transformación del mundo en que vivimos. (Ospina, 2011), Vale la pena examinar las herramientas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) enfocándolas en el aprendizaje esencial que ayudan a que alcancen los estudiantes. Con el universo de la información en rápida expansión y la veloz multiplicación de aplicaciones basadas en la Web, cualquier listado de herramientas o aplicaciones, estará obsoleto mañana. (Krauss, 2010)

La incorporación de las TIC en los procesos educativos, abre un abanico de posibilidades y horizontes para ofrecer otros modelos educativos en donde las tecnologías pueden ser concebidas como apoyo o complemento a la educación presencial, o propiciar la educación totalmente en línea; trayendo consigo las posibilidades de aprendizaje, estructurar nuevos sistemas organizacionales, viabilizar la ampliación de cobertura, ofrecer gran diversidad de recursos, enriquecer los procesos de interacción, lograr innovaciones en la práctica educativa, entre otros. (Tobón, 2010). Un vacío que nos parece especialmente preocupante es el relacionado con el escaso o nulo número de trabajos de cobertura nacional que den cuenta del impacto de los proyectos y programas en el aprendizaje de los estudiantes por ser, finalmente, la razón más esgrimida al tratar de justificar la incorporación de las TIC en las escuelas. (Romero, 2006)

Con los señalamientos anteriores no pretendemos sostener que las TIC no sean de utilidad o que carezcan de importancia para el campo educativo sino que, precisamente por el monto de las inversiones, las expectativas y promesas asociadas con su incorporación a la educación, el creciente número de trabajos preocupados por atender a grupos tradicionalmente marginados, la riqueza teórica y la potencialidad educativa de muchos de los proyectos, entre otras razones, consideramos urgente contar con mayores datos sobre lo que se ha hecho hasta el momento, especialmente sobre los impactos diferenciados del uso de las TIC y las condiciones óptimas para su utilización y aprovechamiento. (Romero, 2006)

El Ministerio adelanta el proyecto de uso pedagógico de medios electrónicos, radio, televisión, video, cine e impresos en las prácticas pedagógicas de los maestros. En el marco de la política de calidad, sus objetivos se orientan a mejorar el desarrollo de las competencias de los estudiantes colombianos en lo que se refiere al acceso a estos medios y, sobre todo, al fortalecimiento de las habilidades y las competencias de los maestros para el uso eficaz de estos recursos en sus prácticas pedagógicas. (MEN, 2005).

La tecnología incluye, tanto los artefactos tangibles del entorno artificial diseñados por los humanos e intangibles como las organizaciones o los programas de computador. También involucra a las personas, la infraestructura y los procesos requeridos para diseñar, manufacturar, operar y reparar los artefactos. Esta definición amplia difiere de la concepción popular más común y restringida, en la cual la tecnología está asociada casi por completo con computadores y otros dispositivos electrónicos. Según este punto de vista, la tecnología involucra: los artefactos y los procesos. (MEN, 2008)

El éxito de un Programa Nacional de Nuevas Tecnologías se garantiza a partir de la generación una masa crítica de educadores, aprendices e instituciones que puedan producir un cambio significativo en la educación nacional, con apoyo de las TIC. La formación de los docentes en TIC debe ser permanente y ligada al mejoramiento de la calidad de su labor profesional y asegurar la calidad en la continuidad del proceso de formación e innovación de las prácticas pedagógicas (MEN, 2010)

El trabajo y acompañamiento del profesor es esencial por cuanto él es quien debe guiar, orientar el proceso para no quedarse tan sólo en la complementación de las TIC'S sino que además, debe inducir a los estudiantes a realizar la reflexión para finalmente, llegar a tener un pensamiento reflexivo – crítico y, de esta manera el estudiante, llegue a convertirse en un sujeto autónomo y no repetitivo de otros. (López, Ponce, Labra, & Toro, 2008)

Las TIC constituyen una poderosa herramienta, pero, como cualquier herramienta, no es buena ni mala en sí misma, tiene grandes aplicaciones y algunos riesgos. De la misma forma que no se nos ocurre dejarle un cuchillo a un niño para jugar, tampoco parece razonable dejar que un adolescente acceda libremente a internet sin interesarnos por lo que hace en la web o sin poner los medios para concienciarle de los potenciales peligros. (Junta, 2009) Ángel R. Oliveros responde a las siguientes preguntas citando a (Scolari: 2008), ¿Por qué una visión ecológica de los medios? o mejor, ¿Por qué una visión ecológica de los sistemas de comunicación? Para responder a esta primera interrogante es importante aproximarse a dos campos de investigación que por diferentes vías han decantado, a una, en un solo espacio discursivo: La primera se refiere a la —visión ecológica de los sistemas de comunicación que permite —romper la visión como compartimientos estancos a los que se refiere el investigador Carlos Scolari no sólo con relación a los medios vistos en sí, sino a las —tensiones propias en el campo investigativo de la comunicación, particularmente las vividas en el contexto español durante las últimas décadas (Oliveros, 2011)

Este nuevo escenario implica nuevos aprendizajes para los usuarios: la capacidad de contender de forma consciente y reflexiva con la avalancha informativa, la posibilidad de filtrar y discernir de manera coherente respecto a dicha información para poder construir (co-construir, re-construir) conocimientos. El lector y el escritor se enfrentan, gracias a la potencialidad de las TIC, a una forma de textualidad donde los contenidos no sólo son palabras, sino imágenes y sonidos, que se interconectan en trayectorias o encadenamientos abiertos y no únicos, inacabados y susceptibles de elección en función de los intereses, habilidad, experiencia o motivos presentes en la actividad comunicativa (Arceo, 2010).

Usar el saber para ser más productivos es una premisa fundamental de desarrollo. La productividad de las sociedades está determinada por la aplicación de tecnología, cuya llegada a los campos de la comunicación y de la información sugiere repensar el rol que se debe tener, frente a un entorno virtual que integra a todos los modos de comunicación y se caracteriza por la abundancia de medios altamente interactivos. (Pimentel, 2011). Como cada cierto tiempo, de nuevo se nos presenta una tecnología que pretende ser la panacea para resolver muchos, por no decir todos, de los problemas educativos. Inicialmente nos encontramos con la radio, después apareció la televisión, a la que siguió el vídeo, para finalmente llegar la informática. Ahora surgen las denominadas redes de comunicación con su conocida Internet, como el instrumento mágico de finales de siglo que nos permite llegar a muchos sitios, obtener multitud de información, y ponernos en contacto con personas situadas en diferentes partes del planeta. Pero la realidad, por los datos con que nos vamos encontrando, es más bien otra: su implantación, que no utilización, no está resolviendo los problemas educativos del fracaso y aburrimiento escolar; su utilización se está centrando en el terreno de la información y no del conocimiento, más que unir está separando a los pueblos; sus avances se han producido en el terreno tecnológico-instrumental y no en sus potencialidades educativas y comunicativas, y se da una fuerte dispersión entre el dominio que tienen los alumnos y el que poseen sus profesores. (Cabrero, 2002)

3. Formación Continua:

Según Gorodokín la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquirida por el estudiante ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo, y en lo socio-afectivo, conformando cambios cualitativos más o menos profundos. La formación de docentes reflexivos y transformativos es posible a partir de una epistemología de la práctica, basada en el conocimiento, en la acción y en la reflexión en la acción, como posibilidad para acceder al conocimiento de la práctica docente y como necesidad para pensarlo. Lo anterior, sugiere relaciones pedagógicas horizontales y diálogos antes que de enseñanza, mediante las cuales docentes y estudiantes transformen la noción de conocimiento implícita en el currículum normativo formal (aplicación de la ciencia a los problemas instrumentales) por medio de un proceso indagativo, de descubrimiento e investigación de las prácticas de la vida cotidiana.

En esta investigación se hace un análisis crítico sobre la tarea formativa debe apuntar a la formación de capacidades para elaborar e instrumentar estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud filosófica; tendiendo puentes de contenido entre la teoría y la práctica, en un proceso de apropiación de una nueva forma de significar. La teoría debe servir para corregir, comprobar, transformar la práctica, en interrelación dialéctica, fundante de una nueva praxis, que reutiliza la dimensión teórica del conocimiento como base de la acción sustentada. La entrada del nuevo siglo trajo consigo el desvanecimiento del concepto de capacitación de las orientaciones educativas globales (UNESCO, 2004). Se ha dado paso a iniciativas mucho más diacrónicas y, entre ellas, se ha relevado la importancia de brindar a los docentes la posibilidad real de extender su formación hasta el nivel de posgrado. La profesionalización a través de diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados se ha asociado en programas y políticas a la renovación e innovación en las labores de los docentes en ejercicio.

Beatriz Ávalos delinea el concepto de formación docente continua con las siguientes palabras: “[...] las revisiones conceptuales de la formación docente se advierten en diversas iniciativas que surgen en la Región Latinoamérica como se mostrará más adelante. En general, estas visiones se apoyan en el reconocimiento del docente como un profesional cuyo aprendizaje ocurre a lo largo de un continuo que comienza con la formación inicial, sigue en la primera inserción de trabajo y se amplía y desarrolla a lo largo de la carrera docente. Visto así, la formación en servicio no se define como una serie de experiencias desconectadas que ocurren ocasionalmente en la vida de un profesor o profesora, sino como el conjunto de oportunidades abiertas al docente de ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y en general, fortalecer el ejercicio de su profesión” (2007).

El párrafo de Beatriz Ávalos parece armonizar una serie de intereses no siempre asimilables. Hagamos retrospectiva. Se sabe que Ángel Pérez en el capítulo XI de su libro *Comprender y transformar la enseñanza* (1998), dedicado a “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión”, retoma críticamente las clasificaciones propuestas por Zeichner (1990)⁴ y Feiman- Nemser (1990) respecto a las maneras de concebir la formación continua de los docentes en un plano teórico y en la implementación de proyectos.

Primero, distingue una perspectiva académica que enfatiza la importancia de fortalecer el acervo de los docentes con conceptos, contenidos y procedimientos actualizados de las diferentes disciplinas que influyen en su hacer, incluidas la pedagogía y la didáctica. En segundo lugar, una perspectiva técnica que aporta a lo que pueden hacer los docentes con lo que saben en función de unas pautas específicas de entrenamiento para resolver los problemas propios de su práctica, casi siempre derivadas de las ciencias. En tercer lugar, presenta una perspectiva práctica, ligada directamente con el contexto en el que se desarrolla la actividad docente y, por ello mismo, cargada con la complejidad de los conflictos éticos, profesionales y políticos propios de la praxis educativa. Finalmente, identifican una perspectiva de reflexión respecto de la práctica, encaminada a la reconstrucción social y caracterizada por la proposición de un docente que, en tanto profesional, agencie opciones claras en lo ético y lo político, en los caminos a la emancipación.

En las dos primeras formas de acercamiento descritas, especialmente en la técnica, la función del profesor tiende a conformarse con la aplicación de un conocimiento elaborado por otros. Su práctica podría definirse como una aplicación de técnicas, procedimientos y habilidades que se han identificado como eficaces en investigaciones anteriores, todas ellas producidas fuera de la escuela. La base de estas miradas parece involucrar el planteamiento de que las relaciones que se producen entre docentes, estudiantes, instituciones y circulación de saberes son estables y predecibles en su generalidad, y de que su relación con el contexto puede manejarse a través de la descripción que las ciencias han hecho de ese contexto. La cualificación del docente se liga a su dominio de los conocimientos disciplinares y de los procedimientos que se requieren para desarrollar y dar cuenta –sin excesivas dificultades– de lo que ha ocurrido durante los periodos escolares con los estudiantes.

⁴En su texto, Zeichner aclara que identificar ciertas orientaciones y proponer una clasificación respecto de ellas no implica una réplica de lo que efectivamente está ocurriendo en la realidad de los cursos impartidos. Es preciso, caracterizar a fondo la manera como estas orientaciones se están asumiendo, acoplando y desarrollando para dar cuenta de caracterizaciones que problematicen o propongan escenarios.

Como una forma de superación de estas perspectivas, surgen las dos últimas que, bajo una nueva racionalidad, parten de la situación concreta que viven los docentes para conformar un campo de producción de saberes propios en el que las experiencias vividas por el docente y su reflexión sobre ellas son el primer recurso para la apropiación de conocimientos (Schön, D., 1992). Ana María Saúl coincide en líneas generales con este planteamiento cuando esboza cuatro tradiciones principales en la formación de profesores: la tradición académica, conocimiento especializado con titulación proporcional a la especialización; la tradición de la eficiencia social, con base en las premisas competencia y desempeño; la tradición desarrollista, el desarrollo del estudiante determina qué se les debe enseñar a los estudiantes y profesores; y la tradición de reconstrucción social, métodos de experimentalismo y reflexión para desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes” (Saul, 1996 citado en Fonseca, A. et Al., 1995, traducción nuestra).

Por su parte, Francisco Imbernón (1998) alerta respecto a la importancia de situar las tradiciones de formación docente en el encuadre epistemológico, ontológico, metodológico y ético del que parten. Siguiendo esa ruta, propone distinguir tres orientaciones principales: perennialista o académica, racional técnica y las basadas en la práctica. La primera obtiene su nombre del “pensamiento escolástico, que considera el conocimiento como único y definitivo”. En ella, la intención es capacitar al docente en lo relativo a los contenidos académicos del currículum, es decir, en lo propio de la disciplina específica que debe dominar y enseñar. La orientación racional técnica, en su expresión más reciente, propondría la formación de los profesores en “estrategias tendentes a realizar el cambio con procedimientos sistemáticos que permitiesen hacer frente a la complejidad educativa con garantías de éxito. [...] La finalidad será formar profesores y profesoras eficaces, “científicos sociales”, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables” (Imbernón, 1998).

Por su interés para este estudio, la caracterización de las orientaciones basadas en la práctica merece una descripción especial. El contexto del aula presenta retos y confusiones que van más allá de lo que los modelos normativos y la programación por objetivos pueden atender. Bajo esta comprensión, y porque la profesionalización implica una dimensión propiamente intelectual (Popkewitz, 1990 citado en Imbernón, 1998), la apuesta por la formación de un profesorado reflexivo, crítico e investigador ha seguido un proceso de desarrollo que va desde la aparición del pensamiento del profesor como campo de estudio, en 1974; hasta la promoción de la investigación en el aula y de la formación del docente en tanto profesional práctico-reflexivo, en la década de los ochenta; y la postulación del docente como agente de la emancipación, que se consolida en la década de los noventa.

Hay que tener en cuenta que las bases de esta defensa se extienden hasta Vigotsky y Dewey, en la primera década del s. XX, y que desde el pensamiento precursor de estos autores, la finalidad ha sido que “los profesores sean capaces de evaluar individual y colectivamente la necesidad potencial y la calidad de la innovación; que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación curricular, del diagnóstico de necesidades y de la evaluación; que sean capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y del contexto social” (Imbernón, 1998).

Analíticamente, la revisión general que hemos hecho de las propuestas presentadas permite proponer dos grandes líneas, desde luego generales y con diversas manifestaciones y aplicaciones en su interior: una fundamentada en lo que debe aprender el profesor de la ciencia sobre los saberes que operan sobre su práctica y otra, en lo que debe pensar a partir de lo que sucede en su praxis, sea esto relacionado con los contenidos, métodos, etc. o con las formas de organización que circulan en los espacios educativos.

Es claro que en esas dos líneas de acción se anudan múltiples y muy diversos intereses, objetivos y posicionamientos. El complejo resultado de ese entrecruzamiento son prácticas divergentes que no parecen satisfacer completamente a sus heterogéneos agentes. De ahí que el recurso a la formación sea defendido tanto por quienes ven ella un camino para el empoderamiento social, político y profesional del docente como por quienes le imputan la responsabilidad de asegurar la cuota de los docentes en el mejoramiento de los índices de calidad educativa. Los dos intereses se entrecruzan, pero no tienen las mismas implicaciones.

3.1. Docentes De Escuela Rural:

Bustos (2008) en su escrito; Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes, hace un análisis crítico está orientado hacia la problemática que se ha encontrado en la formación continua de los maestros y maestras de Valencia que se desempeñan en establecimientos educativos de básica primaria del sector público; lo

anterior, resulta no solo de la indiferencia que las universidades de la región sino del mismo Ministerio de Educación Nacional, al querer formar docentes que no se especializan en la enseñanza en establecimientos con grupos multigrado, es decir, tener bajo su dirección seis grados – transición a grado quinto de básica primaria -. Así mismo, se debela la ausencia de una suficiente legislación específica, en la medida en que la escuela rural y la no rural comparten prácticamente la misma legislación.

En esta investigación se hace un análisis crítico con relación a la necesidad del conocimiento para trabajar con eficacia en aulas con multigradación (agrupamiento escolar típico de los colegios rurales) parece no contemplarse en los libros de texto ni en los métodos de enseñanza utilizados en las universidades. Además parece que tampoco existe una ayuda continuada para el perfeccionamiento de los docentes que ya se encuentran ubicados en centros rurales. En cuanto a los docentes rurales, se hace necesario una mayor cualificación profesional para atender necesidades educativas, especialmente en primaria y secundaria, niveles en los cuales la asignación del magisterio oficial es deficitaria y requieren competencias específicas por parte de los maestros. En este sentido, se precisa una mayor preparación de los docentes rurales en cuanto a la formulación de objetivos educacionales, la diversificación de contenidos y su adecuación al medio rural, y el diseño y aplicación de metodologías que fomenten habilidades prácticas para el diario vivir. (Perfetti, 2003).

En palabras (Shulman, 1986) que acuño este concepto “dentro de la categoría de CDC, que incluye para los tópicos enseñados en una cierta área las formas de representación más útiles de dichos tópicos, las analogías más poderosas, modos de ilustrarlos, ejemplos, explicaciones y demostraciones – en una sola frase los modos de representar y formular el tema de manera que todos puedan aprenderlo”. Shulman enfatiza que dado que no tiene sentido hablar de las “mejores” presentaciones a modo de enseñar un cierto tema, ya que esto depende de quienes son sus distintos alumnos, cuanto saben del tema y cuales han sido sus experiencias previas, los docentes deben tener a mano un abanico de representaciones alternativas, algunas de las cuales se derivan de lo que la investigación didáctica ha demostrado ser más efectivo, y otras que se originan del conocimiento las propias practicas docentes.

En cuanto a los docentes rurales, se hace necesario una mayor cualificación profesional para atender necesidades educativas, especialmente en primaria y secundaria, niveles en los cuales la asignación del magisterio oficial es deficitaria y requieren competencias específicas por parte de los maestros. En este sentido, se precisa una mayor preparación de los docentes rurales en cuanto a la formulación de objetivos educacionales, la diversificación de contenidos y su adecuación al medio rural, y el diseño y aplicación de metodologías que fomenten habilidades prácticas para el diario vivir. (Perfetti, 2003)

3.2. Tendencias metodológicas.

En Colombia a hablar de nuevas metodológicas no se está partiendo de cero, me he encontrado en eventos académicos y ferias científicas, experiencias exitosas en donde los educadores han hecho aportes valiosos a la educación del país, pues allí se forman los maestros de maestros que la nación necesita. Además se requiere crear una base de datos que permita conocer la realidad del educador de Colombia y en cada departamento, según su formación académica, edad, sexo, capacitación, dotación de su escuela respecto a su conectividad y calidad de biblioteca escolar. La atención a las minorías culturales del país, requieren de pedagogías que respondan a sus propias necesidades. (Timaná, 2009)

El Desarrollo Rural debe enfrentarse con una estrategia pertinente y sistémica, con esto quiero sostener que toda estrategia debe ser, en primer lugar, concordante con la cultura que le es propia a la comunidad sobre la cual queremos intervenir. Para ello se requiere, como condición esencial el conocer, aceptar y valorar su cultura. Crear una estrategia a partir de sus conocimientos previos y que, en una primera instancia y si así se requiriese, responda en primer lugar a sus necesidades sentidas para, secuencial y paulatinamente, ir acercándose a sus necesidades reales. Un segundo aspecto, es el tener clara conciencia que el campesino con el cual trabajaremos es una persona y como consecuencia de ello le debemos respeto y valoración, de allí que nuestra relación debe ser de horizontalidad y no de verticalidad. Si concordamos con lo anterior tendremos que entender que el Desarrollo lo hacen las personas y estas no son sólo agentes productivos, son en primer lugar personas en permanente evolución y crecimiento, de allí que el desarrollo rural debe orientarse a producir una modificación sistémica del comportamiento, debe por tanto atender al hombre en su tridimensionalidad como ser social, biológico y afectivo, estas tres dimensiones están presente permanentemente en cada una de sus y nuestras acciones.

(Mendoza, 2004) Cuando se habla de tecnología en la escuela, comunmente se asocia con los computadores de la sala de informática; esta forma de pensar reduce de forma sistemática a una sola rama de la tecnología, un campo tan amplio de las ciencias.

Con esta limitada mirada, las implicaciones de la tecnología en la escuela disminuyen hasta el punto de olvidar que la televisión, la radio, el celular, el videobeam, el retroproyector, el marcador así como los estilos de enseñanza, son entre otros, formas tecnológicas que han estado presentes en cada uno de los espacios que componen la escuela actual. (Correa & Hernández, 2010)

No se les ha enseñado en sus hogares porque sus padres no podrían haberles transmitido algo que ellos mismos nunca han aprendido; tampoco se les ha enseñado en la escuela. La escuela básica deberá formar solucionadores de problemas Para la mayoría de las familias rurales el paso por la escuela básica rural (del primero a octavo o noveno año) es la única oportunidad en sus vidas de adquirir las competencias que les permitirían eliminar las principales causas internas del subdesarrollo rural. Sin embargo, dichas escuelas no están cumpliendo con esta importantísima función, emancipadora de dependencias y de vulnerabilidades; porque sus contenidos y métodos son disfuncionales e inadecuados a las necesidades productivas y familiares del mundo rural. (Lacki, 2002)

Bibliografía

- Alarcón, d. O. (1955). *La Educación Rural y la Educación fundamental en Colombia*. México: Patzcuro.
- Arceo, F. D. (2010). Ponencia: Lengua y Tecnologías como Instrumentos para la Promoción del Interpensamiento y la Construcción Conjunta del Conocimiento. Congreso Internacional de la Lengua Española. Valparaiso: Cervantes.
- Bachman, L. (1995). *Habilidades lingüísticas comunicativas*. Llobera.
- Cabrero, A. J. (1 de 1 de 2002). Red Digital. Recuperado el 12 de 5 de 2011, de Red Digital: <http://vlex.com/vid/aplicacion-tic-esnobismo-necesidad-educativa-128825>
- Cataño, C. G. (2010). En Homenaje a Orlando Fals Borda. (G. L. Gómez, Entrevistador)
- Correa, R. N., & Hernández, P. L. (2010). La Tecnología como Instrumento de Mediación para la Convivencia Escolar. *Praxis y Saber*, 235-248.
- Echeverri, P., & Ribero, M. P. (2002). Nueva ruralidad Visión del Territorio en América Latina y el Caribe. Cargaphics.
- Eduardo, E. F., & Lopez, V. A. (2003). *Diferencia de género y comunicación*. Murcia: Universidad de Murcia.
- EfrainColey Acosta. (2000). *Cuadernos de Psicopedagogía. Educación y pedagogía*, 14.
- FAO. (2004). *Educación Para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Miami: FAO.
- Gómez, R. (1 de 3 de 2006). Roberttextos.com. Recuperado el 12 de 5 de 2011, de Roberttextos.com: http://www.robertexto.com/archivo9/compet_comunic2.htm
- Guerrero, M. F. (2011). *Reflexiones sobre comunicación tecnología y sociedad: Digitalización y Ecología de Medios*. San Cristóbal: CTC.
- HYMES, D. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. Llobera.
- IEA. (1 de 4 de 2011). Eduteka. Recuperado el 12 de 5 de 2011, de Eduteka: <http://www.eduteka.org/OhlerCaracter.php>
- Joaquim, L. (2003). *Lingüística y Tecnologías del Lenguaje*. Valencia: Lynx.
- Junta, D. E. (2 de 3 de 2009). En marcha con las TIC'S. Recuperado el 12 de 5 de 2011, de En marcha con las TIC'S: <http://enmarchaconlastic.educarex.es>
- Krauss, J. (1 de 3 de 2010). Eduteka. Recuperado el 12 de 5 de 2011, de Eduteka: <http://www.eduteka.org/AprendizajeHerramientasDigitales.php>
- Lacki, P. (8 de 7 de 2002). Sector Matemática. Recuperado el 18 de 5 de 2011, de educación rural: <http://sectormatematica.cl/rural.htm>
- López, M., Ponce, h., Labra, J., & Toro, O. (2008). *Integración de TIC'S en la formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Enloces.
- MEN. (1990). Decreto 1490. Bogotá D.C: MEN.
- MEN. (1994). Ley General de Educación 115. Bogota D.C: MEN.
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santafé de Bogotá: Magisterio.

- MEN. (1 de Febrero de 2005). Estudiantes, Uso Pedagógico De Tecnologías Y Medios de Comunicación Exigencia Constante para Docentes y. AL TABLERO, pág. 1.
- MEN. (2008). Orientaciones Generales para la educación en Tecnología. Serie Guías, 32.
- MEN. (1 de 9 de 2010). Colombia Aprende. Recuperado el 12 de 06 de 2011, de Colombia Aprende: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-102549.html>
- Mendoza, P. R. (2004). Monografías. Recuperado el 1 de 5 de 2011, de Monografías: <http://www.monografias.com/trabajos46/educacion-rural/educacion-rural.shtml>
- Morduchowicz, R. (2001). Los Medios de Comunicación y la Educación: un binomio posible. Ibero-Americana-, 26.
- Oliveros, Á. R. (2011). Digitalización y Ecología de Medios. San cristóbal: CTC.
- Ospina, W. (1 de 4 de 2011). Eduteka. Recuperado el 12 de 5 de 2011, de Eduteka: <http://www.eduteka.org/WilliamOspina.php>
- Parra, S. R. (1986). Biblioteca Luis Ángel Arango. Recuperado el 12 de 5 de 2010, de Biblioteca Luis Ángel Arango: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti3/bol12/instituci.htm>
- Parra, S. R. (1986). La Escuela Inconclusa. bogotá D.C.: Plaza y Janés.
- Pardo, C. (1999) LLECE: Educación rural en Colombia, ¿La mejor del país? en Revista Alegría de Enseñar No. 39 Abril-Junio. Bogotá
- Parra, F y C. Cruz (1996) La educación rural de la utopía a la realidad. Fondo Resurgir –FES. Corporación Universitaria de Ibagué. UNICEF. Ibagué
- Parra, R. (1996) La escuela rural. Tomo II. Serie Escuela y modernidad en Colombia. TM Editores. Bogotá
- Perfetti, M., P. Arango y S. Leal (2001) Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia en Revista Coyuntura Social No. 25 FEDESARROLLO, Bogotá.
- Presidencia de la República – DNP (1991) “La Revolución Pacífica” Plan de Desarrollo Económico y Social 1990-1994.
- Peña, M. L. (2006). Comunicación y Lenguaje: competencia comunicativa. Bogotá D.C.: Universidad del Rosario.
- Pimentel, K. (2011). Reflexiones sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad. San Cristóbal: CTC.
- Rangel, S. J. (2003). Hacia un Noción de Ruralidad en Educación. Nomadas, 6.
- Romero, J. L. (2006). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23.
- Romero, J. L. (2006). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23.
- Timaná, v. Q. (2009). ¿Por qué y sobre qué Debemos Investigar en Pedagogía en Colombia? Revista Praxis y Saber, (págs. 251-258). tunja.
- Tobón, L. M. (2010). Slideshare. Recuperado el 1 de 5 de 2011, de Slideshare: <http://www.slideshare.net/misabell/el-docente-y-las-tic-4476500#>
- Zamora, G. L. (2006). Huellas y Búsquedas. Bogotá, D.C: Santa María.
- Zamora, G. L. (2010). Qué es lo rural de la educación rural? -el sentido y alcances de la categoría educación rural-. Congreso Nacional de educación rural, (pág. 23). Medellín.