

ESCUELA Y RURALIDAD: EDUCACIÓN, PRAXIS Y RECONFIGURACIÓN EN UN
CONTEXTO DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO

JOSÉ LEONARDO PRADILLA GONZÁLEZ

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO “CINDE”
MAESTRÍA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES

2014

ESCUELA Y RURALIDAD: EDUCACIÓN, PRAXIS Y RECONFIGURACIÓN EN UN
CONTEXTO DE APLICACIÓN PEDAGÓGICO

JOSÉ LEONARDO PRADILLA GONZÁLEZ

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano

Asesor:

JUAN CARLOS PALACIO BERNAL

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

HUMANO “CINDE”

MAESTRÍA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES

2014

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Manizales, Mayo de 2014

AGRADECIMIENTOS

El investigador expresa sus agradecimientos a:

A Dios, por darme la fortaleza y la oportunidad de realizar mis estudios superiores.

A San Judas Tadeo "Patrón de los casos difíciles y desesperados"

A mis padres Manuel María y María Fareth, por su apoyo constante, su dedicación y esmero que facilitaron mi proceso de formación profesional.

A mi hijo Manuel David y Lyda, que ha sido fuente inspiración en este trabajo y que han llenado de alegría mi vida, por ser los seres que me han dado la fuerza para seguir adelante.

A mi asesor Juan Carlos Palacio Bernal, por su apoyo desinteresado y por su constante interés en formar un Magister de calidad humana con sólidas bases teórico -críticas.

A la Dra. Ligia López, directora del CINDE por su apoyo en el alcance de este logro.

A mi asesora Ana Elcy, por su apoyo constante en este proceso de formación.

A todos los docentes del CINDE por sus aportes significativos en este proceso de formación profesional desde sus saberes y desde su postura humana.

A mis estudiantes y compañeros de profesión de la Institución Técnica La Arada del municipio de Alpujarra.

A mis amigos y mis amigas, que siempre estuvieron presentes en los momentos agradables y difíciles de esta etapa de mi vida.

José Leonardo Pradilla González

DEDICATORIA

A Dios por darme fuerza y luz en todo momento

A mis Padres Manuel María y María Fareth

A mi hijo Manuel David

A mi compañera y madre de mi hijo Lyda Yaneth

A mis hermanos Mario Alberto, Manuel Froilán y Diana María

A mi asesor Juan Carlos, por su apoyo y motivación constante en este proceso

A los docentes que forjaron el proceso de mi formación profesional. CINDE –
Universidad de Manizales

José Leonardo Pradilla González

Tabla de Contenido

1	Introducción.....	13
1.1	Contexto de Aplicación Rural.....	17
1.2	Justificación.....	21
1.3	Objetivos	26
1.3.1	Objetivo General.	26
1.3.2	Objetivos Específicos.....	26
1.4	Revisión de Antecedentes	26
1.5	Contexto Socio Educativo I.E. Técnica La Arada	32
1.5.1	El Municipio de Alpujarra.....	32
1.5.2	La Inspección de La Arada.....	35
1.5.3	La Institución Educativa Técnica la Arada.	36
2	Primer momento: Pre configuración de la realidad.....	42
2.1	El Asunto de la Pedagogía	43
2.2	Formación Docente en Colombia.....	44
2.3	La Educación Rural en Colombia	48
2.3.1	Escuela Nueva un avance en la educación rural.....	52
2.4	Los Modelos Pedagógicos.....	53
2.5	La Práctica Pedagógica	58
3	RUTA METODOLÓGICA	60

3.1	Tipo de estudio	60
3.1.1	La Investigación Cualitativa.....	60
3.1.2	La Etnografía.....	61
3.1.3	Las técnicas de recolección de la información	62
3.2	Enfoque de investigación	64
3.3	Sujetos de investigación	65
3.4	Diseño metodológico.....	66
4	CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SU APLICACIÓN ...	70
4.1	Desde la opinión de los estudiantes.....	71
4.2	Desde la visión del directivo docente (DD)	72
4.2.1	Rol del Docente.	73
4.2.2	El Modelo y la Práctica Pedagógica.....	74
4.2.3	Enseñanza de calidad.....	75
4.2.4	Una clase ideal.....	76
4.2.5	Actitud del Docente.....	77
4.2.6	La metodología del docente.....	77
4.2.7	La evaluación	78
4.2.8	Lo que más decepciona y lo que más motiva.....	78
4.2.9	Sobre qué está centrada la educación (el niño, el individuo o la sociedad) ..	79
4.2.10	Pertinencia del currículo.....	79
4.2.11	Motivos de la deserción estudiantil (práctica docente u otros).	81
4.3	Desde la Perspectiva de los Docentes (DC)	82

4.3.1	Lo más significativo de ser docente	82
4.3.2	Qué es ser docente	83
4.3.3	Cómo es una buena práctica docente	84
4.3.4	Las clases según el docente	85
4.4	Las clases según lo observado.....	86
4.4.1	Las prácticas pedagógicas desde lo observado.....	86
5	RECONFIGURANDO LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	93
5.1	Análisis de categorías de reconfiguración.....	94
5.1.1	Escuela y ruralidad	94
6	RECONFIGURANDO LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	95
6.1	Escuela y Ruralidad.....	95
6.2	La Escuela Rural	95
6.3	Práctica Pedagógica.....	103
6.3.1	Docentes y Escuela Nueva	104
6.3.2	El constructivismo del PEI y la práctica pedagógica	106
6.4	Docencia y Educación.....	109
7	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	114
8	Referencias Bibliográficas.....	123



Lista de tablas

Tabla 1.1 Sedes de la I.E Técnica La Arada y su descripción	37
Tabla 1.2 Resumen de las sedes de la I.E. Técnica la Arada	40

Lista de figuras

Figura 2.1 Categorías de la Pre configuración	42
Figura 3.1 Momentos de la investigación	67
Figura 4.1 Concepciones de la práctica pedagógica desde la percepción de los participantes de la investigación	70
Figura 4.2 Categorías de análisis directivo docente	72
Figura 4.3 Categorías de análisis docentes	82
Figura 5.1 Categorías de reconfiguración	93
Figura 6.1 Categorías de análisis	95

1 Introducción

La labor docente es un ejercicio profesional y social que va más allá de la idea clásica de enseñanza-aprendizaje como un proceso unidireccional e inequívoco, debido a su complejidad como un fenómeno social y político anclado a la historicidad de los sujetos y a la realidad circundante del contexto. La práctica pedagógica es el escenario donde el maestro dispone de todos aquellos elementos propios de su desarrollo profesional y personal. La academia el docente cuenta con las herramientas relacionadas y necesarias para su especialidad y experiencia desarrollada a lo largo del ejercicio de la docencia. El aspecto pedagógico se relaciona con la manera de colocar en práctica las formas de transmitir los conocimientos a los estudiantes, que dependiendo de su uso pueden convertir en fortalezas o debilidades para su trabajo. De igual forma, en el aspecto personal, el docente utiliza elementos como el discurso y las relaciones intra e inter personales, las cuales son fundamentales en el ejercicio diario de su labor para asegurar el éxito en el seno de cualquier comunidad (Runge, 2002). Según lo expone Klaus (2002) el educador no solo debe tener conocimientos teóricos de pedagogía, didáctica y otras disciplinas para poder enseñar, sino que además debe poseer cualidades personales como el adecuado manejo de las relaciones con la comunidad, siendo empático, comprensivo y asertivo de tal manera que pueda analizar las necesidades de los educandos, de los padres de familia y en general de la comunidad educativa para que pueda impartir una formación que responda a las necesidades de cada uno de los actores involucrados en el proceso.

Para poder garantizar una educación de calidad generalmente se plantea que es necesario que los educadores tengan un adecuado proceso de formación, por lo cual Runge y Garcés (2011) analizan la idoneidad de la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010 del

Ministerio de Educación Nacional, con la cual se regula la formación de maestros y maestras en Colombia mediante la definición de un perfil del educador, el establecimiento de los componentes básicos del currículo de las instituciones formadoras de maestros y la reglamentación de los títulos que estas instituciones pueden otorgar, frente a la cual se ha generado un creciente malestar entre las instituciones formadoras de maestros y maestras (facultades de educación) y los académicos que pretenden producir conocimiento sobre la educación, ya sea en una perspectiva pedagógica, didáctica, curricular o de estudios culturales e interculturales en educación.

En relación con el tema de formación de los educadores son muchos los autores que han investigado y formulado propuestas, entre ellos se encuentran Bravo (2002), quien expone que:

El problema en torno a la formación de maestros, viene siendo objeto de estudio en pre- congresos y congresos en Colombia, desde el año de 1995. La temática tratada en los pre-congresos se refiere a: relación entre los aspectos pedagógicos y plan de estudios entre los niveles de formación de educadores. Visión de futuro, la didáctica y el currículum, una propuesta de articulación. La formación de formadores de educadores docentes universitarios, estado actual y proyecciones de los modelos pedagógicos y construcción de un modelo pedagógico para la formación de educadores en Colombia. (Bravo Molina, 200, p.4)

Según Boada, et al (2011) la formación docente se remite a una problemática social compleja que se podría entender desde la siguiente perspectiva:

Hablar de formación nos remite a los procesos institucionales y socialmente establecidos para generar en los sujetos la construcción de procesos y saberes, estos procesos están relacionados especialmente con el ser, el saber y el hacer que nos identifica como profesionales de la educación. El saber lo constituye la formación académica, la actualización y la reflexión sobre el hacer a la luz de la teoría. El hacer hace referencia al ejercicio de la práctica pedagógica en la cual se ponen en escena el ser y el saber la experiencia acumulada de lo cual se deriva la importancia de entender los aspectos tanto de la formación inicial como permanente. La formación se concibe, de manera general, como el conjunto de estrategias que preparan el aspirante a docente o al maestro en ejercicio, para un desempeño que responda a los requerimientos de la sociedad, las expectativas y las necesidades de los educandos y los avances de conocimiento y disciplinadas.(p. 3)

Para la formación de un educador se requiere que él realice aprehensión problemática de lo que enseña, es decir, que tenga dominio de la temática del área pedagógica en la cual está especializado. De igual modo, su trabajo implicado en el proceso de orientación de la enseñanza hace referencia al análisis sobre los conocimientos y características de las etapas de desarrollo humano de los estudiantes que conforman los grupos en los que desarrolla su labor. Otro aspecto que debe tener claro un educador es el objetivo de la enseñanza de acuerdo a los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y las necesidades sociales, históricas, culturales y políticas de la comunidad en la cual imparte su saber. Igualmente, es de vital importancia el aspecto motivacional que induce al educador a desarrollar su trabajo, las razones y las concepciones que desarrollan esa vocación, siendo

este aspecto uno de los más descuidados y sin relevancia para las políticas públicas, el Estado y las instituciones de educación.

Una de las características principales que debe tener el perfil de cualquier educador es el carácter investigativo frente a los aspectos pedagógicos para ampliar los conocimientos y generar nuevas formas de enseñar acorde a los contextos, las características individuales de los estudiantes y, las costumbres y tradiciones de las comunidades. Lo anterior general que el educador siempre actualiza su saber pedagógico y su manejo de recursos y tecnologías que pueden generar alternativas educativas que mejoren y faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto algunos investigadores en pedagogía expresan;

La formación permanente ha sido entendida como la que se adquiere en el ejercicio docente, se incluyen los programas, proyectos y actividades que el maestro realiza para cualificar su práctica, dentro de esta modalidad la expedición visibilizó, y reconoció: la formación en el encuentro con pares, las redes como espacios de formación, las expediciones pedagógicas nacionales como el proceso de formación, los programas de postgrado y de formación Permanente para la actualización docente. (Boada, et al, 2011, p.4)

La concepción de la importancia de la formación permanente y actualización de los docentes ha motivado en la actualidad una constante reflexión pedagógica y transformaciones que constituyen un aspecto clave para el cambio educativo, vistos desde la perspectiva de las diversas problemáticas que atraviesan la formación docente para comprender su propia realidad. Por lo cual, la formación pedagógica, teórica y práctica, a

partir de las actualizaciones en el marco de las nuevas tendencias pedagógicas, deben permitir la posibilidad de analizar la cualificación de sus competencias profesionales en el desarrollo de su labor académica y saber educativo en el trabajo de aula.

A partir de lo dicho hasta el momento, esta investigación tiene como propósito indagar de qué manera los docentes del corregimiento de La Arada en el municipio de Alpujarra, departamento del Tolima, conciben las prácticas pedagógicas y las reconfiguran en el aula de clase. Este objetivo, se pretende llevar a cabo mediante la utilización de un enfoque comprensivo de la complementariedad etnográfica, donde se pretende descubrir, comprender e interpretar la práctica pedagógica haciendo las observaciones directamente en las escuelas rurales y entrevistando a los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia que hacen parte de la comunidad educativa.

1.1 Contexto de Aplicación Rural

La educación transforma a la sociedad a partir de la intervención pedagógica presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dichos procesos forman sujetos con experiencias, actitudes y conocimientos que les permite ser partícipes y generadores de soluciones a las necesidades del mundo moderno; en especial aquellos actores del sector rural, que en vista de su realidad particular y contextualizada requieren de docentes competentes e idóneos, con habilidades y destrezas acorde a las necesidades del contexto, y sobre todo profesionales comprometidos con su quehacer pedagógico.

Son variados los escenarios donde se desarrolla el acto educativo, unos ubicados en el sector urbano, donde se encuentran las grandes ciudades y poblaciones medianas y pequeñas, que de acuerdo con su avance en ciencia y tecnología, pueden aportar elementos

adicionales que pueden redundar en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, están los sectores rurales donde las condiciones socio-culturales y tecnológicas son diferentes en cuanto a la posibilidad de obtener los recursos adicionales para desarrollar el acto educativo, lo que conlleva a que el docente, como sujeto de saber, teja más relaciones en torno al desarrollo de la creatividad y la innovación, con el propósito de utilizar los recursos que tiene a su alcance, desarrollando regiones de trabajo menos sistémicas, pero más fecundas frente a la propia resolución de problemas y construcción de conceptos, con el fin contextualizarlos en dicho escenario y colocar al alcance de los educandos la experiencia prácticas pedagógicas inscritas en el propio saber del maestro, lo que resuelve una necesidad de trabajar el propio contexto de aplicación que les resulta más útil.

La educación en el sector rural, según Londoño (2008), implica la realización de nuevas lecturas del sector rural en lo referente a la educación y la pedagogía, lo que reviste de una nueva importancia la formación de educadores, cuya función ofrezca respuestas teóricas y prácticas que permitan leer la crisis de la escuela, la interpretación de los contextos y comprenderlos, buscar pertenencia y calidad de los procesos educativos y a la vez realizarse como sujetos de saber (saber pedagógico)y, en sujetos sociales y políticos en pro del mejoramiento de su práctica pedagógica en el contexto de las necesidades de la escuela en la actualidad.

Consecuentemente, los docentes poseen la forma de adaptar las prácticas pedagógicas a los diferentes contextos educativos, lo cual implica hacer uso de sus conocimientos teóricos y de sus experiencias para promover cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para lograr estos cambios el docente apunta a

reflexionar sobre sus intervenciones pedagógicas (metodologías, estrategias, modelos y estilos de enseñanza), presentándose la docencia como un ejercicio reflexivo y analítico sobre el sentido de la práctica como saber pedagógico. Desde esta perspectiva, la práctica docente y la formación constante permiten mejorar la actividad pedagógica y avanzar en el desarrollo profesional con el objeto de pensar la recuperación de la práctica pedagógica, y así contribuir con aportes al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Instituciones Educativas, como en el caso que nos ocupa de la Institución Educativa Técnica Rural La Arada.

Para Henao (2000) en Colombia el campo de estudio en pedagogía se encuentra representado por varios de los grupos y líneas de investigación sobre la educación y pedagogía bastante representativos y fructíferos en productos académicos de calidad; no obstante, se puede indicar que, si bien, hay pensadores reconocidos por sus desarrollos y aportes a la orientación de los procesos educativos, aún es muy débil la base de la comunidad dedicada a la investigación sobre el sector rural y es alta la necesidad de profundizar en la investigación de los múltiples problemas y vacíos que presenta la práctica pedagógica y la práctica educativa en el país desagregada dependiendo los diferentes sectores socio-económicos y comunidades, a partir de todos los niveles de la estructura educativa.

La presente investigación realiza un lectura desde la práctica pedagógica en contexto de aplicación, cuyo interés se perfila en rescatar las implicaciones prácticas desde el discurso del maestro y del conjunto de conocimientos cotidianos, lo anterior posibilita una lectura de la manera cómo los docentes de la Institución Educativa la Arada conciben la pedagogía y cómo la implementan en su práctica docente desde los ambientes rurales,

manifestando su sentir frente a la metodología, su rol como educadores y sus experiencias con el fin describir y comprender lo que ellos conciben como un “deber ser” de la práctica pedagógica y del saber educativo. Por esta razón es conveniente reflexionar y generar diálogos entre los educadores (comunidades pedagógicas), con el fin de analizar sí los cambios en los procesos de formación docente afecta la forma como se realizan las actividades pedagógicas o, sí por el contrario, se continúan impartiendo los conocimientos con base en el modelo pedagógico tradicional¹ (Flórez, 1994). Partiendo de esta problemática surgen interrogantes como: ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas de los docentes y directivos docentes de la I. E Técnica la Arada sobre la educación y las prácticas pedagógicas? ¿Las prácticas pedagógicas de los docentes de las Institución Técnica la Arada se realizan de acuerdo con su construcción de saber, las teorías emergentes y las necesidades del entorno? ¿Qué modelos pedagógicos se utilizan? ¿De qué forma se ve al estudiante en la manera de relacionarse con los contenidos? ¿Qué saberes utilizan los docentes con relación a su práctica pedagógica?

En general, se busca responder a cómo concibe la práctica pedagógica el docente rural, cuáles son las concepciones de los docentes de la Institución Técnica Rural la Arada sobre sus prácticas Pedagógicas y cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa a partir de las concepciones de modelos pedagógicos.

¹ Flórez (1994), concibe que “los modelos pedagógicos tradicionales intentan normativizar el proceso educativo que entenderlo, lo que no ocurre con los modelos contemporáneos” (p.161). De esta circunstancia, el maestro como sujeto de saber identifica su práctica como instancia metodológica necesaria para significar relaciones, reflexionar sobre realidades e imaginarios, definir fenómenos, con miras a desarrollar movilidad analítica de aquello que comprende e interioriza como representación del conjunto de relaciones que se dan en el ámbito escolar bajo una teoría pedagógica.

1.2 Justificación

La educación en Colombia actualmente atraviesa por momentos importantes en cuanto a los cambios que han generado los avances tecnológicos, teóricos, conceptuales, y de orden político, económico y social que ha tenido que asumir el sistema educativo. Zuluaga (1999), Echeverri (2004), Martínez, Restrepo y Quiceno (1988), plantean que las Ciencias de la Educación que surgieron a mediados del siglo XX, se entienden como las disciplinas que se encargan de estudiar los procesos de educación en diferentes niveles. Cuando se tuvo la pretensión de convertir la educación en una ciencia se desplazó el concepto de *enseñanza* por el de *educación*, lo cual generó varios problemas de conceptualización al interior de conceptos importantes como el de pedagogía y didáctica. Estos problemas tienen que ver con la comprensión en el país sobre los procesos de institucionalización del discurso pedagógico y la pluralidad de conceptos pertenecientes a la lógica administrativo- burocrático, a la que se refiere Zuluaga (1999) que generaron:

- a) La conceptualización desarticulada, considera la enseñanza como un concepto operativo, por lo tanto pierde su objetivo como eje articulador entre pedagogía y ciencias de la educación.
- b) La atomización, es decir el campo del saber pedagógico disgregado en otras disciplinas y sus criterios de verdad en crisis. La presencia instrumental del maestro, como sujeto que aplica teorías construidas en otras disciplinas.
- c) Subordinación de la pedagogía, reducida a una parte de las ciencias de la educación, con existencia operativa, cuyos mecanismos de clase son solamente el consumo, repetición y verificación, que limitan los sentidos y el pensamiento del maestro.

- d) Dificulta la reflexión de la pedagogía a través de sus objetos, conceptos y métodos para comunicarse con otras disciplinas, para realizar la re conceptualización. (p.39-41)

Con base en lo anterior, se plantea que es necesario rescatar los conceptos de enseñanza y pedagogía, por lo tanto, la enseñanza puede ocupar un lugar para la resignificación que permita una comunicación abierta y productiva con otras disciplinas, racionalidades y paradigmas, para colocar la práctica de la enseñanza como el campo aplicado de la pedagogía en el cual se encuentra la didáctica. Esta inserción podría dar resultados en tres direcciones: al interior de la didáctica, al interior de los saberes específicos y al interior de la pedagogía. Mostrando una de las perspectivas de la investigación en educación en Colombia que propende por la proclamación de la pedagogía como un campo de acción donde se pluralicen los objetos del saber, avances a nivel conceptual, metodológico, procedimental, que ligándolos al campo practico de la pedagogía- enseñanza. Lo anterior, con el fin de generar teorías únicas para una nueva configuración del saber del campo pedagógico, de su método y objeto. (Zuluaga, et al, 1988).

Esta nueva visión de la educación desde la academia crea la necesidad de que desde las universidades y las instituciones encargadas de la formación de educadores se promueva la investigación, los debates, los simposios y todos los espacios de diálogo sobre saberes posibles del maestro y sus múltiples nexos con la cultura, la sociedad y otros saberes. De esta manera, se logre fundamentar la construcción del propósito planteado de dar a la pedagogía un campo disciplinar con sus propias teorías, conceptos y metodología, ajustada

a las necesidades de la realidad educativa colombiana en todas sus regiones. Estas consideraciones, animan a pensar en la recuperación de la práctica pedagógica a partir de los sujetos históricamente implicados, destacados por su papel activo, participativo, reflexivo, en la transformación de escenarios educativos y del campo socio cultural de la pedagogía, en pro del mejoramiento de la calidad educativa.

Teniendo en cuenta las condiciones socio-económicas y en algunas ocasiones de marginalidad que experimentan las familias campesinas en el medio rural, los educandos, niños, niñas y jóvenes del campo, se encuentran en condiciones sociales y económicas diferenciales con respecto a la educación ofrecida en contextos urbanos estereotipados y parametrizados. Lo anterior genera una forma de pensar la construcción histórica de conceptos de enseñanza desde la perspectiva de la experiencia rural, de la naturaleza de los saberes prácticos del profesor, desde su experticia como sujeto activo y participativo, que transita por la realidad y posibilita transformar los saberes educativos a partir de la reflexión de sus prácticas pedagógicas.

Muchos de los procesos de formación docentes son estudiados a partir de los procesos formativos en las escuelas y universidades de los grandes centro urbanos, sin tener en cuenta los saberes y experiencias de otros contextos. Por lo tanto, cuestionamientos o interrogantes cruciales sobre la formación del profesor, apuntan a comprender qué proporción del conjunto de producciones teórico-prácticas emergen en el desarrollo curricular como discursos propios del saber en el contexto de aplicación y cómo la reflexión sobre lo escolar ocupa un lugar en el actuar y desarrollo profesional del profesorado. Igualmente, es oportuno tener presente el medio donde se realiza la acción

pedagógica, lo cual, posibilita la capacidad de aprender sobre las situaciones que acontecen en la práctica del enseñar y de muchas otras experiencias significativas que necesitan divulgarse, para que puedan ser compartidas como procesos de formación de las instituciones con su comunidad.

Son muchas las inquietudes que se generan frente al ejercicio docente, siendo uno de los interrogantes de mayor relevancia que motiva a realizar esta investigación la pregunta por ¿qué tipo de vínculo pedagógico existe entre la experiencia, la formación profesional personal y académica del profesorado?

Este interés de aportar nuevos conocimientos para el mejoramiento de la calidad de la educación, motiva a explicar el asunto de la formación profesional, personal y académica del profesorado, pues en orden epistémico, lo pedagógico está directamente relacionado con las creencias y significados que el profesorado le confiere a la actividad pedagógica, a su necesidad de modelo y a los saberes pedagógicos, como punto de partida para mejorar la práctica pedagógica de los profesores en cualquier contexto. Por lo tanto, actualmente varias propuestas de investigación e intervención en el aula de clase pretenden reconfigurar la práctica desde el propio hecho educativo y, como resultado de esta problematización, poder contribuir a aclarar los motivos que pueden generar las diferentes problemáticas que hasta el momento se han mencionado, como los son los resultados en las Pruebas Saber, las altas tasas de deserción escolar y la falta de motivación en las aulas de clase. Lo anteriormente dicho se sustenta en la premisa de que parte de estos resultados son suscitados por las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores para, a partir de allí, gestionar y realizar proyectos de mejoramiento.

En general, el interés epistémico de esta investigación es resaltar las implicaciones prácticas que trae consigo pensar la pedagogía como discurso en el contexto rural, donde el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y el trabajo sobre los saberes de los maestros, instalan un campo de conocimiento que teje, vincula y relaciona el discurso sobre el educar en contexto de aplicación. En esta línea de argumentación, este conjunto de prácticas de saber permiten indagar sobre las opiniones, necesidades y percepciones acerca de la manera de enseñar, expuestas por los propios actores de la comunidad educativa, con el fin de presentar la información que sirva como base para fortalecer aquellas prácticas que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, y así mejorar aquellos aspectos a que haya lugar en el ámbito escolar de acuerdo a resultados obtenidos, así como experiencias que configuran discusiones sobre el hecho educativo y el análisis efectuado en procesos de medición o valoración de corte institucional.

A partir de lo hasta el momento dicho, se pone de manifiesto la pertinencia de resignificar experiencias que permitan fundamentar el trabajo en este nivel de formación, desde la propia realidad que se afronta y no de las reflexiones hechas en otros espacios, es decir, analizar las prácticas pedagógicas en el sector rural, su impacto, trascendencia, dificultades y obstáculos a nivel pedagógico y social. Por lo tanto, es necesario que los educadores se cuestionen permanentemente sobre la forma en que están ejecutando la práctica pedagógica, la manera de hacerla cada vez más eficiente para el logro de la calidad planteada desde los organismos gubernamentales y desde las necesidades reales de los educandos; proponiendo nuevas maneras de efectuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de procesos de retroalimentación mutua, capacitación, reflexión y actualización permanente.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General.

Indagar sobre las concepciones de los docentes y directivos docentes acerca de las prácticas pedagógicas realizadas en la Institución Técnica la Arada del municipio Alpujarra Tolima, su horizonte de sentido y reconfiguración.

1.3.2 Objetivos Específicos.

1. Propiciar la descripción de las prácticas pedagógicas a partir de los actores de la comunidad educativa en la Institución Educativa técnica La Arada.
2. Interpretar los discursos pedagógicos de los docentes y demás integrantes de la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica la Arada del municipio de Alpujarra.
3. Reconfigurar la concepción y puesta en escena de los saberes educativos de los profesores, con el fin de contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica a nivel rural y de la Institución Educativa Técnica la Arada del Municipio de Alpujarra.

1.4 Revisión de Antecedentes

Como base de la indagación se resaltó la relevancia de revisar estudios realizados a nivel internacional y nacional respecto a la comprensión y la configuración sobre el modelo pedagógico y los diferentes saberes y discursos que se ponen en juego en los contextos de aplicación, para que sirvan como punto de partida en pro de establecer los espacios de visibilidad y del fortalecimiento de la educación sobre la formación del profesorado y su

desarrollo profesional como respuesta decidida a los cuestionamientos sobre el quehacer pedagógico del profesor.

En una investigación titulada “*Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas*”, realizado por Beltrán y Quijano (2008) en la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga, Colombia), se buscó caracterizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas en los programas de Ingeniería de dos Universidades Colombianas, señalando que:

Este trabajo se orienta a la descripción de comportamientos en la actividad docente para con base en ellos, inferir las concepciones que subyacen a la labor de enseñanza. La metodología empleada es de carácter cualitativo; las técnicas de recolección de información utilizadas son la observación no participante del profesor en el aula de clase, la entrevista a profundidad y el análisis documental. El análisis de la información se hizo con la utilización de rejilla y su validación mediante triangulación. Parte de los hallazgos revelan que en la mayoría de los casos, los profesores no son conscientes de sus concepciones y que la relación entre su pensamiento y su acción no guarda coherencia. Asimismo los resultados muestran que al comparar la actuación pedagógica de los docentes de Ciencias Humanas y los de Ciencias Naturales se observan diferencias en su desempeño. La investigación aporta elementos cruciales para la formulación de políticas

académicas relacionadas con la reinterpretación en el planteamiento curricular de la Universidad en cuanto al papel que juegan estas dos disciplinas en la formación integral del individuo y con la formación de docentes.

El trabajo, “*Concepciones de Práctica Pedagógica*”, efectuado por Moreno (2002) del grupo de práctica pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), tuvo como objetivo identificar las concepciones de práctica pedagógica que tienen los practicantes, los profesores tutores y los asesores. La metodología utilizada fue cualitativa, exploratoria y transversal. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta, la entrevista, las reflexiones escritas por los practicantes, observaciones en el aula y materiales escritos que guían el aspecto pedagógico (Moreno, 2002). Se encontró que entre los actores involucrados en la práctica coexisten varios modelos pedagógicos que pueden llegar a ser a veces contradictorios, por ejemplo, el discurso es de un enfoque pedagógico y la práctica corresponde a otro diferente o las concepciones pedagógicas de la universidad y las de los colegios están desarticuladas. Concluyendo que en la práctica del educador en formación influye significativamente el modelo o modelos de los profesores universitarios.

En otro estudio titulado “*De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios*”, efectuado por Basto-Torrado (2011), Universidad Santo Tomás de Bucaramanga (Colombia), se presentó como resumen central del trabajo los resultados y objetivos propuestos, expuestos de la siguiente forma:

Caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. El estudio se realizó a partir de un enfoque interpretativo, mediante el estudio de caso que implementó técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados evidencian un contrasentido entre las concepciones, las acciones y los sentires pedagógicos del profesorado y ponen de manifiesto que, aunque hay una diversidad de modelos pedagógicos que se definen en la cotidianidad de las aulas universitarias, sigue predominando la práctica tradicional-conductista. (p.393)

El trabajo “*Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva*”, realizado por López-Vargas & Basto-Torrado (2010) de la Universidad de la Sabana en Bogotá (Colombia), “traza una ruta para comprender la relación entre las concepciones pedagógicas de los profesores y su quehacer en las aulas de clase”. Este trabajo presenta su estructura partiendo del enfoque cognitivo que brinda elementos teóricos para abordar las creencias, los constructos y las teorías docentes, de forma que se llega al enfoque alternativo centrado en el análisis de las prácticas para mostrar la imposibilidad de separarlas de las intencionalidades del profesor y del contexto sociocultural en que está inmerso. Luego se delinea un marco de referencia de las prácticas pedagógicas actuales para lograr la comprensión y el mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el camino hacia la formación del “buen profesor” que la Sociedad del Conocimiento demanda. Como conclusión, el buen profesor, de este siglo, es quien tiene un conocimiento experto y la competencia para establecer vínculos de confianza con sus estudiantes, además, soporta su ejercicio docente en la ética del cuidado.

En una investigación efectuada por Villarroel y Sánchez (2002), titulado *“Relación Familia y Escuela: Un Estudio Comparativo En La Ruralidad”* de la Universidad Austral de Chile, se realizó un estudio descriptivo-comparativo sobre la temática, en dos escuelas rurales de la Región de Valparaíso. Para obtener información requerida se aplicaron entrevistas a las madres, a los profesores y a una muestra de niños que cursaban de 1° a 6° básico, se revisaron documentos y se hicieron observaciones etnográficas. Los principales resultados indican que tanto la familia como los niños y niñas estudiados, le atribuyen gran importancia a la escuela y tienen altas expectativas educativas. La percepción de los profesores y profesoras es, empero, diferente ya que un alto porcentaje de éstos señalan que la familia le da poca importancia a la escuela. Esta falta de acuerdo se observó también en relación con la motivación de la familia en la escuela, ya que no participa en sus actividades.

A partir de revisión de antecedentes teóricos, se puede concluir que las investigaciones consultadas coinciden en los hallazgos en cuanto a que los docentes no son conscientes de sus concepciones pedagógicas, por lo cual la relación entre el pensamiento y la práctica no guarda coherencia, esto sucede porque no se tienen claros los procedimientos o estrategias necesarios para transformar el discurso en acción en el aula de clase. Esto se da, en parte, porque coexisten gran variedad de modelos pedagógicos en la práctica docente y en muchas ocasiones el modelo pedagógico enunciado no es el que se desarrolla en las actividades curriculares, eso quiere decir que hay una desarticulación entre la concepción pedagógica y la práctica docente. Lo anterior se evidencia en los hallazgos de las investigaciones que aunque se habla de nuevos e innovadores modelos pedagógicos, como el cognitivismo y el constructivismo, que hacen énfasis en el estudiante y en el aprendizaje

significativo en las Instituciones Educativas de secundaria y universitarias, aún se realizan las prácticas pedagógicas basadas en el modelo tradicional–conductista, adicionalmente, aunque hoy se encuentran gran variedad de recursos tecnológicos para orientar las clases los docentes no hacen uso de ellos.

Surgen muchos interrogantes acerca de la formación de los docentes que se podría resumir en el cuestionamiento acerca de si se está cumpliendo con los objetivos de formar profesores con nuevas perspectivas pedagógicas que se centren en el estudiante como gestor de su aprendizaje, proporcionándole estrategias para que se vuelva autónomo, incentivándole a investigar, a interrogarse, a plantear hipótesis y resolverlas como medio de adquirir nuevos conocimientos. Una formación que no sólo propenda por la adquisición de conocimientos, sino que también incorpore a los contenidos curriculares la preparación para su quehacer profesional que está revestido con una gran connotación social, ocupándose de manera significativa del componente ético, es decir, la educación en valores y la adquisición de habilidades para la vida. En este sentido el “buen profesor” no es aquel que transmite conocimientos, sino, aquel que es capaz de motivar al estudiante para que se haga consciente de la importancia de educarse y de formarse como un ser humano integral.

Para el logro de estos objetivos se hace necesario y está presente en la mayoría de estudios revisados, plantear una revisión y actualización de los currículos universitarios en la formación de docentes, con el objeto de incluir la lectura crítica de los dispositivos pedagógicos y los elementos constitutivos del modelo, además de leer el modelo pedagógico desde el eje cultural y desde el eje de conocimientos, como una herramienta para contrastar el ideal con la realidad. Aquí, los conocimientos sobre lo pedagógico, la didáctica y el currículo realmente apuntan a construirse desde las particularidades

regionales y no desde el claustro, buscando que las configuraciones sobre la institución, la vida escolar y sus relaciones con el medio se constituyan en un dispositivo formativo que permitan explorar, analizar, comprender y proyectar la relación de conocimiento y la práctica pedagógica.

En este orden de ideas, esta investigación viene a sumarse a las ya existentes para comprender el dispositivo formativo, como insumo para la reestructuración curricular en la formación de profesores, sobre todo en la relación con el contexto en el cual se desarrollan las prácticas educativas. De igual forma, el estudio apunta a leer, desde el modelo pedagógico, cómo hacer uso de las estrategias pedagógicas para atender las necesidades puntuales de los educandos, dependiendo de la zona donde estas se desarrollen, sea urbana o rural. Como se indicó anteriormente, las necesidades educativas de cada zona geográfica, de cada comunidad son diferentes y las propuestas educativas deben apuntar a responder a la solución de situaciones problema particulares de la realidad escolar.

1.5 Contexto Socio Educativo I.E. Técnica La Arada

1.5.1 El Municipio de Alpujarra.

La presente investigación se adelantó en el municipio de Alpujarra, para lograr el reconocimiento de las características geográficas, demográficas y sociales en general se accedió a información de documentos como el Plan de Ordenamiento Territorial del Municipio de Alpujarra, el Proyecto educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa y la página web de la alcaldía municipal. Según los datos recolectados se tiene de Alpujarra que:

Es un Municipio del centro-sur de Colombia, situado en el extremo sur oriental del departamento de Tolima, próximo al límite con el departamento del Huila. Se alza a unos 1.361 m.s.n.m., en los faldeos de poniente del sector meridional de la cordillera Oriental. (Wikipedia, 2014)

La estructura Administrativa del Municipio de Alpujarra está conformada por: Una cabecera Municipal, tres centros poblados rurales (La Arada, Los Ameses y El Carmen) y veintiún veredas, legítimamente constituidas.

La población existente en el Municipio de Alpujarra es de 4.555 habitantes tanto de la zona urbana como rural; 1.785 en la Zona Urbana, 944 habitantes de los Centros Poblados (La Arada, El Carmen y Los Ameses) y de 1.826 la zona rural. La Población por Género, está distribuida de la siguiente manera: Masculino 2.232 personas, Femenino 2.163 personas. (Plan de ordenamiento territorial, 2011).

De acuerdo con el Plan de Ordenamiento Territorial (2002), el municipio cuenta con dos colegios de secundaria de carácter mixto: el colegio Felisa Suárez de Ortiz de la cabecera municipal, con modalidad académica clásica, y el núcleo Escolar La Arada de modalidad técnico Agropecuaria. También dispone del Hospital San Isidro de nivel II, además de los puestos de salud en Arada, El Carmen y Vega Grande, y 6 unidades de cobertura o promotoras de salud.

De igual manera, el Plan De Ordenamiento Territorial (2002), informa sobre aspectos importantes del municipio tales como;

En Alpujarra se evidencia una concentración de extensiones de tierra subutilizadas tanto por parte de los particulares como por el estado, debido principalmente a procesos tecnológicos deficientes; también se evidencia contaminación ambiental,

especialmente en las quebradas, la desarticulación del municipio en relaciones funcionales y territoriales y un marcado fenómeno de decrecimiento y/o estancamiento de la población”. Esquema Territorial (p. 5).

Es decir, que el desarrollo agrícola y en general de otros sectores del municipio no han evidenciado grandes avances en los años recientes, y por ende el desarrollo social tampoco ha presentado grandes avances.

La problemática ambiental tiene múltiples causas, algunas causadas por agentes externos de los que no se tiene control como el calentamiento global de la atmósfera o la cercanía del municipio al área de influencia del desierto de la Tatacoa, pero también por los agentes internos sobre los que si se podría tener control como la ausencia de bosque nativo protector, la contaminación de fuentes hídricas permanentes, la inexistencia de prácticas comunitarias para el manejo ambiental por la poca solidaridad de la comunidad ante situaciones que ponen en peligro el ambiente como la caza. (Esquema de ordenamiento Territorial, 2002, p.5)

Dentro de las problemáticas ambientales se tiene la contaminación del agua, la cual se constituye en una grave limitante para el desarrollo agrícola, generando altos índices de pobreza.

A nivel económico la dependencia de la producción cafetera es alta y funesta para la economía municipal, porque el clima no es el más propicio dada la presencia

continua de periodos de sequía prolongados e inesperados y los altos índices de infestación de broca que llegan a ser alarmantes. Así las pérdidas económicas son altas y la capacidad adquisitiva baja. (Esquema de ordenamiento Territorial, 2002, p.5)

En general, la participación comunitaria es baja a razón de que los líderes comunitarios tienden a desarrollar su labor de manera individual, generando poca participación de la comunidad. Por otra parte, las actividades culturales y religiosas se ven afectadas por la situación de orden público, que se constituye en una fuerte limitante en esta zona.

En cuanto al marco regional, el municipio forma parte con los municipios de Coyaima, Dolores, Natagaima, Prado y Purificación de la denominada Asociación de Municipios del Sur Oriente del Tolima “ASOMUSOT”. Debido a que pertenece al departamento del Tolima, pero se encuentra en límites con el departamento del Huila, relativamente cerca de su capital, Alpujarra recibe gran influencia de Ibagué y Neiva. También ejercen algún tipo de atracción el municipio de Dolores y los municipios de Colombia, y Purificación. El municipio de Dolores abastece de algunos de los servicios de primera necesidad de los habitantes del norte de Alpujarra. (Esquema de ordenamiento Territorial, 2002, p.5).

1.5.2 La Inspección de La Arada.

Según Don Emiliano Vergel Leal, vecino de la Arada, esta fue fundada en el año 1911, por el médico Ignacio Narváez. La inspección de La Arada, fue creada por

ordenanza número 19 de 1940, según lo escrito en el anuario histórico-estadístico del Tolima, 1958. Geográficamente la Arada Tolima, está ubicada en 3° 27' 19" de latitud norte y 74° 53' 06" longitud y a 1503 metros sobre el nivel del mar, en las estribaciones de la cordillera Altamizal" (Alcaldía de municipio de alpujarra, 2014).

El centro poblado urbano de la Arada tiene una población de 609 habitantes y una densidad de 44,1 habitantes/hectárea. Las veredas vecinas que corresponden a su jurisdicción limitan: por el norte con las veredas potrerrillo y llano Galindo, por el oriente con las veredas llano Galindo y los Alpes, por el sur con la vereda los Alpes y por el occidente con las veredas los Alpes y potrerrillo en el sur del departamento del Tolima. Su recorrido desde Ibagué tarda en promedio cuatro horas y atraviesa los municipios de Guamo, Purificación, Prado y Dolores.

1.5.3 La Institución Educativa Técnica la Arada.

La Institución Educativa técnica la Arada, está ubicada en la Vereda El Carmen, Inspección Municipal del Carmen, municipio de Alpujarra, Departamento del Tolima (Colombia). Perteneciente al sector oficial, de carácter mixto, calendario académico A, con jornada completa ordinaria, con licencia de funcionamiento otorgada mediante el decreto No. 1241 bis de mayo 19 de 1960 de la Presidencia de la Republica; con aprobación de estudios mediante la resolución No. 1333 de noviembre 15 de 2007 de la Gobernación del Tolima, aprobando los estudios de los grados 6°, 7°, 8° y 9° de educación básica secundaria, y 10° y 11° de educación media técnica, con énfasis en modalidad agropecuaria.

Ofrece educación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica, modalidad agropecuaria.

La trayectoria de 52 años de la institución, con estudiantes desde el grado preescolar hasta el grado once, cuenta con un total de 20 docentes de los cuales el 80% son de género femenino, el 80% posee título de licenciado, el 10% normalista, 10% profesionales con especialización en pedagogía.

Distribuidos en 10 sedes rurales (ver tabla 1), incluyendo la sede central, según los datos del proyecto educativo institucional (PEI) (2011), la institución cuenta con un modelo pedagógico centrado en el estudiante de enfoque constructivista, que tiene como objetivo principal el desarrollo de todas sus potencialidades. Este escenario ha sido elegido para responder a la pregunta de investigación, por formar parte del proyecto de vida del autor de la misma.

Tabla 1.1 Sedes de la I.E. Técnica La Arada y su descripción

Nombre de La Sedes De La	Vereda
Institución Técnica La Arada	
Escuela La Arada	La Arada
Sede Central De Institución Técnica La Arada	El Carmen
Escuela Rural Del Carmen	El Carmen
Escuela Rural El Guarumo	Guarumo
Escuela Rural Los Ameses	Ameses
Escuela Rural Los Alpes	Alpes
Escuela Rural El Salado	Salado

Escuela Rural San Lorenzo	San Lorenzo
Escuela Rural Las Mercedes	Las Mercedes

Fuente: Autor

1.5.3.1 Vereda el Carmen.

Las generalidades de esta vereda, llamada anteriormente “Palo Cortado” debido a que sus habitantes utilizaban machetes para cortar árboles y malezas, ubicada en la zona nororiental del municipio de Alpujarra, cuenta con una temperatura que oscila entre 14 ° y 18 °.

Esta vereda tiene una población de 350 habitantes aproximadamente, cuenta con un nacimiento de agua denominado quebrada la balsa. Su principal fuente de ingresos es el cultivo del café y productos de trigo, así como plátano, yuca, arracacha y cítricos, entre otros. De igual manera, se desarrollan actividades ganaderas en la producción de ganado vacuno. La flor típica de la zona es la rosa, también se cultivan las dalias y las azucenas. Además, existen gran variedad de animales silvestres como armadillos, pájaros carpinteros, mariposas, ardillas, murciélagos, canarios loros entre otros.

Esta vereda cuenta con una Institución Educativa dentro del caserío del Carmen con una asistencia de 17 estudiantes, una Junta de Acción Comunal y la capilla donde se celebran actos religiosos, Además, allí se encuentra ubicada la sede principal de la I.E. técnica La Arada.

1.5.3.2 Vereda Los Alpes.

Este lugar tomo este nombre debido a su topografía montañosas ,con una temperatura que oscila entre 14 ° y 18 °, tiene una población de 80 habitantes

aproximadamente, situados cerca de la micro cuenca hídrica, que abastece varias quebradas de la región.

En la vereda hay una escuela que cuenta 17 estudiantes, y una Junta de Acción Comunal.

1.5.3.3 Vereda Los Ameses.

Está ubicada al norte del municipio de Alpujarra, posee temperatura que oscila entre 22 ° y 26 °, cuenta con una población de 180 habitantes aproximadamente y tiene como afluente principal la quebrada de la Balsa. La vereda cuenta con una escuela a la que asisten 19 estudiantes y Junta de Acción Comunal.

1.5.3.4 Vereda Las Mercedes.

Su nombre es un homenaje a la virgen de las Mercedes patrona de sus habitantes. Está ubicada a 2.000 m.s.n.m. aproximadamente y su temperatura oscila entre 8 ° y 10 °. Tiene una población de 50 habitantes aproximadamente. Dedicadas al cultivo de gran variedad de frutas como mora, lulo tomate de árbol y cítricos. Además hay pequeños lotes de ganado que sirven para el auto abastecimiento de carne y leche. La vereda cuenta con una escuela que tiene 7 estudiantes, y una Junta de Acción Comunal.

1.5.3.5 Vereda El Salado.

Su nombre se debe a que allí cruza una quebrada cuyas aguas tienen sabor a sal. Su temperatura oscila entre 10 ° y 12 °, tiene una población de 60 habitantes aproximadamente situadas alrededor de la quebrada “el lindero”, su principal cultivo de sus pobladores es el café y cuenta con una escuela a la que asisten 12 estudiantes, y una Junta de Acción Comunal.

1.5.3.6 Vereda San Lorenzo.

Su nombre es un homenaje a san Lorenzo, patrono de los pobres. Su temperatura oscila entre 18 ° y 20 con una población de 50 habitantes aproximadamente Alrededor del micro cuenca que nace en la parte alta de la cordillera Altamizal. Su principal fuente de ingresos es la ganadería. Cuenta con una escuela, a la que asisten 5 estudiantes, y una Junta de Acción Comunal.

1.5.3.7 Vereda El Guarumo.

Su nombre se debe al árbol de Guarumo que da sombrero a sus habitantes. Su temperatura oscila entre 18 ° y 20 °, y cuenta con una población de 75 habitantes aproximadamente de los cuales su principal fuente de ingresos es el cultivo de café, constituyéndose en la vereda que posee la mayoría de cultivos del grano. La vereda cuenta con una escuela a la que actualmente asisten 14 estudiantes y una Junta de Acción Comunal.

Tabla 1.2 Resumen de las sedes de la I.E. Técnica la Arada

ESCUELA	SEDE	VEREDA	NÚMEROS DE PROFESORES	GRADOS POR NIVEL	NÚMEROS DE ESTUDIANTES
ESCUELA MIXTA LA ARADA	2	LA ARADA	4	0° -1°-2°-3°-4°-5° PRIMARIA	85
SEDE CENTRAL DE INSTITUCIÓN TÉCNICA LA ARADA	1	EL CARMEN	8	6° - 7° - 8°- 9° y 10°-11° SECUNDARIA	17

ESCUELA	3	EL CARMEN	1	0° -1°-2°-3°-	16
RURAL DEL				4°-5	
CARMEN				PRIMARIA	
ESCUELA	8	EL	1	0° -1°-2°-3°-	14
RURAL EL		GUARUMO		4°-5	
GUARUMO				PRIMARIA	
ESCUELA	4	LOS	1	0° -1°-2°-3°-	19
RURAL LOS		AMESES		4°-5	
AMESES				PRIMARIA	
ESCUELA	7	LOS ALPES	1	0° -1°-2°-3°-	17
RURAL LOS				4°-5	
ALPES				PRIMARIA	
ESCUELA	6	EL SALADO	1	0° -1°-2°-3°-	12
RURAL EL				4°-5	
SALADO				PRIMARIA	
ESCUELA	8	SAN	1	0° -1°-2°-3°-	5
RURAL SAN		LORENZO		4°-5	
LORENZO				PRIMARIA	
ESCUELA	5	LAS	1		7
RURAL LAS		MERCEDES			
MERCEDES					

Fuente: Autor

2 Primer momento: Pre configuración de la realidad

*El trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar todo lo aprendible,
como en producir en el alumno amor y estima por el conocimiento.*

(John Locke)

Para el logro de la preconfiguración de la realidad se realizó una revisión teórica del concepto de pedagogía, la formación de maestros en Colombia, la educación rural y el modelo Escuela Nueva, así como de los diferentes modelos pedagógicos que se han abordado en el país, según lo ilustra la Figura 2.1².

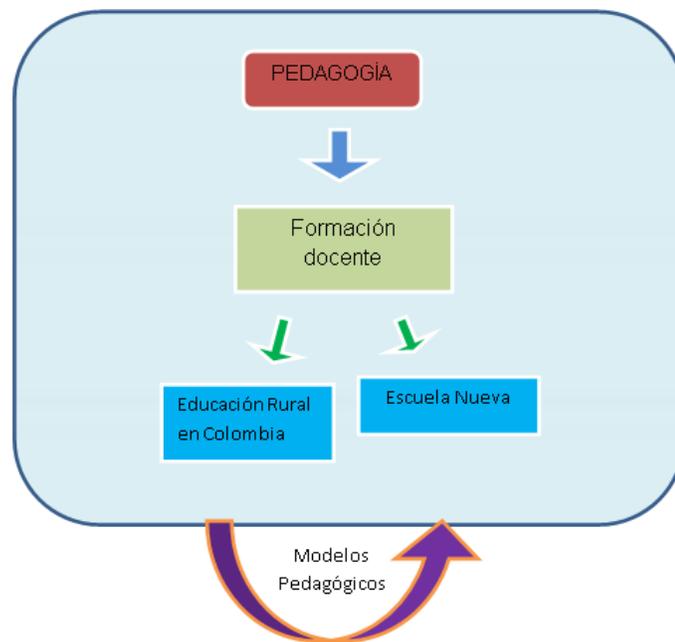


Figura 2.1 Categorías de la Pre configuración

Fuente: Autor

²Las categorías de análisis que se han tomado dentro del contenido teórico de la investigación, dan cuenta de los principales conceptos utilizados, tales como Pedagogía, el proceso de formación docente en Colombia, un pequeño recuento de la Educación Rural y el modelo Escuela Nueva, además de un recuento de los modelos pedagógicos que se han utilizado en la educación colombiana.

2.1 El Asunto de la Pedagogía

La pedagogía, de acuerdo con Hevia (2008), es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto. Etimológicamente la palabra pedagogía deriva del griego “*Paidós*” que significa niño y “*agein*” que significa guiar o conducir. Se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños. El término "pedagogía" se origina en la antigua Grecia, al igual que todas las ciencias, primero se realizó la acción educativa y después nació la pedagogía para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos (Hevia,2008).

La autora explica que a pesar de que la pedagogía se nutre de diversas ciencias es esencialmente de carácter filosófico y su fin es la formación. Además agrega citando a Hegel, “que según este autor es un proceso en donde el sujeto pasa de una «conciencia en sí» a una «conciencia para sí» y donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste”. (Hegel citado en Hevia, 2008). Entonces, vista de esta manera la pedagogía es el campo del saber mediante el cual se generan procesos de formación que despiertan la autoconciencia y la conciencia del profesor acerca de su rol como persona, guía, tutor y acompañante de la formación. La pedagogía proporciona un territorio a las problematizaciones sobre la praxis, las actitudes y valores que debe desarrollar el profesor para lograr su crecimiento intelectual y espiritual para lograr una adecuada interacción con los demás, e indagar cómo puede contribuir a su desarrollo personal y social.

Consecuentemente, la pedagogía es el campo del saber y la docencia es la manera en que práctica la reflexiona sobre la formación. De ahí que la pedagogía y la docencia son dos conceptos que aún en las mismas facultades de educación son confundidos. Una de las historiadoras nacionales de la pedagogía, Zuluaga (1999), señala la importante diferencia:

En primer lugar la pedagogía es una disciplina en formación cuyo objeto es la enseñanza, en cambio la docencia es una práctica de la enseñanza que puede o no estar guiada por la pedagogía y que depende en amplia medida del régimen de enunciación de los saberes y de la selección de contenidos para la Enseñanza. La relación o no de la docencia con la pedagogía depende del régimen social de institucionalización de los saberes. La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. (p. 145)

2.2 Formación Docente en Colombia

Para lograr que la pedagogía alcance un desarrollo teórico-práctico en el contexto nacional, es importante y oportuno analizar cómo ha sido el proceso de la formación docente en Colombia. Calvo, et al (2004), en su trabajo, “*Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*”, analizaron los resultados de una investigación realizada por la Universidad Pedagógica Nacional, que se desarrolló para el IESALC de UNESCO durante el primer semestre de 2004. El estudio dio cuenta, primordialmente, de los procesos formativos de profesores para la educación básica y media, en el marco de las reformas que se le han hecho a este nivel de formación profesional durante los últimos años y que le han impreso particulares rumbos asociados, como es natural, a las concepciones sobre la

educación colombiana a partir de la promulgación de la Ley General de Educación. Las unidades académicas de referencia para el estudio fueron, fundamentalmente las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores. Al ser la Universidad Pedagógica Nacional la única universidad dedicada exclusivamente a la formación de docentes en Colombia, el equipo de investigación de acuerdo con los términos de referencia del diagnóstico, la consideró como objeto de estudio particular (Calvo, et al, 2004). Un dato significativo es que de las 138 escuelas normales superiores 124 están acreditadas con calidad y desarrollo, mientras que de las 81 facultades de educación, no más de 3 programas han recibido la acreditación análoga, aunque obviamente, las exigencias son distintas (Calvo, et al, 2004).

En Colombia han sido varias las disposiciones legales para el establecimiento de las Facultades de Educación, quedando establecido a partir de la Ley General De Educación (115 de 1994) y, posteriormente, se reglamentaron mediante el decreto 3012 de 1997 y el decreto 272 de 1998. Debido al anterior decreto se eliminó el bachillerato pedagógico y las normales pasaron a ser unidades de apoyo a la formación inicial de docentes (Calvo, et al, 2004). Generando un corriente de cambio en la formación de docentes cada vez más especializados y en formación continua, lo que ha permitido que se inicien procesos de cualificación de la educación y que se trabaje cada área educativa por el respectivo especialista en dicha área.

Calvo, et al (2004) señalan que se puede decir que existe una actitud general de cambio frente a la formación de docentes en el país. Esta novedad se ha originado, tanto por los procesos de reforma educativa, como por la búsqueda de innovación por parte de algunas instituciones formadoras. Además, la “herencia del Movimiento pedagógico de los

años ochenta, sin duda desencadenó movimientos positivos en ese sentido, ya que en su centro de interés no solo estuvieron las reclamaciones por sus condiciones laborales, sino por su formación como sujeto cultural”. (Calvo, et al, 2004, p. 12).

Otro de los avances importantes en la formación de maestros, ha sido el hecho de tener en cuenta las condiciones culturales y económicas de cada región, tratando de adaptar el proceso educativo a las condiciones particulares de los educandos como es el caso de Escuela Nueva, donde el profesor se adapta a los ritmos de aprendizaje del educando y a sus actividades extracurriculares teniendo en cuenta su participación en las actividades de su entorno familiar. Adicionalmente, se puede afirmar que:

Las determinaciones de política desencadenan procesos que de una u otra manera afectan la formación docente. Después de los procesos de las reformas, la pedagogía se estableció como el saber fundante de la formación de maestros y fue asumida como formación profesional. En ese sentido, adquirió una mayor intensidad la duración de la formación. Además, la norma estableció que a la investigación deberían asignársele espacios y recursos específicos en las unidades formadoras. (Calvo, et al, 2004, pág. 18)

La investigación educativa es un avance importante en el proceso de formación de los educadores, por la cual se pueden conocer los aciertos y desaciertos en la formación de los educadores y las necesidades, tanto de los docentes, como de los estudiantes y de la comunidad en general. Para a partir de allí diseñar estrategias tendientes a cualificar la educación en Colombia. El proceso transformador de la labor educativa en Colombia a partir de la modificación de los contenidos curriculares en las facultades de formación de

educadores en Colombia, ha recorrido un largo camino y son muchos los esfuerzos para adelantar un cambio de la pedagogía tradicional a la pedagogía constructivista y de aprendizaje significativo, al respecto Calvo, et al (2004), señalan;

A pesar de ello, estos cambios generados a partir de la ley no dan cuenta cabal de lo que realmente puede estar ocurriendo en las unidades formadoras de docentes, toda vez que las nuevas propuestas, que incluyen como uno de sus componentes la investigación formativa pueden estarse viendo obstruidas por la permanencia de modelos pedagógicos tradicionalistas que privilegian contextos de formación técnico-profesionalizantes, los cuales en muchas ocasiones, riñen con los cambios y reestructuraciones teóricas, pedagógicas y curriculares promovidos. (p.20)

El paso de la metodología tradicional, donde el educador era el centro del acto educativo quien tenía la verdad absoluta, a las pedagogías activas como el constructivismo y el cognitivismo donde el educando es el centro, ha sido un tránsito lento y tortuoso por la dificultad que ocasiona desarraigar prácticas anteriores y sustituirlas por otras nuevas, lo cual requiere del educador no tiempo para capacitarse sobre cómo llevar estas teorías pedagógicas al aula de clase de una manera efectiva, sino una resignificación de sus concepciones vinculadas a su tránsito dentro del propio sistema educativo nacional.

Desde otra perspectiva, investigadores como Zambrano (2012), opinan que con el desarrollo progresivo de las normas y una política inspirada en el control y la vigilancia, la formación docente en Colombia ha sido objeto de intensos debates, no siempre en el horizonte de develar lo instituido ni de mirar lo instituyente, sino de aceptar lo evidente y poner a funcionar la lógica del control y la vigilancia. La formación de docentes se debe

replantear para solucionar la problemática generada alrededor de las competencias que deberían tener los profesionales dedicados a la enseñanza y quienes han adquirido una serie de competencias para la transmisión de conocimiento, generando una actitud reflexiva y constructiva en la labor pedagógica. El estado actual de la exigencia a la labor docente no va más allá de un entrenamiento para el cumplimiento de un modelo instrumental, lo que produce un abandono de la pedagogía como esencia y de los procesos investigativos que reestructuren el ejercicio intelectual (Mejía, 2003).

2.3 La Educación Rural en Colombia

Ahora centrándonos en la educación rural, la cual se ha constituido en un reto para la reforma educativa en Colombia, ya sea por analizar las características propias de cada región o por abordar las diferencias culturales, políticas o históricas, se constituye en un ángulo de problematización para identificar desde su topografía, clima, tradiciones y costumbres los índices de baja cobertura, la falta de calidad y el escaso desarrollo profesional de sus profesores, acorde con la pertinencia de un buen servicio educativo. En este sentido, según lo expone Salazar (2008)

La sociedad rural tiene algunas características que la definen. El analfabetismo, común en los adultos producto de una comunidad sin fondo educativo, ya que se encuentra apegada a sus costumbres y valores y poco acepta ayuda externa por temor a perderlos, el aislamiento es común pues las personas necesitan grandes extensiones de tierra para sus labores del campo y por consiguiente viven alejados unos de otros, también se muestran apáticos y reacios al contacto con personas ajenas a la comunidad, su economía generalmente es agrícola y las funciones de

ausencia de servicios y mala condición de las viviendas son otras características que la definen (p. 7).

Debido a la variedad de las regiones en Colombia, en algunas de ellas los sectores rurales son bastante alejados del sector urbano, a las cuales toca acceder a pie o a lomo de mula y, por lo tanto, los avances y recursos tecnológicos son difíciles de llevar e implementar. Además, el sentido de la educación en el hombre del campo es diferente a la del ciudadano; mientras en el sector urbano la educación es muy importante, para el campesino lo más importante es aprender las labores propias de su entorno como la agricultura, la ganadería, la pesca entre otras.

Es así, como el educador del sector rural debe enfrentarse, no sólo a trabajar con poca tecnología, sino que debe enfrentar la concepción de la educación que tiene el campesino, tratar de convencerlo de la importancia instrumental y occidentalmente instituida que tiene el aprendizaje para que las familias y las regiones progresen; aunque en los últimos años con los avances de la tecnologías de informática y comunicación las cosas han empezado a tornarse diferentes. Es por ello que el educador del sector rural debe recontextualizar sus prácticas a partir de su saber y de su experiencia para ir introduciendo paulatinamente los cambios que se han suscitado con el avance de la tecnología y de la globalización, al igual que las necesidades históricas de la población. Cabe señalar según Salazar (2008) que:

La globalización ha afectado los patrones de conducta y valores a través de la influencia de la comunicación, ha cambiado la forma de pensar de la mayoría de

las comunidades rurales desapareciendo cada vez más esas barreras que tradicionalmente separaban al mundo rural del urbano. (p. 12)

Si bien es cierto que la globalización ha ocasionado cambios en la manera de pensar y actuar de las personas del sector rural a través de la influencia que ejercen los medios de comunicación como la radio y la televisión, aún persiste en muchas regiones la apatía por la educación y aún se sigue colocando en primer lugar las labores agrícolas y de sustento familiar (Salazar, 2008). Por consiguiente, referirse a la educación rural es dialogar sobre la tradición, la transmisión generacional, las costumbres, la necesidad y pertinencia, en apuesta por la deuda educativa para transformar los fines socioeducativos de la región, en términos de conocimiento y progreso de los sectores como desafío educativo (Salazar, 2008).

En los últimos años, se han trazado muchos planes de desarrollo para los sectores rurales, notándose la preocupación de los gobiernos por llevar la educación a los sectores rurales y dotarles de los mejores educadores y materiales didácticos posibles, para de esta manera estrechar la brecha entre la educación urbana y rural. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, se ha venido notando una tendencia a la disminución de la cobertura en los sectores rurales, bien sea porque los niños y niñas que pueden hacerlo prefieren educarse en la ciudad o bien por las situaciones de orden público en algunas zonas, que hacen que las familias tengan que salir hacia otras ciudades, asunto que también influye de alguna manera en la inestabilidad de algunas familias que se trasladan permanente de un lugar a otro buscando el sustento económico. Tratando de ajustarse a estas situaciones, una de las iniciativas del gobierno nacional para la cualificación de la educación rural en

Colombia es el proyecto de educación rural (PER), del cual nos exponen su historia los autores Patiño, et al (2011), el cual se inició en 1996 como respuesta a las solicitudes de la población que reclamaba atención especial a las necesidades educativas particulares de las áreas rurales, donde después de protestas y negociaciones se elaboró un documento llamado “Contrato Social Rural” que contenía los lineamientos para la transformación de la educación rural. Ante esta solicitud, las familias campesinas y su lucha por lograr la igualdad de condiciones educativas, se inició un movimiento tendiente a cambiar la forma de abordar el sector rural, que según lo señalan estos mismos autores, hizo un llamado a:

Desmitificar la relación subyacente en la mentalidad de la sociedad urbana, que incluye posturas de cercanía entre mundo rural e incultura, mundo rural y privación, mundo rural y estilos de vida arcaicos, mundo rural y exceso de trabajo con horarios interminables, mundo rural y escasez de ocio, mundo rural y simplicidad social, mundo rural y uniformidad. La escuela rural tiene mucho que aportar: debería educar en la diversidad y desde la diversidad y diferencia, tanto en los aspectos afectivos, cognoscitivos y de identidad personal y colectiva, debería prestar atención sobre educar en la propia identidad como comunidad rural y en las diferencias con las comunidades y escuelas urbanas; unas diferencias que tan solo no vienen del exterior, sino también del interior. (p.3)

El educador del sector rural debe centrar sus prácticas en colocar en contexto la educación como una forma de inclusión como parte importante de la cultura propia regional y nacional, donde se haga visible que todos son una parte importante del engranaje social del país.

2.3.1 Escuela Nueva un avance en la educación rural

El modelo Escuela Nueva en Colombia, es un modelo innovador que es definido por la Fundación Escuela Nueva en su portal web, de la siguiente manera;

Es un modelo pedagógico que fue diseñado en Colombia a mediados de los años setenta por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas del país. Su foco inicial fueron las escuelas rurales, especialmente los multigrados (escuelas donde uno o dos maestros atienden todos los grados de la primaria simultáneamente), por ser las más necesitadas y aisladas del país. (Fundación Escuela Nueva, 1987, p.1)

La Fundación Escuela Nueva, también describe al modelo de Escuela Nueva como una innovación social de alto impacto que ejerce influencia sobre todos los actores de la comunidad educativa desde los profesores y administrativos hasta los padres de familia, que permite mejorar la calidad de la educación para los niños a través del componente curricular y de aula, el comunitario, el de capacitación y seguimiento y el de gestión los cuales operan simultáneamente y de manera sistémica. Todos estos procesos han despertado el interés de los investigadores educativos, como una de las nuevas tendencias pedagógicas que se han implementado en el país. Una muestra de ello es que actualmente en las zonas rurales se está aplicando el modelo de Escuela Nueva, que es definido por la Fundación Volvamos a la Gente de la siguiente manera:

Escuela Nueva es un sistema que integra estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación de docentes y administración escolar, con el fin de ofrecer la educación primaria completa e introducir un mejoramiento cualitativo en las escuelas rurales y urbanas. Promueve un proceso de aprendizaje activo, centrado en el estudiante, un currículo pertinente y muy relacionado con la vida del niño, calendarios y sistemas de promoción y evaluación flexibles, una relación más estrecha entre las escuelas y la comunidad, la formación en valores democráticos y participativos a través de estrategias vivenciales, la dotación a las escuelas de guías de aprendizaje y bibliotecas y la capacitación del docente con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas.(Fundación Escuela Nueva, 19987, p.1)

Escuela Nueva, surge como una respuesta a los problemas de ineficiencia interna y baja calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. Dos de los aportes más sobresalientes de esta innovación educativa han sido: primero, integrar de manera sistémica los componentes curricular, de capacitación y seguimiento, administración escolar y comunitario, bajo la premisa de que el mejoramiento de la educación a nivel del niño requiere de una intervención simultánea y coherente con los maestros, agentes administrativos, familia y comunidad; segundo, incorporar en el aula, la escuela, la familia y comunidad todos aquellos factores que la investigación educativa ha reconocido como críticos para una educación de calidad.

2.4 Los Modelos Pedagógicos

Otro aspecto a tener en cuenta son los modelos pedagógicos, sus apropiaciones, valoraciones y aportaciones en la experiencia de la educación rural. Estos enfoques

pedagógicos sirven como guía para la construcción del currículo educativo, su uso y evaluación y de manera particular sirve para responder las preguntas básicas necesarias como ¿Para qué enseñar? ¿Por qué enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Cuándo enseñar? y sirve para la preparación y el desarrollo de la actividad enseñanza aprendizaje (Pabón de Reyes, 1.999).

El modelo pedagógico es la base sobre la cual se proyectan y colocan en práctica las estrategias del proceso educativo, por ello es importante que el educador conozca su contenido teórico y la manera de llevarlo a la práctica en todos los momentos del ejercicio educativo. Además, la interacción entre modelos pedagógicos crea una serie de competencias en los profesores quienes usando las herramientas que le aporta las ciencias de la educación y su experiencia docente, establecen un discurso teórico apropiado y pertinente acompañado de las actividades prácticas correctas (Porland, citado por Pabón de Reyes, 1999). De acuerdo con este argumento, la teoría y práctica se deben conjugar para lograr obtener los objetivos que persigue la educación. En este orden de ideas, las inquietudes de familias campesinas han servido de soporte para dar origen a la investigación y puesta en marcha de nuevos modelos educativos, tendientes a dar respuesta a las necesidades de la población rural y urbana teniendo en cuenta sus características particulares.

Entre los diferentes modelos o enfoque pedagógicos que se han implementado es muy común el enfoque tradicional que está basado en la transmisión de información generando en los estudiantes un proceso de memorización de contenidos lo cual se aleja del propósito de formación (Pabón de Reyes, 1999). Este modelo tradicional también implica que los estudiantes no crean la habilidad de enfrentar de una manera más contundente los

problemas que se les pueden presentar; además, el proceso mental constructivo que lleva a cabo cada individuo para la resolución de situaciones y el planteamiento de soluciones es poco desarrollado.

Con esto en mente, Pabón de Reyes (1999) añade

Hay educadores que creen que enseñar consiste básicamente en explicar a los estudiantes los contenidos esenciales de una determinada asignatura; entonces, la actividad del curso se organiza en torno a una secuencia de temas seleccionados, el profesor explica los temas, los alumnos anotan y luego los evalúan o controlan mediante exámenes para medir su aprendizaje. Además, los profesores bajo éste modelo desempeñan otros roles tales como el de prescribir normas, escoger contenidos de los programas, es el que sabe y es el sujeto del proceso; mientras que los roles del estudiante son escuchar, obedecer, recibir contenidos en forma de depósito y ser el objeto del proceso. (p.1)

Acerca del modelo pedagógico, Flórez (citado por Pabón de Reyes, 1999) afirma que este hace referencia a la manera en la que son impartidos los conocimientos y la manera en la que es evaluado el aprendizaje de tal forma que se desmotivan a los estudiantes mediante un proceso rico en contenidos y muy poco analítico. Esto provoca que el eje metodológico sea la verdad del profesor y los contenidos textuales de la literatura en donde la formación conceptual del conocimiento es vaga y los maestros con enfoque tradicionalista frecuentemente adoptan una perspectiva epistemológica de corte positivista.

Una manera de ver el uso que se le dan a las herramientas pedagógicas para la enseñanza, es que ha promovido una responsabilidad tacita del sistema y despoja a los

docentes de la posibilidad de revisar y replantear la información que imparten en sus clases, frente a lo que Pabón de Reyes (1999) afirma:

“En el Enfoque Tecnológico, se fundamenta en planear, administrar y evaluar. Es instruccional, y deja de lado la educación formativa porque no le interesa el hombre, los valores, el sentir; su interés es técnico, el proceso educativo es mínimo y el sistema es la operación. Este modelo se desarrolló para condicionar al educando para que adoptara las conductas y las ideas que el planificador determina previamente”. (Pabón de Reyes, 1999, p. 8).

Lo anterior implica que el educador es el que determina lo que el educando tiene que hacer, cómo debe actuar, incluso qué debe pensar; todos los pasos de la enseñanza vienen programados de antemano (objetivos, secuencia de actividades para el logro de objetivos, recursos, pruebas objetivas para medir la consecución de los objetivos propuestos). A este modelo se le califica como “educación manipuladora”, se trata de convencer y condicionar al individuo para que adopte la nueva conducta propuesta (Porland, citado por Pabón de Reyes, 1999). Según este modelo, educar no es razonar, sino generar hábitos, es decir inculcar las nuevas actitudes sin pasar por la reflexión, el análisis, la conciencia y sin someterlo a una libre elección. Adicionalmente, el modelo tradicional implica situar en primer plano los objetivos del aprendizaje, darle importancia a los diferentes niveles de complejidad del conocimiento y que éstos se imparten a los estudiantes a través de un proceso progresivo de dificultad, realiza una evaluación objetiva del progreso de los estudiantes y los califica sobre el logro de los objetivos propuestos,

finalmente hace énfasis en el resultado. Este modelo está presente en el entrenamiento técnico profesional, adiestramiento de operarios, se reduce a dar respuestas correctas e incorrectas. El estudiante solo participa ejecutando acciones. (Portland, 1995 citado en Pabón de Reyes, 1999).

En el Enfoque Constructivista se presenta como un modelo alternativo en donde el proceso de enseñanza y aprendizaje no debe ser un reflejo mecánico de la planificación del profesor, ni simplista de la espontaneidad de los alumnos, sino que debe ser el resultado de integrar de forma natural las intenciones educativas del profesor y los intereses reflexionados de los estudiantes. Al respecto, el enfoque constructivista resalta las intenciones educativas del docente de tal manera que genera un interés en los estudiantes, los cuales después de un ejercicio reflexivo eliminan el proceso de aprendizaje mecánico y construyen un conocimiento más sólido participando de manera activa en las actividades diseñadas para la enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje vistos de esta manera, trae como resultado que cada estudiante aprenda a aprender, es decir, conozca el camino de gestión y exploración que le permita resolver sus dudas o ahondar en el conocimiento de los temas. (Flórez, 1995, citado en Pabón de Reyes, 1999).

Con esta mirada panorámica de los diferentes modelos pedagógicos, lo que se pretende es que los educadores se cuestionen, reflexionen y analicen su forma de enseñanza, su saber hacer profesional predominante y de esta manera pueda transformar o reconstruir paulatinamente con criterios rigurosos, conscientes y fundamentados. El maestro debe ser una persona que evolucione, abierto a todos los procesos pedagógicos de las ciencias y la técnica contemporánea, comprometido con la generación de nuevos conocimientos, ligado al desarrollo técnico científico y a los controvertidos procesos de la

lucha social para mejorar las condiciones del sistema social (Flórez, 1995, citado en Pabón de Reyes, 1999).

Un educador en la actualidad debería trabajar con el enfoque constructivista si busca logra integrar los saberes propios y de sus estudiantes, teniendo en cuenta sus características individuales y el entorno en el cual estos se desarrollan, construyendo unos contenidos pedagógicos tendientes a obtener el máximo de rendimiento académico y una adecuada formación humana, que será puesta al servicio de la realización personal y el progreso social.

2.5 La Práctica Pedagógica

Según lo expone Echeverry (2004), la práctica pedagógica es una noción que designa: (a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; (b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía; (c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las Instituciones Educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas; (d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las Instituciones Educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. Es decir, que cada contexto cultural adapta los conceptos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, de acuerdo a las costumbres y el dialecto utilizado en dicha región. En resumen, lo que hace el docente es traer esos conocimientos y colocarlos de manera entendible al servicio del aprendizaje de sus estudiantes, transformando los discursos y los recursos didácticos en entendibles y asimilables para ellos.

Además, continúa afirmando Echeverry (2004),

La Pedagogía no es solamente un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. El médico, por ejemplo, enfrenta sus conocimientos a la enfermedad y la forma de indagar la hace a través de unos instrumentos los cuales aplica al cuerpo; el maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las teorías o de las ciencias y el instrumento que utiliza para ello es el Método de Enseñanza. Es esta condición del maestro (tener que adecuar el discurso de la ciencia a la edad de los sujetos del aprendizaje, hacerlo comprensible, dosificarlo y calificarlo), la que hace que su relación con el conocimiento sea a través de una práctica pedagógica. (p.3)

3 RUTA METODOLÓGICA

3.1 Tipo de estudio

El proyecto de investigación “Escuela y Ruralidad: Educación, Praxis y Reconfiguración en un Contexto de Aplicación” se basa en un paradigma cualitativo, porque su interés fue comprender un fenómeno sociocultural y produjo datos descriptivos: las palabras propias de las personas en las entrevistas grabadas y la conducta observable registrada en los diarios de campo.

3.1.1 La Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa utiliza datos cualitativos como las palabras, textos, dibujos, gráficos e imágenes, utiliza descripciones detalladas de hechos, citas directas del habla de las personas y extractos de pasajes enteros de documentos para construir un conocimiento de la realidad social, esto tiene como punto central comprender la intención del acto social, que es la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, la meta que persiguen, el propósito que orienta su conducta y los valores, sentimientos, creencias que lo dirigen hacia un fin determinado. Aborda el mundo subjetivo: la estructura de motivaciones, valores, sentimientos y pensamientos de las personas en su conducta social, evita la cuantificación. Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. (Mejía Navarrete, 2004, p228)

3.1.2 La Etnografía

Dentro del enfoque de investigación cualitativo, uno de sus tipos es la investigación etnográfica que Mejía (2004) nos expone es:

La investigación etnográfica tiene una larga tradición en el conocimiento de la realidad social. En sus orígenes, la etnografía se orientó al estudio de sociedades primitivas, tribus y comunidades antiguas, y, muchas veces, exóticas; en la actualidad, sin dejar lo anterior, se inclinan con intensidad por el estudio de grupos y sociedades modernas. De la misma forma, la metodología etnográfica, que tiene su base en el trabajo de campo, nace en estrecha relación con la antropología. En especial en la tradición anglosajona se identifican estos dos conceptos. En las últimas décadas, la búsqueda de métodos innovadores y la evidencia de las limitaciones del positivismo y de la perspectiva de la investigación cualitativa por las ciencias sociales, ha llevado a la incorporación del método etnográfico y el desarrollo de la investigación cualitativa grupos de discusión historias de vida, entrevistas en profundidad, entre otros. (pag.12)

La etnografía es una metodología artesanal que sirve para conocer de primera mano cómo viven y piensan los distintos pueblos de la tierra. Esta descripción de un pueblo, que no es cualquier descripción, está sujeta a diferentes niveles de comprensión: el nivel primario o reporte en el que se informa que ha ocurrido (el “qué”); la “explicación” o comprensión secundaria que alude a sus causas (el “por qué”); y la “descripción”, en el sentido etnográfico propiamente dicho, o comprensión terciaria que se ocupa de lo que ocurrió para sus agentes (el “cómo es” para ellos) (Guber, 2001).

Es decir, para Guber (2001):

La comprensión a la que debe de llegar la descripción de un pueblo para ser denominado trabajo etnográfico es la que corresponde a la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como actores, agentes o sujetos sociales. (p.14)

3.1.3 Las técnicas de recolección de la información

3.1.3.1 La Entrevista Etnográfica

Acerca de las entrevistas etnográficas Díaz de Rada (2005) afirma “son las entrevistas típicas de los estudios etnográficos de campo y de los Estudios de caso, en las que no se establece previamente un catálogo de instrucciones o preguntas concretas” (p.22), y complementa

Las preguntas concretas, así como el desarrollo de la entrevista se van construyendo a medida que transcurre la entrevista misma. En todo caso, son las respuestas del informante las que delimitan la orientación a seguir por el entrevistador. (p.22)

Este tipo de entrevista ocurre en situaciones informales y en el proceso cotidiano de estudio de campo.

3.1.3.2 Observación Participante

La observación participante³ es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas (Dewalt y Dewalt, 2002, citado en Kawulich, 2006).

Además estos autores sugieren que,

La observación participante sea usada como una forma de incrementar la validez del estudio, como observaciones que puedan ayudar al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio. La validez es mayor con el uso de estrategias adicionales usadas con la observación, tales como entrevistas, análisis de documentos o encuestas, cuestionarios, u otros métodos más cuantitativos. La observación participante puede ser usada para ayudar a responder preguntas de investigación, para construir teoría, o para generar o probar hipótesis. (Dewalt y Dewalt, 2002, citado en Kawulich, 2006).

3.1.3.3 Diario de campo

Un diario de campo es una herramienta usada por los investigadores, para hacer anotaciones cuando realizan sus trabajos en el terreno. Para el Licenciado en Antropología Social de Costa Rica, Víctor H. Bonilla (“n.d.”, p.1), los diarios de campo⁴;

³ En esta investigación se considera que el tipo de observación es participante, puesto que el investigador hace parte del grupo investigado e interactúa diariamente con él, dentro del desarrollo normal de su labor como docente.

⁴El diario de campo fue el instrumento escogido por el investigador para registrar las observaciones realizadas directamente dentro del desarrollo de las clases, en las sedes seleccionadas para tal fin.

Constituyen una herramienta efectiva en ese proceso intencional de desarrollar investigación cualitativa etnográfica en el aula y promover reflexiones sistemáticas sobre la información registrada. Un Diario de Campo es una invitación a visitar la práctica pedagógica vivida, describir densamente las experiencias y promover la renovación del quehacer educativo en la práctica cotidiana.

3.1.3.4 Grupo Focal

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Sin embargo, son muchos los autores que convergen en que éste es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, et al, 2004, citado en Escobar, et al, 2010).

El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes lo que no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997, citados en Escobar y Bonilla Jiménez, 2010).

3.2 Enfoque de investigación

Esta investigación se realizó con base en el enfoque cualitativo propuesto por Guillermo Hoyos, quien afirma que: “la historia y la hermenéutica tratan precisamente de reconstruir todas esas piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos (...) para recapturar un “todo con-sentido” (Hoyos 1975, citado por Vasco 1990, p.

19). Es por ello que el objetivo del estudio es comprender las concepciones que hacen de la práctica pedagógica los docentes, los directivos, padres de familia y educandos de la Institución Educativa Técnica La Arada del municipio de Alpujarra, haciendo un proceso interpretativo de su realidad por medio de un acercamiento directo con sus vivencias, teniendo presente que ellos y ellas son sujetos históricos.

La hermenéutica además de permitir comprender la realidad sociocultural, facilita la interacción con el otro. Gadamer (citado por Murcia y Jaramillo, 2000), manifiesta: “la comprensión no está en el ser individual, sino en el ser histórico; esto, por cuanto el interés de la hermenéutica no se centra en entender al otro, sino en el entenderse con el otro en un texto determinado” (p. 52); esto quiere decir que los docentes interpretan sus quehacer pedagógico en relación con los demás miembros de la comunidad educativa.

3.3 Sujetos de investigación

Son todos los participantes en la investigación. En el primer momento de la pre configuración de la realidad todos y todas fueron informantes por la técnica de observación participante, en el segundo momento de la configuración de la realidad, se escogieron informantes claves con base en unos criterios específicos a saber: docentes en ejercicio dentro de las sedes rurales de la Institución Educativa, la rectora, algunos estudiantes y padres de familia pertenecientes a la comunidad educativa.

3.4 Diseño metodológico

El diseño metodológico utilizado es la complementariedad etnográfica que según lo describe Murcia, un investigador colombiano pionero en este tipo de investigación, se debe efectuar siguiendo aspectos como el Principio de Complementariedad, el cual se fundamenta en la teoría de la complejidad de las ciencias de Edgar Morín (2000, citado en Murcia 2000), según la cual, una ciencia se desarrolla, cuando busca su complejidad; esto es, cuando se permite desde las relaciones internas y externas o sea en función de sus posibilidades de relación con el todo y sus partes. El autor considera que por el contrario una ciencia se estanca, cuando se simplifica o sea se reduce al fraccionamiento de cada una de sus partes y desconoce la relación con el todo y otras ciencias.

Asumimos que la forma de percepción del universo por el sujeto se hace manifiesta a través de las acciones e interacciones que dicho sujeto asume en una realidad determinada; en tal sentido, es necesario estudiarlas en el escenario de relaciones sociales de esa realidad con la menor influencia posible, de un marco de inferencias apriorísticas. Esto es, con un referente conceptual limitado, el cual se utilizaría para la mejor comprensión de los aspectos a investigar.

En consecuencia, una investigación desde la complementariedad etnográfica se apoya en las teorías previas del fenómeno a investigar sin dejarse llevar por estas, utilizándolas solamente para ayudar a comprender los datos naturales que no son comprensibles a simple vista. El investigador es un sujeto influido por el fenómeno, en donde tienen significado y sentido sus percepciones frente a este, por tanto lo interpreta desde la realidad vivida por los sujetos estudiados. Sus estudios pueden: generar teorías, refinarlas, comprenderlas o comprobarlas.

La presente investigación tiene en cuenta el pensamiento sistémico ecológico y el principio de complementariedad de Miguel Martínez (1993). Adicionalmente, cuenta con la triangulación etnográfica (Hammersley y Atkinson (1994), Taylor y Bogdan (1996). Por lo cual, una de sus premisas centrales es que el papel del investigador etnográfico debe centrarse en descubrir una estructura cultural, en torno a la cual giran las acciones e interacciones de los actores investigados (Murcia, 2000). Este diseño pretende descifrar escenarios culturales desde la inducción y la deducción (El escenario socio cultural y lo formal-académico), extrapolando las partes permanentemente para generar un proceso comprensivo de la realidad. El investigador debe desenvolverse flexiblemente entre la teoría formal y la teoría sustantiva, para poder clarificar lo que se observó. Es decir, la investigación se realizó con base en el diseño de complementariedad etnográfica, tuvo en cuenta los contextos socio-culturales donde se realizan las prácticas pedagógicas de los docentes, pero también, los contextos externos como el estudio, el trabajo u otros posibles escenarios inherentes a su cotidianidad rural. Para una mejor comprensión del escenario socio-cultural, los mencionados anteriormente establecieron el diseño metodológico en tres momentos. Que se resumen en la Figura 3.1.



Figura 3.1 Momentos de la investigación

Fuente: Autor

Primer momento de investigación: Pre-configuración de la realidad

Se genera una primera estructura de la realidad, la cual se logra a través de un acercamiento muy superficial con el fenómeno de estudio. Por ello, la primera aproximación, no genera una estructura sociocultural, sino que refleja una pre-estructura, la que al ser interpretada, muestra una esencia inicial de la realidad estudiada, que se constituye en una aproximación a la teoría sustantiva del fenómeno cultural. (Murcia y Jaramillo, 2000. p. 78).

En este momento se realizó un acercamiento al escenario sociocultural al trabajar en la zona como docente, posteriormente, se realizó una reunión donde se le comentó a la comunidad educativa sobre la realización de la investigación. Al tener la aprobación y a partir de una revisión teórica, se procedió a elaborar la guía de pre-configuración como inicio del proceso en el primer momento del diseño metodológico, luego, se empezó a hacer registro en los diarios de campo de las diferentes situaciones que se presenciaron en las prácticas por medio de la observación participante, teniendo presente una revisión teórica previa sobre los conceptos de práctica pedagógica y docencia entre otros.

Segundo momento: Configuración de la realidad

Es mediante el trabajo de campo a profundidad, que el investigador debe escudriñar la realidad sobre la cual hizo un primer análisis para comprender si las pre categorías son las que efectivamente constituyen esa realidad, o por el contrario, se encuentra elementos nuevos que configuran esa realidad para determinar si algunas de la pre categorías no correspondían a ella. (Murcia y Jaramillo, 2000. p. 97)

En este segundo momento se orientó el proceso investigativo hacia la recolección de información. En este momento, se determinó la técnica de observación directa y registro en diario de campo, la entrevista semi estructurada y los criterios para elegir los informantes claves que contribuyeran a continuar con el proceso.

Tercer momento reconfiguración de la realidad

En este momento se hace el análisis de la información recolectada a través de los instrumentos utilizados para tal fin, y se presentan los resultados contrastados de la realidad con la teoría, las conclusiones y recomendaciones finales.

4 CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SU APLICACIÓN

La mayor señal del éxito de un profesor es poder decir:

"Ahora los niños trabajan como si yo no existiera"

(María Montessori)

La concepción de la práctica pedagógica se realizó desde las opiniones y expresiones de los estudiantes, los directivos docentes, docentes y padres de familia; quienes fueron entrevistados en su ambiente cotidiano e hicieron amablemente un alto en sus labores para compartir sus opiniones y expresar libremente su percepción acerca de todo lo que concierne a las prácticas pedagógicas, es decir, como desde cada uno de sus contextos analizan el proceso educativo que se está realizando en la actualidad en la Institución Educativa, en el municipio y en la región.

Es así, como retomando sus opiniones se tratara de reconfigurar los conceptos expresados.



Figura 4.1 Concepciones de la práctica pedagógica desde la percepción de los participantes de la investigación

4.1 Desde la opinión de los estudiantes

El estudiante de la zona rural generalmente es tímido ante situaciones nuevas, lo que puede generar que sea poco expresivo a la hora de encontrarse con una grabadora, por lo tanto, las opiniones por ellos expresadas son muy parcas y un poco confusas. Por lo que en sus opiniones se encontró muy poca claridad sobre cómo se deben dictar las clases. Lo que si resulto claro es que en el medio escolar los motiva el aprendizaje y el recreo. Al hacer referencia a la docente expresaron que les gusta “que explican muy bien”; en cuanto a su opinión acerca de lo que más le interesa a los padres de la educación, manifiestan que es el aprendizaje de los valores, “los valores humanos y los valores de las personas mayores”. De esto se deduce que los niños y niñas tienen claro que lo más importante para sus padres es que sean personas educadas y con valores, para que puedan convivir en paz con los demás y que el mejor medio que encuentran para ello es que asistan a la escuela, donde confían en la educación impartida por los docentes.

En general del aprendizaje los niños dicen “que les parece significativo porque aprenden a hacer cuentas” y “si por ejemplo tiene una tienda, pues no los roban”, con base en lo cual, se puede afirmar, que le ven una utilidad en la práctica a lo que aprenden en la escuela. Sobre todo en la clase que más le gusta que es la de matemáticas porque aprenden a “multiplicar y dividir” y manifiesta sentirse satisfecho con la educación. Es decir que en sus imaginarios las cosas que aprenden empiezan a tornarse útiles en su cotidianidad inmediata.

Es muy interesante encontrar que los niños y las niñas están hallando la aplicabilidad a lo que aprenden en su contexto, entonces se podría deducir que si se está

cumpliendo en parte con el objetivo de la educación, el cual es que aprendan cosas a las que les vean la utilidad en su diario vivir.

4.2 Desde la visión del directivo docente (DD)

El directivo docente es la persona que dirige la Institución Educativa, quien explica y da su opinión sobre los diferentes tópicos relativos al enfoque pedagógico, el desempeño docente, los estudiantes y los padres de familia entre otros.



Figura 4.2 Categorías de análisis directivo docente

Según sus opiniones, el objetivo del enfoque pedagógico de la Institución Educativa técnica La Arada, es desarrollar competencias laborales; debido a esto se hace necesario que los muchachos salgan con algunas visiones de tipo empresarial que les permita desarrollar servicios en el futuro, es decir, que los estudiantes deben desarrollar

“competencias laborales y valores éticos”. Esto permite inferir que la misión y la visión de la Institución Educativa es desarrollar en los estudiantes los valores y los principios que les permitan alcanzar tal fin, por lo tanto se pretende desarrollar en los estudiantes el sentido crítico y empresarial, que les permita enfrentar la globalización y desenvolverse en la vida laboral en todos los campos.

De acuerdo con las observaciones realizadas, esto en la realidad se pretende lograr a través de las acciones que vayan acorde con el contexto, por lo tanto la institución según el proyecto educativo institucional (PEI) tiene un énfasis agrícola, desde allí se han realizado convenios con el servicio nacional de aprendizaje (SENA) para adelantar proyectos de huertas, en donde se enseña a cultivar con las más recientes tecnologías y las competencias laborales se empiezan a desarrollar desde todas las áreas del conocimiento y desde ellas se evalúan.

4.2.1 Rol del Docente.

El docente según la DD, debe lograr “la responsabilidad, el compromiso y la pertenencia” si no tiene estas cualidades su desempeño puede ser “mediocre”, pero si un maestro sabe y quiere la institución, quiere la vocación, quiere lo que está haciendo, el sentido de pertenencia es una de las bases principales.

Desde la óptica de la DD el docente de la I.E. Técnica La Arada debe poseer buena comunicación y liderazgo para que se pueda desenvolver en la comunidad sin ningún problema. Además el rol del docente debe ser fomentar el liderazgo y comunicación en los estudiantes.

En síntesis, se puede deducir que sus conceptos están acordes con lo expresado por Londoño (2008), quien invita a que en el contexto rural los educadores adquieran las

competencias necesarias para ajustar la labor de enseñanza a cada contexto de manera que se aumente la pertinencia y calidad de la actividad educativa y se formen como sujetos del saber con participación social.

En conclusión, el docente se debe convertir en un agente de cambio en el sector rural, un líder que logre aglutinar la pertenencia y la pertinencia de las acciones educativas, llevando a las comunidades hacia el conocimiento y manejo de los avances de la ciencia y la tecnología, para colocarlos al servicio del mejoramiento de su calidad de vida. Sin que por ello se pierda la identidad cultural y el sentido de pertenencia hacia sus tradiciones, al contrario, reafirmandolas y cualificándolas.

4.2.2 El Modelo y la Práctica Pedagógica.

En opinión de la DD la mayoría de los docentes se acogen al modelo de la Institución Educativa, sin embargo, dice que se usan varios modelos. Además, se identifica con el modelo concertado con todos los maestros en socializaciones. En cuanto a la idea de cómo lograr un modelo ideal, expresa que “se necesita un proceso largo, adquirir muchas experiencias, no flaquear en ningún momento, avanzando y profundizando, más queriendo llegar a un constructivismo como lo manda Dios”.

Haciendo alusión a los recursos con que cuenta la Institución Educativa y si son suficientes para alcanzar el modelo pedagógico, se expresa que faltan aún muchos recursos y las actividades se hacen hasta donde lo permiten los recursos actuales a lo que textualmente dice “estamos trabajando con las uñas”, además, la administración municipal aporta recursos en la cabecera municipal y no a la parte rural.

En lo referente a los resultados de las pruebas ICFES, de la Institución Educativa a nivel Tolima, manifiesta que tienen unos altibajos muy grandes, y además se va a hacer una

revisión que permita identificar como fortalecer sus competencias por que los resultados han estado demasiado bajos. Como base del éxito en las pruebas ICFES la DD expresa que existe un triángulo conformado por el padre de familia, estudiante y maestro. Este triángulo genera un equilibrio y la debilidad de alguno de sus lados los resultados no podrán mejorar; en ese caso se ha identificado una debilidad en el interés que muestran los estudiantes en el aprendizaje. Además, al dialogar con los jóvenes manifiestan que no encuentran utilidad a las pruebas ICFES, tal vez debido a que la creencia y opinión de los padres acerca de las pruebas es negativa y promueven desde el núcleo familiar una actitud de mediocridad que afectara en el futuro a la sociedad de la cual hacen parte.⁵

4.2.3 Enseñanza de calidad.

Para la enseñanza de calidad se necesita en primer lugar el compromiso, El directivo docente también reconoce que ha faltado interés de parte del equipo de docentes el cual no muestra el compromiso esperado lo que redundo en una falta de compromiso en los estudiantes y padres de familia. Esta falta de compromiso es identificada como la principal dificultad para obtener mejores resultados.

Estas afirmaciones van de la mano con las realizadas por Pabón de Reyes (1999), cuando afirma que:

Se observa que es difícil cambiar la práctica educativa si no se analizan las concepciones implícitas en ella y la naturaleza de los problemas concretos que

⁵ (DD): Al parecer, la percepción de algunas de las familias del sector rural sobre la educación, se centra en que los niños y niñas deben aprender los conocimientos básicos como lectura escritura y matemáticas básicas y le dan mucha importancia a que aprendan las labores agrícolas, en las que los ocupan, generando ausencias a las clases a veces prolongadas, lo cual en cierta medida dificulta la labor desarrollada por la Institución Educativa.

habitualmente nos plantea. No existe una única forma de enseñar existen diferentes enfoques o modelos pedagógicos (tradicional, tecnológico y constructivista) que describen y explican una realidad educativa, teniendo como fundamentos una concepción de hombre, una teoría sobre escuela, un discurso, un estilo de vida y pensamiento, un método de enseñanza, una formación de valores y nos muestran explícitamente la manera de intervenir en dicha realidad para transformarla. (p.1)

4.2.4 Una clase ideal.

Acerca de las actividades en el aula, el DD afirma que la clase no la hace el maestro, su misión es traer los recursos necesarios para el aprendizaje y que el mismo estudiante sea el que construya, que investigue indague acerca de lo que quiere saber, esa sería una clase ideal, por el contrario opina que la clase magistral donde el estudiante repite y copia no es tan efectiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.⁶

En este aspecto la DD parece estar de acuerdo con Pabón de Reyes (1999), quien concluye

Hay que tener claro conceptualmente un modelo pedagógico, ya que esto orienta la acción pedagógica del docente en la enseñanza en cuanto a la selección de contenidos, secuencias, metodologías, recursos didácticos y evaluaciones que se utilizan, así como la importancia dada a los intereses, opiniones y a la acción del estudiante.(p.5)

⁶ (DD): Actualmente se observan aún en algunas prácticas docentes la metodología tradicional, aunque son pocos los casos, esto demuestra que el tránsito de la metodología tradicional a la constructivista, aún requiere de más capacitación a los docentes para lograr que el modelo constructivista se aplique totalmente.

4.2.5 Actitud del Docente.

Con respecto a la actitud del docente, Pabón de Reyes (1999), describe la educación constructivista de la siguiente manera:

(...) educar para gozar de la vida significa generar entusiasmo en todos los participantes, que se sientan vivos, compartan su creatividad, generen respuestas originales, se diviertan y se recreen en el conocimiento, participar entregando lo mejor de sí y recibiendo lo mejor de otros.(p.4)

Consecuentemente dentro de los otros que deben generar lo anteriormente descrito esta principalmente el docente. Esto está en parte acorde con lo expresado por la DD, quien afirma que el docente debe ejercer su trabajo de una manera imparcial ya que los estudiantes perciben las preferencias dentro del aula de clase.

En conclusión, el docente se debe convertir en un agente de cambio en el sector rural, un líder que logre aglutinar la pertenencia y la pertinencia de las acciones educativas, llevando a las comunidades hacia el conocimiento y manejo de los avances de la ciencia y la tecnología, para colocarlos al servicio del mejoramiento de su calidad de vida.

4.2.6 La metodología del docente.

“yo pienso que cada docente debe desarrollar su propia metodología, para que se haga entender de los estudiantes. Cada uno debe ser autónomo para darse a entender de los estudiantes. Yo continuamente cambiaba la forma y cambiaba la estrategia y me funciona”. (DD)

Estas ideas corresponden al principio constructivista que enuncia Pabón de Reyes (1999), educar para la significación implica dar sentido a lo que hacemos, incorporar mi sentido al sentido de la cultura del mundo, compartir, relacionar y contextualizar experiencias y discursos, impregnar de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana.

4.2.7 La evaluación

Pabón de Reyes (1999), afirma que la evaluación debe tener en cuenta al estudiante como una totalidad, es decir, la manera como asimila los conocimientos y los aplica, además de los valores y competencias que desarrolla. La DD expresa que “la evaluación debe ser diaria, usted a todo momento puede evaluar con la observación, con las actitudes, con la forma de ser, el trabajo en clase, en todas partes se puede hacer una evaluación”, lo que está acorde con lo que expresa Pabón de Reyes (1999), “Sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso, cuando hay autogestión de los educandos y cuando se contribuye al desarrollo de la persona y a humanizarla” (p.3). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes está entrelazada con la enseñanza y ocurre a través de la observación del maestro al desempeño de los alumnos y de la presentación que los alumnos hacen de sus trabajos (proceso).

4.2.8 Lo que más decepciona y lo que más motiva

El DD hace referencia al poco esfuerzo que realizan algunos estudiantes por alcanzar los logros académicos y personales dentro de la Institución Educativa, manifestando que lo que más lo decepciona, es la mediocridad y el facilismo, de parte de los estudiantes. De igual manera expresa que lo que más motiva es la misión y la responsabilidad que representa ejercer el cargo que tiene.

4.2.9 Sobre qué está centrada la educación (el niño, el individuo o la sociedad)

Con respecto a cuál es el foco u objetivo de la educación, el DD expresa textualmente

(...) la educación es todo lo que vivimos en el entorno, así es un círculo, y a toda hora da vuelta, porque está la sociedad, el entorno, está la familia, están los maestros, estamos nosotros, todos hacemos parte y a cada uno nos toca un pedacito de educación, unos de una forma y otros de otra pero todo se basa en la educación.

La respuesta de la DD no fue concreta, porque se esperaría que al responder desde el constructivismo el centro de la educación fuera el niño y la niña, es decir los educandos. Entonces él o la docente constructivista se preocupa por los intereses, necesidades, experiencias y pautas de comportamiento de sus estudiantes en la interacción social.

4.2.10 Pertinencia del currículo

Para entender mejor este apartado incluiremos algunas definiciones de currículo. La Francesco (2004), en su libro Currículo y plan de estudios, expresa que currículo es:

El conjunto de principios o fundamentos antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y procesos de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad entornal [...] (Lafrancesco, p.27)

Esto nos muestra que el currículo debe ser construido teniendo en cuenta un gran número de parámetros o principios y que de su interacción y contexto será pertinentes o no, lo que nos muestra una vez más que en el marco de la educación rural, la circunstancias sociales son las que deben moldear el currículo para que lo estudiantes adquieran las competencias y conocimientos que son impartidos.

La UNESCO plantea que currículo es:

La organización de un conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que las condicionan y determinan, en función de los objetivos básicos generales o finales de la educación. Tal organización se expresa en una estructura sectorial del sistema educativo en cada uno de los países latinoamericanos. (Citado en García, 2008, p.1)

La Ley General de Educación en Colombia (L. 115/94) define el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Al respecto, la DD afirma que, “el currículo que nosotros manejamos es muy adecuado a la comunidad y el entorno en que nosotros vivimos, aquí se conoce una gente netamente campesina, aquí lo importante es el campo”. A lo que complementa diciendo que, “el currículo que nosotros manejamos, la especialidad, una misión y una visión muy pertinente a lo que estamos haciendo y al entorno en que nos encontramos”.

Al parecer, lo afirmado se corresponde con la realidad según las observaciones realizadas, en cuanto al énfasis agrícola de la IETLA y a las acciones que adelanta dentro de currículo para el cumplimiento de dicho énfasis.

4.2.11 Motivos de la deserción estudiantil (práctica docente u otros).

En cuanto a los motivos que influyen en la deserción estudiantil el DD expresa textualmente que “hay muchos jóvenes a los que se les hace seguimiento por qué se retiran de la institución, si es por motivo económico, familiar o académico; de todo hay un poquito, pero lo primero es la irresponsabilidad de los padres”.

Este concepto es importante desde el punto de vista de la DD y se puede deducir que tiene razón porque coincide en gran parte con lo expuesto por Quiroz (2010), quien concluye que las principales causas de deserción son los impedimentos económicos de los estudiantes y sus acudientes, y por una falta de motivación puesto que se crea una sensación de inutilidad de los conocimientos impartidos, ya que para la realidad de la vida de cada individuo no aplican o no se muestra la aplicabilidad y utilidad de estos a las labores que han de ser su sustento y su diario vivir. De igual manera la deserción además de tener una raíz cultural, tiene un componente social, ya que en muchos casos los niños enfrentan situaciones como la violencia o se enfrentan a la paternidad a muy temprana edad que los aleja de las aulas cambiando las prioridades de su vida. ´

Lo anteriormente expuesto, tanto por la DD como por el autor citado, se puede corroborar en la realidad de la población colombiana, sobre todo la del sector rural, donde los factores económicos, las situaciones de violencia y desplazamiento, la movilidad de las familias por razones como encontrar trabajo para el sustento diario y la poca importancia que algunas familias le dan a la educación escolar, evidencian la poca importancia que le

dan a la educación para lograr un mejor nivel de vida de ahí que estos factores son la principal causa de la deserción escolar.

4.3 Desde la Perspectiva de los Docentes (DC)

En la Figura 4.3, se ilustra los aspectos que se abordaron con los docentes sobre su práctica pedagógica.



Figura 4.3 Categorías de análisis docentes

Fuente: Autor

4.3.1 Lo más significativo de ser docente

De acuerdo con Zuluaga (2008), el docente no solo debe tener conocimientos teóricos de pedagogía, didáctica y otras disciplinas, debe ser una persona íntegra con la capacidad de relacionarse bien socialmente siendo eje de la formación en su comunidad y generando empatía y confianza entre los educandos y sus familias.

Entonces partiendo de esta conceptualización los docentes de la IETLA, responden sobre lo que es más significativo en su ejercicio formador:

Compartir con los niños y aprender de ellos, porque a veces uno no tiene la experiencia y habilidades y de los mismos niños uno aprende e ir construyendo el conocimiento, muchas cosas las toma uno de los niños y las resignifica (DC1). (...) no estudie para ser docente, presente concurso y estudie pedagogía, estoy contenta, ayudando mucho a los niños, ellos también le ayudan a uno en la superación personal” es muy importante para su vida (DC2).

4.3.2 Qué es ser docente

Sobre el sentido y misión que tiene la profesión que ejercen, los docentes expresaron lo siguiente:

Me considero buena, porque me dedico a aprender para enseñar a ellos (los niños y las niñas), buscar estrategias y métodos de enseñanza, a canalizar las deficiencias que tengo y a buscar soluciones (DC1).

Lo expuesto por la DC1, confirma su intención y participación en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes leyendo los contextos en los cuales está inmersa, lo cual es fundamental en la actividad docente.

El maestro debe servir ser muy humano, desprendido de sí mismo y que haga las cosas con amor y que sea muy convencido de lo que hace (...) Debe tener

disponibilidad, afecto y hacer sentir importantes a nuestros estudiantes, darles la participación, convocar y concertar, tener capacidad de liderazgo, porque el maestro ha perdido ese rol y hace falta para que la comunidad aprenda a valorar a los maestros (DC2).

Lo anteriormente expuesto por las educadoras, parece estar en consonancia con lo expuesto por Bravo (2002), quien afirma “desde los saberes, el maestro requiere: el saber pedagógico, cultural e interdisciplinario, el saber investigar y reflexionar, saber de su contexto histórico, socio-histórico, político, saber integrar y proyectarse” (s.p.)

4.3.3 Cómo es una buena práctica docente

Sobre la manera de ejercer la docencia los docentes expresan lo siguiente:

Una buena práctica docente es la que se lleva a cabo sufriendo las necesidades de los estudiantes, desarrollando habilidades y tratando de minimizar las dificultades. (DC1)

Esta afirmación concuerda con lo dicho por Londoño (2008) quien hace una invitación a nuevas lecturas del contexto rural en lo referente a la educación y la pedagogía, para que se formen educadores que tengan la capacidad de leer los contextos y comprenderlos, buscar pertinencia y calidad de los procesos educativos, y a la vez realizarse en sujetos de saber (saber pedagógico) en sujeto social y político en pro del mejoramiento de su práctica pedagógica en el contexto en el cual la ejercen.

4.3.4 Las clases según el docente

De acuerdo a lo que debiera ser una clase con enfoque constructivista, Grennon y Brooks (1999)

Es muy importante que los alumnos se cuestionen. Las actividades curriculares se encuentran basadas en fuentes de información primaria y en la manipulación de materiales. Los alumnos son vistos como seres pensantes que cuentan con sus propias teorías acerca del mundo. Los maestros trabajan de manera interactiva, sirviendo como mediadores del aprendizaje de los alumnos (p.17).

Al respecto las docentes afirman de manera textual:

Mis clases son muy lúdicas y de auto aprendizaje, me gusta que los niños se esfuercen y se motiven por realizar las actividades, busquen estrategias, que sean más independientes, que dependientes del docente, porque ellos deben crear una conciencia de que nada es imposible, sino que ellos pueden (DC1).

Lo anterior, muestra que la formación analítica de los estudiantes ya está dándose en el contexto rural y que es el primer paso para mantener la motivación e interés en el proceso educativo, de igual manera muestra que los docentes están haciendo una lectura del contexto que les permite construir un quehacer pedagógico pertinente a sus estudiantes.

Me gusta que busquen soluciones, sean muy estrategias, que sean creativos, que busquen diferentes formas de desarrollar una actividad y de desarrollar una tarea,

me gusta mucho la parte deductiva y de pensar, desarrollar el pensamiento del niño (DC2).

La clase se hace teórica y práctica, matemáticas es más práctica, ciencias es más dinámica, se pueden hacer salidas en la misma escuela o a una finca (salidas pedagógicas) (DC1).

Las salidas pedagógicas que se hacen en las clases como lo expresa la DC1 resultan muy pertinentes ya que enseñan los contenidos de un área como las ciencias mostrando su aplicabilidad real de tal manera que para los estudiantes los conocimientos adquiridos empiezan a ser útiles desde el primer momento que son adquiridos.

4.4 Las clases según lo observado

En el avance de la observación se evidencio que el modelo seguido por la Institución Educativa Técnica La Arada (IETLA) es constructivista, con énfasis Agrícola, y la estrategia usada en básica primaria es el modelo de Escuela Nueva o Escuela Activa, implementada en Colombia en el año 1975.

4.4.1 Las prácticas pedagógicas desde lo observado

Siguiendo el modelo constructivista y la estrategia Escuela Nueva, que pretende dar respuesta a los problemas de la educación primaria rural en Colombia, se busca pasar de un modelo de educación unitaria a un modelo de educación basado en los principios del aprendizaje activo que permite a los niños y las niñas avanzar a su ritmo de aprendizaje, con un currículo adaptable a las características socio culturales de cada región del país.

Se puede analizar que la (IETLA) está ubicada en una región del departamento del Tolima donde su principal renglón económico es la agricultura; es una zona campesina en un contexto cultural donde a las personas les agrada vivenciar su patrimonio cultural, sus festividades tradicionales y su gastronomía, de forma que tratando de ser fieles a estas características culturales. La IETLA adoptó un énfasis agrícola, en el cual, tratan de aplicar los principios del aprendizaje activo y constructivista a través de salidas pedagógicas a los lugares aledaños a la escuela, donde los estudiantes pueden observar y colocar en práctica lo que aprenden sobre los animales y los cultivos propios de la región. Además de las observaciones y las prácticas, en la IETLA, se desarrollan proyectos de huertas donde se enseña a los estudiantes a cultivar los frutos propios de la región aplicando las más recientes tecnologías en esta área, dirigido por expertos en la materia.

Respecto al tema pedagógico, se logró observar que en todas las sedes de educación básica primaria de la IETLA se imparten las clases bajo el modelo Escuela Nueva en donde un maestro (a), atiende a los y las estudiantes del grado preescolar hasta quinto, esto se evidencio a través de las observaciones realizadas por el investigador.

Los recursos utilizados para el desarrollo de las actividades pedagógicas son varios, entre ellos se tienen las guías que fueron elaboradas por expertos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y que abordan las áreas básicas del conocimiento, basados en la perspectiva de Jean Piaget (1975), quien afirma que los niños y las niñas aprende haciendo, con actividades diseñadas acorde con su realidad contextual y el trabajo en grupo. Lo anterior, se sustentan en los planteamientos de Piaget quien afirma al respecto que el ser humano aprende en compañía de otros y con la ayuda mutua se potencia el

aprendizaje de todos. En las observaciones realizadas se evidencia esto de la siguiente manera:

Observe que el salón cuenta con diferentes recursos didácticos y lúdicos además la profesora tenía sobre la mesa el preparador de clase, el observador, el registro de calificaciones, el plan de estudios, Libros de Santillana de diferentes grados. El salón también cuenta con un video bean, computador, las sillas y mesas algunas son unipersonales y otras múltiples, todo estaba en orden (Diario de campo escuela los Alpes, agosto 6 de 2012).

El trabajo en grupo para desarrollar las guías se pudo observar en las escuelas visitadas que en una de las sedes se estaba trabajando el tema de afrocolombianidad, y la docente introdujo el tema de la siguiente manera:

(...) luego la profesora le dijo a los estudiantes que sacaran el cuaderno de sociales, porque el tema que se va a tratar es la cátedra de Afrocolombianidad. Les explico que es un taller de varias secciones y que en el día de hoy se trabajaría el origen de la raza negra en América. La educadora organiza 5 grupos de los distintos grados (2-5) (Diario de campo escuela los Alpes, agosto 6 de 2012).

Unos niños dicen ¿qué hacemos?: La educadora les dice:- formen grupos de 4 personas (Diario de campo Escuela la Arada: 20 de agosto de 2012).

Se evidencia que la metodología de trabajo corresponde al paradigma constructivista donde se privilegia el trabajo en grupos colaborativos. Esta metodología permite a los estudiantes aprender valores como la ayuda mutua, la cooperación y se práctica un poco el andamiaje del que habla Vygotsky, en el hecho de que los niños y niñas de los grados más avanzados ayuden y refuercen en su aprendizaje a los más pequeños.

La educadora entrega una copia, a cada grupo y explica que el fin es que todos los estudiantes aporten ideas y se ayuden entre sí, rectifica y le preguntas los alumnos si tiene las 4 hojas del taller, La profesora le coloca un límite de tiempo de 15 minutos de la actividad (Diario de campo escuela los Alpes, agosto 6 de 2012).

Al parecer los niños y las niñas se han acostumbrado ya a esta metodología de trabajo, pues en las observaciones se detalla que:

Los niños comienzan a leer y sus compañeros a escuchar. Desarrollan las preguntas y después de 20 minutos entrega las preguntas resueltas (Diario de campo escuela los Alpes, agosto 6 de 2012).

Uno de los aspectos centrales en la educación actual de Colombia es formar niños y niñas con valores morales, espirituales y este objetivo se puede ver ejecutado en las observaciones realizadas:

La educadora hace formar a todos los grados de preescolar hasta quinto, para comenzar la educadora hace una oración en comunión con todos los niños.

Esclarece la aurora en bello cielo, damos gracias a Dios por otro día que nos dan (...) luego la educadora hace una peticiones a Dios, luego algunos niños también lo hacen pidiendo por la paz de Colombia, por la salud, por sus padres, por su amigos etc. (...) La educadora le pide a sus educandos que se sienten en suelo, ella saca un hermoso libro de cuento sobre valores, La educadora le dice el título del cuento (...) Un llamado de auxilio(...). Pues ella comienza a narrar el cuento con una gran expresión corporal, invitan a los educandos que se introduzcan en cuento, haciendo motivar a los niños que la escuchen, pues ella hace que los niños emiten el sonido como el pajarito del cuento, (piirrt piirrrt) otros niños lo emitan con sonidos más idénticos a los pájaros, pues la historia trata de un pajarito que pide auxilio para ser rescatado y sobre desenlace se teje una relación acerca de los valores humanos(solidaridad, respeto a la vida y a los demás, amor, confianza etc.) (Diario de campo Escuela la Arada: 20 de agosto de 2012).

Después de destacar lo aspectos más relevantes en las observaciones realizadas, se puede decir que se está siendo fiel a las directrices del paradigma constructivista, y el modelo pedagógico Escuela Nueva, por cuanto se da participación a los estudiantes ellos y las docentes efectúan acciones en conjunto para llevar a cabo el proceso educativo activo.

Una niña pregunta:-cierto profesora que todos necesitamos cariño y los animales también...Muy bien así es Yesenia (Diario de campo Escuela la Arada: 20 de agosto de 2012).

Bueno a ver dice la educadora a cada grupo .Cuéntame ¿Que se les ha dificultado a ustedes con este ejercicio? Los niños respondieron: -Profe pues nos colocamos a formar palabras sin tener en cuenta su significado-.

La educadora dice *-¡Muy bien! El otro grupo - Nos equivocamos porque no miramos bien - ¡Listo! El otro grupo.-Profesora miramos pero no vimos. -a ver usted - no tuvimos en cuenta en escribir las tildes cuando pasamos al tablero. La educadora dice muy bien muchachos.*

Se dieron cuenta, que si no tildamos las palabras adecuadamente su pronunciación y significado pueden cambiar. Bueno ahora le voy a preguntar a cada grupo que significa cada palabra que escribieron en el tablero (Diario de campo Escuela la Arada: 20 de agosto de 2012).

La actividad hecha por esta docente de la escuela de la Arada muestra un ejercicio dinámico que le permite tener control sobre el grupo y le permite contar con la atención de los estudiantes a sus contenidos ya que se dan cuenta de la importancia de los conocimientos que les son impartidos.

El modelo Escuela Nueva, según lo expresado por la fundación “volvamos a la gente”, logra un cambio del modelo pedagógico frontal a uno basado en el aprendizaje comprensivo, el respeto al ritmo de aprendizaje del estudiante, el rol del maestro como orientador y evaluador, la participación y el aprendizaje cooperativo. Además, pretende lograr un acercamiento de la comunidad alrededor de la escuela y mayor participación en los procesos educativos. Esto parece haberse logrado de acuerdo a lo expresado por algunas de las docentes entrevistadas:

Iniciando fue un poco difícil, me apoye en profesoras con más experiencia, en los padres de familia y en la junta de acción comunal, hacíamos campañas, mirábamos que obras se necesitaban dentro de la comunidad y los niños participaban

*haciéndolos sentir parte de la comunidad y eso nos trajo muy buenos resultados
(Educatora de básica primaria sector rural de la Arada).*

Este testimonio muestra que la educación es un tema que depende de más de un actor y que la educación debe verse desde todos los puntos de vista por lo que el éxito de la enseñanza también depende de la participación y motivación de los estudiantes.

5 RECONFIGURANDO LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

*“La educación es un arte cuya aplicación debe
Ser perfeccionada por muchas generaciones”
(Emmanuel Kant)*

La reconfiguración de la realidad se realiza teniendo como base la información suministrada por los directivos docentes, padres de familia, estudiantes y docentes mediante la entrevista, el grupo focal y lo observado y consignado en los diarios de campo en las sedes rurales y en la sede principal. Esta información se contrasta con las aportaciones teóricas que se han tomado en cuenta en la investigación, para de esta manera procurar una reflexión y aproximación a las concepciones de las prácticas pedagógicas.

Las categorías que se van a analizar en este apartado y que se ilustran en la **Figura 5.1**. Son escuela y ruralidad, educación y prácticas pedagógicas.



Figura 5.1 Categorías de reconfiguración

Fuente: Autor

5.1 Análisis de categorías de reconfiguración

5.1.1 Escuela y ruralidad

La escuela es el lugar donde se encuentran el docente y el estudiante para llevar a cabo el acto educativo, sin embargo, no todas las escuelas son iguales, no tienen las mismas características y algunas están situadas en zonas urbanas, de forma que el aprendizaje está mediado por unos valores culturales propios de la ciudad, allí se cuenta con mayor influencia de la tecnología y otras ventajas de tipo social y económico.

6 RECONFIGURANDO LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

*“El maestro tiene que aprender a ser maestro y
el alumno tiene que aprender a ser alumno”*

(Bernstein).

6.1 Escuela y Ruralidad

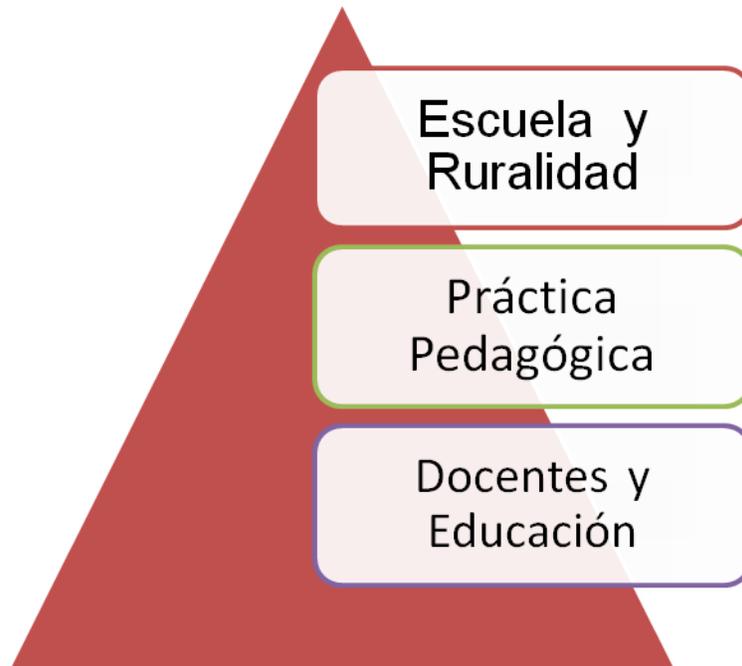


Figura 6.1 Categorías de análisis

6.2 La Escuela Rural

La escuela es el escenario donde se lleva a cabo la práctica educativa, es decir, la enseñanza, en ella convergen los actores de la comunidad educativa quienes desarrollan un papel importante dentro del proceso de educación y formación de los niños y las niñas. Para los padres de familia, los educadores y los educandos, la escuela es un espacio significativo dentro de las comunidades y a la vez se convierte en el centro de las actividades en muchas

localidades. Por lo tanto, cada uno de los que trabajan dentro de ella, sus actores principales, los docentes , directivos docentes, los estudiantes y los padres de familia tienen una vision de ella desde sus imaginarios.

Desde los imaginarios del docente se define como, lugar espacio, territorio donde el niño desarrolla sus habilidades y competencias, donde el estudiante se transforma en un ser valioso (DC1, Grupo focal).

Por otra parte, se habla del papel de la escuela dentro de la sociedad, de cómo el docente ve el papel de la escuela dentro de la sociedad, “es brindar oportunidades de desarrollo integral, permitir crecer obtener herramientas valiosas para enfrentar la vida, lugar de oportunidades, lugar afectivo donde nacen nuevas relaciones de amistad y compañerismo”. (DC2, Grupo focal)

En esto el docente está muy acorde con la manera como Paulo Freire (2011, disponible en línea) define la escuela como “el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima”. Entonces, es allí donde se deja ver el componente formativo de la escuela, donde se adquieren valores, se aprende a relacionarse junto a otros y con los otros, allí donde el ser humano se prepara para aprender a convivir, primero en una sociedad en pequeño, para luego convivir en una sociedad global.

Al enseñar a convivir, la escuela favorece la posibilidad de formar al estudiante para que sea tolerante; es en la escuela donde aparece el valor de la tolerancia ante la diversidad,

que es un reto en la formación que el docente debe asumir y trabajar en la transversalidad, es decir, dentro de todos los contenidos teóricos, de manera continua y es precisamente en este aspecto que el docente debe hacer gala de su conocimiento, de su experiencia y sobre todo de su ejemplo de vida.

Otro aspecto importante en la manera como los docentes conciben la escuela, es la manera como ellos han vivenciado sus transiciones y la manera cómo perciben las leyes estatales sobre la educación,

Podemos decir que la escuela no ha sido siempre la misma, ha evolucionado según a las realidades y situaciones de cada época, la escuela ha sido manipulada para satisfacer intereses egoístas, como control político, comercial y social. La Escuela debe dar respuesta a todo niño y niña que la necesita por lo tanto es necesario docentes más capacitados y actualizados. Que generen el espíritu libre de felicidad y libertad. La escuela debe escuchar el clamor de los niños campesinos, los niños desplazados, de los niños maltratados, entre otros. Nos hemos vuelto ciegos sordos y mudos. La escuela no puede dejar pasar esta realidad río abajo, La escuela es oportunidad para resolver las necesidades de toda la comunidad educativa (DC3, Grupo focal).

Entonces, vista así la escuela por el docente, se puede percibir que hace alusión a la inclusión educativa, la cual, propone que todos los niños deben ser atendidos por igual teniendo en cuenta sus diferencias culturales, étnicas, sexuales, religiosas, políticas entre otras. Además, hace alusión a un aspecto delicado dentro de la educación Colombiana, la cual es prestar atención a los niños que han sufrido las consecuencias del conflicto armado

interno. Este aspecto tiene una significativa incidencia sobre la deserción escolar en las zonas afectadas. De igual manera, el gobierno nacional ha tratado de implementar programas para capacitar a los docentes en la atención de este tipo de población, con la implementación del programa “Escuela y Desplazamiento” el cual tiene como objetivo capacitar a los docentes para brindar apoyo psicosocial en crisis a los niños en situación de desplazamiento por causa del conflicto armado.

Pero no solo el conflicto armado afecta a el estudiante rural y a su familia. Según el Ministerio de Educacion, en el sector rural colombiano el aislamiento y el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, así como el bajo nivel de escolaridad de los padres, tienen un impacto negativo en el acceso de los niños a la escuela. Las tasas de deserción y de pérdida de año escolar son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el servicio educativo.

La calidad de la educación se ve afectada por muchos factores socioeconómicos, y la falta de oportunidades a las poblaciones más desfavorecidas; hay muchos niños campesinos que no cuentan con los suficientes recursos económicos, y en sus hogares las necesidades básicas no están satisfechas; los estudiantes y los docentes se enfrentan a situaciones de desigualdad y segregación. A pesar que el gobierno nacional ha hecho muchos esfuerzos en mejorar la cobertura no se ha preocupado por la calidad (DC1 grupo focal).

Aquí se puede apreciar que los docentes sienten que deben enfrentar esta situación con pocas herramientas de la parte formativa, es decir, ellos perciben que no se les prepara desde las facultades de educación para enfrentar una situación específica del sector rural, la

manera de abordar y crear estrategias para atender contextualmente las dificultades que se presentan.

Esta realidad vista desde las apreciaciones de los docentes de la Institución Educativa técnica la Arada, cuando afirman que “son escuelas olvidadas y muy carentes de materiales, el maestro tiene que ser creativo y recursivo para enseñar, no se está al mismo nivel un niño de la ciudad que un niño del campo” (DC 1). Estas afirmaciones dejan ver que el docente se siente en desventaja desde la zona rural, su percepción es que no se cuenta con igualdad de recursos en relación con la zona urbana, por lo tanto, sus recursos didácticos son limitados y el maestro tiene que apropiarse de los recursos personales y de los recursos materiales con que cuenta a su alcance para llevar a cabo su labor.

Si se continua examinando lo que expresa el Ministerio de Educación Nacional, en lo relacionado con la tasa de cobertura expresan que, 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 rurales. Esto quizás es ocasionado por la concepción de educación que tiene la familia rural. De acuerdo con Lakin y Gasperini (n.d.), la falta de oportunidad de educación en el área rural, es causa y efecto de los factores económicos, debido la extrema pobreza en que se vive, pues para ellos es necesaria la colaboración de sus hijos en el trabajo para el logro de la supervivencia.

Lo anterior, está acorde con lo que se observa en el sector rural, donde en repetidas ocasiones los niños y niñas no asisten a clases por que están ayudando a sus padres en las parcelas a sembrar o recoger cosechas. En el caso de los niños estos son enseñados a desarrollar las labores agrícolas y las niñas se quedan en las casas ayudando a la madre en

lo quehaceres domésticos, en muchas ocasiones es la percepción de los padres acerca de la educación, pues para ellos lo más importante es que aprendan a trabajar y a ser honestos.

Enseñar valores en la casa primero que todo, ser respetuosos con los profesores y con los niños (Mf1).

Consecuentemente, el niño del sector rural crece viendo y escuchando a sus padres la importancia del trabajo y de los valores, pero en contadas ocasiones tiene la oportunidad de escuchar y ver a sus padres interesándose por leer, estudiar y hablando de lo importante que es estudiar o hacer una carrera; porque la educación, el campesino la relaciona más con ser respetuoso, honesto y tener valores humanos. Sumado a estas dificultades está la debilidad en la capacidad institucional de los municipios. Si bien el proceso de descentralización que se puso en marcha en el país les transfirió a los municipios e Instituciones Educativas la responsabilidad de preparar los planes educativos, en la mayoría de los casos se carece de la capacidad para asumir esta misión. Los escasos recursos de los municipios para dar cumplimiento a lo requerido por la educación, la inadecuada preparación de los maestros que les impide contextualizar sus prácticas orientándolas satisfacer las necesidades locales ha llevado a los estudiosos de la educación en Colombia a presentar nuevos modelos para tratar de adaptarse a estas necesidades es así como en los años setentas surge el modelo Escuela Nueva.

La Escuela Nueva es la modalidad de educación que se adelanta en gran parte de las escuelas rurales en Colombia, fue creada como una innovación social que tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación, a través de cuatro componentes, el curricular,

capacitación, seguimiento y gestión. En este modelo un docente atiende a estudiantes del grado preescolar hasta el quinto grado de educación básica primaria.

Al respecto, en lo observado durante la investigación se evidencia que en las escuelas rurales multigrados de la Institución Educativa Técnica la Arada, se adoptó el modelo Educativo Escuela Nueva, pero visitando las instalaciones se observó que no se cuenta con los recursos, ni las instalaciones apropiadas para desarrollar el modelo. No se cuenta con laboratorios, bibliotecas, material didáctico, rincones del saber, herramientas e instrumentos de la metodología Escuela Nueva. A pesar que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Técnica la Arada se menciona el Modelo Social-Constructivas, los docentes no cuentan con la claridad para desarrollar en los estudiantes la propuesta curricular, por lo consiguiente esta se está diseñada, pero todavía no se ha institucionalizado. De ahí que se puede deducir que los modelos educativos suelen ser muy interesantes pero al tratar de implementarlos y llevarlos a la práctica es bastante difícil, sino se cuenta con los recursos necesarios y la capacitación adecuada de los docentes quienes son los que la llevaran a la práctica.(NI1).

Al respecto se afirma que:

Es muy buena, tiene los principios de la escuela activa, referente a la individualidad del aprendizaje, se respeta los ritmos de aprendizaje si no hay pierde en la que nosotros instrumentalizamos con las cartillas, toda la responsabilidad en las cartillas, desarrollando cuestionarios, nos limitamos a unas preguntas, porque el desarrollo de escuela unitaria es muy difícil completar cada uno de los requisitos, porque tiene que atender varios grupos en el momento. Los principios de escuela activa son maravillosos desde que tiene que repasar todos los

espacios, compartir actividad, se tiene que repartir todos los espacios, compartir actividades, el maestro se debe multiplicar, entonces no puede desarrollar todas las actividades como se deben hacer, entonces un apoyo del maestro; no solamente enfocarnos en las cartillas, porque no tenemos tiempo (DC1, grupo focal).

Aquí se puede deducir la angustia del docente, que se ve acosado ante la necesidad de atender a todos los grupos de niños, quienes se sirven de la cartillas diseñadas para tal fin, pero una de las falencias grandes es abusar de ellas y no contar con el tiempo necesario para dedicarle a cada uno de los niños y de esta manera realizar un acompañamiento adecuado. Además de no poder dedicar el tiempo adecuado según lo expresan los docentes, surgen otros inconvenientes al asumir la práctica docente, el abordaje de la interculturalidad, la inclusión y dentro de ella los niños con necesidades educativas especiales y las dificultades de aprendizaje entre otros aspectos. Es así como lo expresa esta docente.

Mi sitio de trabajo es una escuelita donde manejo todos los grados desde 0, 1, 2, 3, 4, y 5., tengo 18 alumnos, está situada al borde de carretera, es una vereda que se llama los Ameses, es una vereda pequeña los habitantes son muy trabajadores, participan mucho en las actividades de la escuela, hay problemas con los niños por lo que son 18 alumnos y de los 18, cinco tienen problemas de aprendizaje, los otros son muy inquietos, bueno como todos los niños, pero también hay niños muy activos colaboradores, tengo una sede organizada estoy contenta trabajando allá. (DC2, Grupo Focal).

6.3 Práctica Pedagógica

Hay algo que rescatar en lo expresado por los docentes, y es el amor por la profesión, aunque existe carencia de recursos, se tiene poca preparación para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), además se evidencia la satisfacción de estar brindando lo mejor de sí para sus estudiantes. Es allí donde el docente hace gala de su experiencia, de su creatividad y de su capacidad de gestión para trabajar con las comunidades menos favorecidas, y en muchos casos liderar procesos de mejoramiento de la calidad de vida de estas comunidades.

A veces están profundamente compenetrados el docente y la comunidad, es decir, hay un grado importante de involucramiento del docente con la comunidad, que llega a formar parte de ella y de sus procesos, y en esto incide su gusto personal por la práctica docente haciendo que cambie su manera de percibirla transformando su vida de una manera significativa en la medida que ven la importancia de su apoyo para el progreso de los niños, las niñas y de las comunidades.

Bueno empezando yo no estudie para ser docente; estudie otra carrera, pero presente el concurso y lo pase y de ahí empecé a estudiar pedagogía, y me parece muy bueno, estoy contenta, me parece que ayuda uno mucho a los niños, ellos también le ayudan a uno para la superación personal y estoy contenta, contenta porque es muy significativo para mi vida (DC1).

En estas declaraciones se está de acuerdo con lo expresado por Runge (2002) quien afirma que el educador no sólo debe tener conocimientos teóricos de pedagogía, didáctica y

otras disciplinas para poder enseñar, sino que además debe poseer cualidades personales mediante las cuales pueda establecer buenas relaciones con los estudiantes, los padres de familia, los docentes y la comunidad en general donde desarrolla su labor.

6.3.1 Docentes y Escuela Nueva

Una de las modalidades que se ha implementado recientemente en el país es la Escuela Nueva o escuela multigrado, en ella un docente orienta a los estudiantes desde el nivel preescolar hasta el grado quinto de educación básica primaria.

Los objetivos del Ministerio de Educación Nacional al adoptar este modelo fue lograr mediante estrategias e instrumentos sencillos y concretos, promover un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, un fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de la niñez. La promoción flexible permite que los estudiantes avancen de un grado o nivel al otro y, terminen unidades académicas a su propio ritmo de aprendizaje. Es un modelo centrado en el niño, su contexto y comunidad.

Al respecto de este modelo los docentes de la IETLA opinan que:

El gobierno dice que no importan la cantidad de estudiantes, ya que en muchas partes del mundo un docente atiende a más 50 estudiantes. Pero lo que no se ha tenido cuenta es que es muy diferente en las escuelas multigradas ya que hay que hacer muchas actividades para cada grado y área, y esto hace el trabajo más complejo. Los docentes damos un gran aporte de lo mucho y de lo poco con que contamos, en muchas escuelas rurales trabajamos con las uñas, podemos decir cosas muy bonitas en la teoría pero en la práctica es otra cosa (DC1).

Del anterior testimonio, se deduce que los docentes no están muy a gusto con la implementación de dicho modelo y las prácticas que deben desarrollar para su ejecución, puesto que deben manejar seis grados y con diferentes actividades y esto les resulta desgastante, tal como lo indica una de las docentes “es muy complicado en trabajar en escuelas multigrados, ya que se tienen que preparar muchas actividades para cada grado” (DC2).

Sin embargo, los docentes explican qué ellos buscan estrategias para poder atender a todos los niños y niñas, e igualmente, se percibe en sus declaraciones que no se sienten lo suficientemente apoyados por parte del Estado en cuanto a la dotación de las Instituciones Educativas, debido a la falta de recursos, los docentes perciben poco apoyo para desarrollar la labor de una manera eficaz. Por otra parte, aunque los informes de los resultados de la implementación de este modelo expresa que:

En 1989 Escuela Nueva fue seleccionada por el Banco Mundial como una de las tres reformas más exitosas en los países de desarrollo alrededor del mundo que impactó las políticas públicas. Y en el 2000, el informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas la seleccionó como uno de los tres mayores logros del país (Al Tablero, 2003).

El modelo Escuela Nueva ha sido de gran utilidad al país para disminuir los niveles de deserción escolar en los sectores rurales, pues se ajusta a las necesidades de las familias y los niños y niñas campesinos. Pero por otra parte se puede añadir que los docentes

requieren de mayor capacitación en el manejo del modelo y que se dote a las Instituciones Educativas de los materiales didácticos necesarios para el buen desarrollo del mismo.

6.3.2 El constructivismo del PEI y la práctica pedagógica

El modelo pedagógico que adopta la IETLA es el social-constructivista, el denominado modelo contextualista de la escuela del enfoque histórico cultural tiene como máximo representante a L. Vygotsky, teórico dialéctico que hace énfasis tanto en los aspectos culturales del desarrollo como en las influencias históricas. Desde este punto de vista debe presentarse una reciprocidad entre la sociedad y el individuo. Es así como el sujeto puede aprender de su contexto social y cultural en que desenvuelve su vida. Lo que se puede ver es que los docentes tienen claro la conceptualización del constructivismo, pero poseen poca implicación sobre el tema a la base del sentido aplicado en la práctica pedagógica como lo expresan ellos mismos.

El modelo constructivista proponen que el estudiante es constructor de su propio conocimiento y el docente es un facilitador, por lo tanto el estudiante el mismo creará mecanismo para resolver problemas, de tal manera la estructuran mentales se configuran y se reconfiguran constantemente (DC1, Grupo Focal).

No hay que desconocer que el alumno tiene conocimiento, no son hojas en blancos. La función del docente es despertar en ellos la curiosidad. Una herramienta muy potente es la pregunta, pues en ella se generan tensiones e inquietudes que programan al cerebro a dar respuesta y solución a nuevos problemas mirado desde muchos puntos de vista (DC2, Grupo Focal).

Pienso que se debe generar ambientes y espacios óptimos que la escuela rural no cuenta el docente debe capacitarse cada día en ser más intelectual y competente. Por lo tanto el compromiso es llevar a los estudiantes en clima de cooperación y de motivación a aprendizajes significativos que les permitan desarrollasen integralmente (DC3, Grupo Focal).

Muchas de las prácticas pedagógicas quedan olvidadas y se pierde el legado de estas que se pueden transmitir a otros docentes y a nuevas generaciones, hay experiencias muy bonitas pero no son registradas ni sistematizadas en ningún lado. Todas estas acciones pedagógicas necesitan ser evidenciadas. Muchos docentes somos sujetos de conocimientos y de experiencias en la cual reflejamos las realidades. Las imágenes e imaginarios de las comunidades más apartadas en caso la referente a los sectores rurales donde los actores reales necesitan expresar sus pensamientos e ideales de los obstáculos y éxitos en el camino de la vida (DC4, Grupo Focal).

De lo expuesto por los docentes, se puede afirmar que la dificultad en la ejecución del modelo constructivista no está en el conocimiento de los postulados teóricos, sino en la puesta en práctica de los mismos, es decir, los docentes no tienen claro cómo llevar el constructivismo a la práctica pedagógica. En consecuencia, se encuentra que los postulados al ser contrastados con las prácticas pedagógicas de la IETLA, en las observaciones realizadas es oportuno decir que a pesar que en el PEI de la Institución Técnica la Arada se menciona el Modelo Social-Constructiva, los docentes no cuentan con la claridad para

desarrollar en los estudiantes, la propuesta curricular, por lo consiguiente esta está diseñada pero todavía no se ha institucionalizado.

Las declaraciones de los docentes aquí expuestos dan evidencia de que aún se realizan las clases con las prácticas tradicionales, y otras de corte conductista.

Sabemos que debemos mejorar mucho, cambiar esas formas tradicionales de enseñanza, muchos de los paradigmas han cambiado por eso se necesita un docente más innovador inquieto, que tengamos proyección al futuro, estudiar las problemáticas sociales mirar hacia dónde vamos y que es lo que queremos, si nosotros los docentes no los comprometemos en mejorar, no podremos obtener buenos resultados (DC4, Grupo Focal).

Se puede afirmar que los docentes aún necesitan de capacitación para poder planear y ejecutar actividades pedagógicas basadas en el constructivismo, o como lo dice Ordoñez, (2004) “las concepciones constructivistas pueden llevarnos a la actividad de creación pedagógica que debe convertirse en natural para nosotros como maestros: formular y tratar de contestar unas preguntas básicas sobre cómo dar verdadero soporte al aprendizaje de nuestros alumnos” (p. 80).

A partir de la evidencia recolectada a lo largo de este trabajo se puede concluir que el constructivismo en si no es una metodología pedagógica, es la base a partir de los aportes teóricos de Piaget (1970) y Vygotsky (1978), quienes afirman que para entender que el aprendizaje ocurre de manera permanente en el individuo desde que nace y es producto de la interacción con su entorno; por lo tanto el aprendizaje no es exclusivo de la escuela. Esta teoría lo que proporciona es la oportunidad a los docentes de crear con base en ella

oportunidades de aprendizaje en diferentes ambientes que resulten significativos a los educandos. Adicionalmente, esta teoría permite al docente hacer uso de su imaginación, creatividad y experiencia al diseñar los planes curriculares y de clase adaptándolos a las necesidades de los educandos su familia y su entorno. Por esta razón, es importante que los educadores se reúnan y trabajen en equipo para la construcción de estrategias metodológicas y planifiquen su actividad con el fin de diseñar las actividades y contenidos que a su juicio consideren los más indicados para la Institución Educativa en que laboran teniendo en cuenta las características sociales, culturales, económicas y políticas de la comunidad en la que se halla ubicada.

6.4 Docencia y Educación

Según Castro, et al (2006) la práctica del docente se considera como la emancipación profesional para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo para desarrollar un proyecto educativo común. Esto en relación con el ejercicio de la docencia los educadores de la IETLA, se muestran conscientes de que hay aspectos por mejorar al planificar y ejecutar sus clases a lo que responden que:

Las clases deben ser más dinámicas, más activas, estas temáticas debe estar relacionadas con el contexto rural, estrategias de aprendizaje apropiadas, unificar criterios y temáticas, las clases más didácticas, más lúdicas, mejorar la parte

conceptual, aprender a aprender, priorizar las necesidades del niño, entenderlos y comprenderlos (DCI, Grupo Focal).

En estas declaraciones se puede evidenciar que el docente expresa la necesidad de contar con mayores estrategias para efectuar una labor más acorde con las exigencias del medio en el cual se desenvuelve, tener conocimientos acerca del desarrollo humano, sus etapas, el desarrollo psicológico, emocional y social de los niños y niñas, que les permitan realizar una orientación pertinente a ellos y sus familias. Además, el docente de la zona rural se siente en desventaja con relación a las condiciones de las escuelas de la zona urbana, al respecto opinan que:

Son escuelas olvidadas y muy carentes de materiales, el maestro tiene que ser creativo y recursivo para enseñar, no se está al mismo nivel un niño de la ciudad que un niño del campo (DCI, Grupo Focal).

Otras inquietudes que parecen tener los docentes están en relación con las políticas gubernamentales hacia la educación y esto se puede evidenciar en lo que expresan al respecto;

El gobierno nacional toma medidas para mejorar la educación y toma como medidas estándares nacionales e internacionales (pruebas saber, pruebas PISA entre otros) y miran y comparan los resultados con otros países del mundo y estamos muy abajo del promedio mundial. El gobierno ha estudiado muchas variables que contrastada con otros países no deben influir en la calidad por

ejemplo: el número de estudiantes por maestro, la formación de los educadores entre otros. Pero no se ha dado cuenta que nos puede medir con la misma reglas ya que el contexto rural en Colombia es muy diferentes a otros países. Los niños del sector rural se sienten con desventajas para competir con esos estándares, no estamos diciendo que nos oponemos a mejorar sino falta más acompañamiento, mejores política educativa, que se pueda contar con una verdadera participación comunitaria para resolución problemas. Pues la verdad, todas sabemos que en las Instituciones Educativas se deben replantearse los planes de mejoramiento en PEI. Pues muy necesaria la integración de todos los componentes institucionales, pero estos a la vez debe estar acompañada de un óptimo uso de los recursos financieros y humanos (DC4, Grupo Focal).

Esto permite evidenciar que a nivel de los profesores e Instituciones Educativas ya hay un sentimiento de que la posición política del gobierno debe ser más activa y que la educación deber ser acompañada y liderada por los entes gubernamentales que den una estructura que permita satisfacer pertinentemente las necesidades rurales en cuanto a la educación. Estas inquietudes están enmarcadas en la consciencia de la importancia del rol que desempeña el docente al interior de las comunidades, puesto que la concepción de la docencia tiene unas implicaciones importantes de acuerdo a las funciones que debe desempeñar en su labor. La labor del docente es educar y formar a los hombres y mujeres del futuro, a este respecto ellos dan su concepto de educación:

(...) es un tema muy amplio, es aspecto que nos compromete a todos para todos, existen muchos conceptos algunos de ellos lo define: como un proceso holístico

donde se transmite, conocimiento, cultura, valores y formas de ser, proceso por el cual se construye una identidad en una sociedad. La educación va más allá de las aulas, es un eje transformador del individuo. No solo el maestro enseña la sociedad también, el entorno, el medio por lo tanto la educación es una prioridad e derecho innegable de la persona para desarrollarse en una sociedad, pero vemos que a pesar de todos los esfuerzos hay muchas cosas por mejorar por la cual la educación ha tomados otros caminos, otros intereses que es favorecer algunos sectores de la sociedad y discriminar otros. Por lo tanto la educación no ha permitido liberar al ser de las cadenas de la esclavitud y la ignorancia (DCI, Grupo Focal).

De lo anterior se puede afirmar que los docentes al parecer sienten su labor encadenada a las disposiciones legales que emite el estado para regular el ejercicio de la labor docente y la regulación, evaluación y control de los procesos educativos que se realizan por parte del Ministerio de Educación Nacional, con los cuales en innumerables ocasiones no están de acuerdo, entre ellas la estructura de las pruebas de estado para determinar la calidad de la educación impartida en el país.

Sin embargo, el docente en las comunidades rurales generalmente termina convirtiéndose en líder de proyectos para el mejoramiento de la calidad de vida y genera procesos muy importantes en este sentido. Es así como el rol del educador se extiende y cobija a toda la comunidad en donde realiza el proceso educativo con niños y niñas, padres de familia y comunidad en general. Se podría plantear la necesidad de un mayor acercamiento entre el Estado y los docentes a través de un diálogo abierto que permita replantear las necesidades educativas en los contextos colombianos, para generar nuevas

maneras de ejercer la práctica docente. Para ello, se debería tomar en cuenta el diagnóstico realizado por las comunidades pedagógicas, con el objetivo de diseñar los programas de formación de docentes en el país con base en las necesidades detectadas y de esta manera forjar un modelo educativo que responda a las demandas de las comunidades urbanas y rurales de Colombia, contando con el apoyo estatal para el diseño de currículos acordes a las características y necesidades de cada región y de sus comunidades.

En este orden de ideas, los docentes deben hacer consciencia de que el mundo ha cambiado, de igual forma las costumbres y las prácticas pedagógicas, deben cambiar y ajustarse a los nuevos retos que representa la sociedad del conocimiento mediada por las nuevas tecnologías de la información, no hay que romper paradigmas hay que hacer nuevos paradigmas, se ha de estimular la creatividad de los estudiantes en aprovechamientos de las nuevas tecnologías de información y comunicaciones no solo para proyectar y presentar información, de forma que el docente no deba preocuparse solo por transmitir contenidos, sino en crear nuevos ambientes y conocimientos que fomenten el adecuado desarrollo de los educandos, a través de actividades que les resulten interesantes y significativas. Consecuentemente, se podría decir que el docente ve la necesidad de replantear su praxis, para llegar a ser el motivador y mediador de aprendizajes que requieren los estudiantes del siglo XXI.

7 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En general nos encontramos frente a la realidad de la educación rural de nuestro país, es decir, frente a las fortalezas, debilidades, necesidades y posibilidades de un sector poblacional caracterizado por su relación con el concepto de tierra y territorialidad dentro de un escenario agrario y su capital cultural enaltecido por prácticas comunales de trabajo de campo, fraternidad y espiritualidad. En el caso particular de la institución IETLA, su modelo pedagógico busca dar cuenta de la realidad de esta población a través de la apuesta por el Modelo Social-Constructiva y de Escuela Nueva o escuela multigrado, con lo cual se quiere promover un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, un fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de la niñez.

Las características y beneficios de estos modelos para el sector rural son diversos ya que permiten una integración de la realidad socio-política del estudiante a la realidad educativa del aula de clase, generando conocimientos contextualizados y significativos para los y las estudiantes, lo cual se evidencia en expresiones compartidas por varios estudiantes entrevistados que correlacionan la validez e importancia del conocimiento que adquieren en la escuela con la posibilidad de aplicación del mismo en su vida cotidiana.

Esto se puede contrastar con los factores que llevan a la deserción escolar, entre los cuales se encuentran las dificultades económicas y la falta de apoyo de los padres a sus hijos en el proceso escolar debido a las concepciones negativas que tienen del rol de la educación, resaltando el papel de las concepciones dentro de los procesos educativos no como simplemente variables de estudio externas, sino como factores de éxito o fracaso

escolar. Igualmente, se puede señalar que al brindar un conocimiento contextualizado, práctico y flexible para la vida diaria del estudiante que genere cambios en su entorno socio-familiar y económico, y así propenda por un ascenso social propio y familiar, se generaría una mejor valoración social de la educación y de la escuela dentro de cualquier comunidad rural y cambios socio-económicos puntuales que mejoren la calidad de vida de los habitantes de estas poblaciones.

El valor socio-cultural que se le da a la educación en la comunidad rural de la Arada es un problema que se puede extrapolar a gran parte de la población rural del país, debido a que cosas como los exámenes estandarizados, las pruebas Saber, los currículos y los Proyecto Educativos Institucionales (PEI) uniformes y pensados para los contextos urbanos, lleva a que tanto estudiantes como padres de familia no se encuentren representados en este tipo de educación y no encuentren una pertinencia ni correlacionen el valor latente de la educación como un valor real para sus vidas, generando altas tasas de deserción escolar y una pobre adaptación y motivación en el aula de clase. Un claro ejemplo queda plasmado en este trabajo al indagar los bajos resultados de los estudiantes de la IETLA en los exámenes SABER 11, encontrando que se debe a una pobre valoración de los padres de familia y de los estudiantes de los beneficios del mismo para su vida particular, es decir, estos exámenes no tienen ni relevancia ni pertinencia contextualizada a la realidad de estas poblaciones. Frente a lo cual surgen preguntas sin respuestas en el marco de este trabajo por ¿cómo se debe evaluar los resultados de la educación en general? ¿Se deberían tomar parámetros globales y unificados que excluyan negativamente a poblaciones como la rural o tomando parámetros contextualizados e individuales que pueden llevar a la exclusión positiva de diversas comunidades?

En general, por parte de las directivas se reconoce que el modelo pedagógico constructivista asumido desde el PEI no se ha logrado aplicar de manera uniforme en toda la institución. Esto vislumbra un horizonte institucional caracterizado por la necesidad constata de formación docente en temas de profundización en este modelo que generen conocimiento nuevo y práctico para el aula de clase, lo cual no es único de esta institución sino que da cuenta de otros colegios del sector rural. Además, se evidenció la necesidad de un mayor compromiso institucional por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa, al verse las falencias por parte del núcleo familiar en el apoyo continuo a sus hijos en edad escolar, la falta de motivación por parte de los estudiantes frente a su desarrollo académico y la falta de regularidad de los docentes para instaurar este modelo en sus aulas de clase. Con base en lo cual, se puede afirmar que es necesario comenzar a ver el modelo pedagógico como un proceso de toma de decisiones de toda la comunidad educativa en el aula de clase, decisiones que deben sustentarse en el horizonte educativo propuesto por el MEN y en los objetivos generales planteados desde los sectores estatales, institucionales y sociales; por lo cual el modelo pedagógico Constructivista-Social no solo debe ser llevado al aula de clase, sino que debe servir para auto-reformularse y evaluarse, fijando líneas de acción para la formación de los docentes, estudiantes y comunidad, basados en el análisis de la realidad psico-social de cada uno de sus integrantes.

En cuanto al rol del docente al parecer es asumido con responsabilidad y sentido de pertenencia según lo expresado por las docentes entrevistadas, además se nota que los padres de familia y estudiantes confían en la labor desarrollada por los educadores, quienes en algunas ocasiones como lo narran ellos mismos, han sido los gestores de procesos comunitarios que han permitido el desarrollo social y comunitario. Esto es trabajo en

equipo implica la reflexión conjunta acerca de las prácticas educativas en coherencia con otras escuelas rurales o de la zona, para intercambiar situaciones y experiencias que puedan ser aplicadas por los docentes. Con el planteamiento de la educación rural el papel del docente abarca distintos aspectos como la Responsabilidad en el desarrollo curricular o de los diferentes contenidos para cada nivel y grado adaptándolo a las necesidades requeridas. La relación con los padres y estudiantes identificando la función que cada uno debe cumplir en este entorno. Todo esto buscando adecuar la enseñanza a las diferentes necesidades de los alumnos, desarrollando la didáctica de escuela rural que es la de trabajar con individuos y con colectivos.

Retomando el Modelo Social-Constructiva, este brinda herramientas prácticas y de reflexión a los docentes que lleva a que sus clases se puedan contextualizar y se puedan realizar de una manera práctica a través del trabajo colaborativo. Se puede apreciar que en gran medida los docentes cumplen el rol de mediadores exigido desde el paradigma constructivista. Entre las mayores dificultades que los docentes afirman se encuentra la falta de capacitación para que se logre una total aplicación del enfoque constructivista en las clases de forma uniforme para todas las áreas de conocimiento, lo cual es una concepción ampliamente señalada por los docentes y que no da cuenta de todos los matices que implica la aplicación de este tipo de modelo. Delimitar esto a la simple capacitación docente es negar la agencia de los estudiantes en su desarrollo académico, de los padres de familia en su acompañamiento y apoyo, el de la comunidad y el de otras instituciones que se ponen en juego en los diversos procesos educativos. La aplicación de un modelo socio-constructivista como el que se propone en esta institución necesita que se ponga en juego la historicidad de sus actores y de la población dentro de los diferentes ámbitos educativos y

sociales que interviene, por lo cual, pensar en la consolidación del modelo constructivista dentro de cualquier Institución Educativa es pensar en un cambio en la forma de concebir la educación y el conocimiento por parte de todos los actores, dejando de lado los modelos y supuestos tradicionales para darle cabida a una concepción de la educación como un procesos de construcción de conocimiento por parte de toda la comunidad educativa; pasar de un procesos unidireccional entre un docente poseedor de todo conocimiento que lo transmite al estudiante carente del mismo, a un proceso bidireccional en el cual tanto docente como estudiante construyen y aprenden juntos.

Frente a esto, las diferentes situaciones por las que atraviesan los docentes, como son las necesidades pedagógicas de atender más de un grado, materiales inadecuados para manejar las diferentes actividades, procesos de actualización continua por parte de las secretarías de educación municipal, departamental y el MEN, pueden convertirse en motores que generen nuevos espacios de interacción con la comunidad y de participación de la comunidad en la escuela, al integrar a la comunidad como posibles fuentes de recursos para suplir estas necesidades con el objetivo de fortalecer el enfoques Constructivista-Social. Una propuesta sería, por ejemplo, que al momento de capacitación para los docentes en temas agrícolas y agrarios sea la población la que brinde este tipo de capacitación.

Al igual que el modelo Social-Constructivista, la metodología usada en las zonas rurales denominada “Escuela Nueva” es seguida con fidelidad, aunque algunos docentes argumentan que desearían más tiempo para ejecutar las actividades y extenderse más en los contenidos académicos, es decir, para los docentes existe la concepción desligada del conocimiento práctico con el conocimiento académico, manteniéndose esta diada que caracteriza las visiones tradicionales de la educación. Es importante señalar que en gran

medida el modelo de “Escuela Nueva” que se considera rural tiene unos matices que deberían ser aplicados a contextos urbanos, debido a que propende por el desarrollo ecológico, productivo, social y cultural en pro del bienestar de la comunidad donde están ubicados. Esta metodología permite planificar ampliamente el ritmo de aprendizaje de los alumnos, ofreciendo más tiempo para alcanzar los objetivos propuestos y brinda unas herramientas de interacción entre toda la comunidad educativa y la sociedad, generando procesos sociales de construcción de redes de apoyo y de comercio bastante interesantes, no solo en el sector rural sino para cualquier comunidad.

En esta misma línea de argumentación, las directivas y los docentes centran el objetivo pedagógico en la adquisición de competencias laborales prácticas de acuerdo al contexto rural y respondiendo al enfoque agrícola de la región en la cual está ubicada la Institución Educativa, pero, por ejemplo, ¿qué pasa con un enfoque globalizado del conocimiento o un enfoque socio-político de nuestra realidad nacional? Este tipo de argumentos deja la concepción de que cuando se habla de comunidad y de educación contextualizada a la comunidad, se ve esto desde una perspectiva reducida y anclada al concepto de proximidad, comunidad es el grupo relacional cercano del estudiante, omitiendo la complejidad de matices de este término; existen comunidades de sentido, comunidades nacionales, comunidades internacionales, comunidades de información. Esta visión restringe la perspectiva y la proyección de las prácticas de pedagógicas a temas muy puntuales del contexto más próximo al estudiante. Por lo cual, reconocemos que es necesario plantear un tipo de educación destinada a la población rural la cual debe estar arraigada en su realidad y debe ofrecer las mismas oportunidades a todos los estudiantes que pertenecen a diferentes contextos, pueblos y culturas, pero también la escuela debe

crear espacios idóneos en los cuales los estudiantes se conozcan, disfruten y se actualicen con diversas herramientas de un mundo conectado y globalizado, al cual no son ajenos. Plantear una educación rural no debe generar un tipo de exclusión positiva de esta población, sino una oportunidad de desarrollo integral para la misma, es decir, debe darles las herramientas a los estudiantes para afrontar los retos de su entorno y de la sociedad en general, tanto nacional como internacional.

La principal apuesta de la educación rural en el país, algo que todavía falta en esta institución, es lograr la articulación de esta realidad con herramientas virtuales como el uso de TICS, que no solo se queden para el uso en la escuela sino que puedan sacarse a los cultivos, a los ordeños y a las demás actividades agrícolas que realizan. Cambiando la concepción de las TICS en la educación como herramientas netamente expansivas del conocimiento de clase, para entenderse como herramientas transversales a la inmersión de una vida moderna más cómoda y globalizada.

Se encuentra como una variable recurrente la necesidad de capacitación continua sobre cómo desarrollar las clases y las actividades curriculares respondiendo desde el modelo constructivista y de Escuela Nueva a las necesidades puntuales de la zona y articulando este modelo en todas y cada una de las sedes de la Institución Educativa. Este objetivo se podría lograr proyectando y realizando las reuniones de comunidades académicas periódicamente durante el año. En estas reuniones se tendría como objetivo capacitarse, retroalimentarse y unificar criterios para desarrollar las actividades académicas, la transversalidad y la evaluación entre otros.

Las razones para plantear la necesidad de fortalecer la educación rural son claras, principalmente encontramos la falta de oportunidades para el desarrollo de las comunidades

rurales, donde cientos de estudiantes se ven obligados a emigrar a las grandes ciudades, donde por falta de educación son automáticamente excluidos del mundo laboral. Por lo cual, es tarea del MEN plantear políticas claras aplicadas a cada sector y zona del país, en las que se garantice la continuidad en la formación de los y las estudiantes.

En este punto es importante traer a colación el papel del Estado dentro de todo este panorama. En general, la educación rural se caracteriza por la falta de recursos y de esfuerzos por parte de los organismos estatales, lo cual genera que los docentes tengan que, como lo señaló una de las entrevistadas, “trabajar con las uñas sin recursos” sosteniendo modelos pedagógicos que necesitan de herramientas especiales para su aplicación y que piden esfuerzos adicionales de docentes, padres, directivas y estudiantes. Un claro ejemplo es el modelo de “Escuela Nueva” el cual se caracteriza por su organización multi-nivel, es decir diferentes grados en un mismo espacio y con un mismo docente, pero que en el punto de aplicación trae consigo dificultades como aulas de clase con 50 estudiantes de diferentes grados, con necesidades pedagógicas diferentes y con expectativas diferentes, frente a un solo docente que tiene que dar cuenta de todo esto en un mismo espacio sin herramientas idóneas. Por lo cual el Estado debe generar mejores rutas de acción y aplicación de políticas públicas en educación que no solo sean pensadas desde paradigmas urbanos sino que sean incluyentes para el resto de la población.

La educación rural debe verse y entenderse desde su particularidad y no desde la exclusión, es decir no desde una postura que la entienda como una educación diferente y especial para una población no urbana, sino como una educación idónea para un sector poblacional particular. Por lo cual, debe reformularse el papel de “lo estandarizado” dentro de la educación en general; de los parámetros que se usan y proponen para decir que es “lo

bueno”, “lo malo” y “lo necesario” para nuestros estudiantes, sin caer en dinámicas sociales negativas, que en cambio de satisfacer las necesidades y expectativas de toda la comunidad educativa lo que hagan sea excluir y dejar de lado ciertos sectores de la población que no se acomodan en estos parámetros. Generando una perspectiva política y ética adicional para evaluar la educación que no es muy utilizada dentro del aula de clase pero que es necesaria para entender la complejidad de la educación como un fenómeno social complejo.

8 Referencias Bibliográficas

Alcaldía Municipal, Alpujarra Tolima. (2012). Nuestro municipio. Recuperado el 12 de septiembre de 2012 de <http://www.alpujarra-tolima.gov.co/index.shtml>.

Alcaldía Municipal de Alpujarra Tolima (2002). Plan de Ordenamiento Territorial. Cartilla resumen.

Atchoarena, D., Gasperini, L. (2004). Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política. Ediciones UNESCO.

Basto-Torrado, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. Bogotá: Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación.

Beltrán Villamizar, Y. & Quijano Hernández, M. H. (2008). Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Boada, M., Borbón, L., Moreno, F. y Villar, F. (2011). La formación de maestros como asunto de la expedición pedagógica. VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos

escolares y Redes de Maestros que hacen investigación e innovación desde la escuela. Argentina.

Boada, M., Borbón, L.O, Moreno, F. & Villar, F.E (2011). La formación de maestros como asunto de la expedición pedagógica. Bogotá- Colombia: Ministerio de Educación Nacional. "Aportes sobre formación de Educadores. Resultados de los pre congresos". Documento de Trabajo. Octubre de 1996. Idea orientadora Nro.22.

Bonilla, V.H. Los Diarios de Campo: herramienta para la recolección de datos en la investigación educativa en el aula. Recuperado el 23 de febrero de 2013 de <http://es.scribd.com/doc/91973113/diario-de-campo>.

Bravo Molina, C. R. (2002). El Concepto de Formación Pedagógica.: Tradición Y Modernidad. Revista de ciencias humanas. N.30 Universidad tecnológica de Pereira. Recuperado el 5 de agosto de 2012 de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/index.htm>.

Calvo, G., Rendón, D.B., Lara, L. I., Rojas García. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 12 de mayo de 2012 de http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf.

Castro, E., Peley, R., Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista... Maracaibo: Revista de Ciencias Sociales, v. 12, n. 3, sept. 2006. Recuperado el 3 de septiembre de 2013 de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000300012&lng=es&nrm=iso>.

Congreso de La Republica de Colombia. (1994). Ley general de educación. Ley 115 de 1994.

Díaz de Rada, A. (2005) Etnografía y Técnicas de Investigación Antropológica. Madrid. UNED.

Echeverry, O.L. (2004). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Eusse Zuluaga, O. (2008). ¿Por Qué El Docente Necesita Formarse? México: boletín SUA Y ED Universidad Nacional Autónoma. Recuperado el 23 de febrero de 2013 de <http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinesanteriores/boletinsuayed06/ofelia.php>.

Freire, Paulo. (2011). PAULO FREIRE - Definición de ESCUELA. *Paradigmaeducativo35*. Recuperado de <http://paradigmaeducativo35.blogspot.com/2011/10/paulo-freire-definicion-de-escuela.html>

Fundación Escuela Nueva. (1987). Volvamos a la gente. Disponible en:

<http://www.escuelanueva.org/portal/es/acerca-de-nosotros.html>.

García Tania, CURRÍCULUM, 3° Grado en educación Infantil CES Don Bosco.

Definiciones de Curriculum según diferentes autores. Didáctica de la Motricidad en

Educación Infantil, (2008), disponible en:

<http://www.slideshare.net/taniaviridiana/definicin-de-curriculum>.

Guber R. (2001). Etnografía: Método, Campo y Reflexividad, Grupo editorial Norma,

Bogotá D.C. recuperado el 28 de enero de 2012

<http://galileonewspaper.wordpress.com/la-etnografia>.

Hevia Bernal, D. (2008). Arte y Pedagogía. La Habana, Cuba: Hospital Pediátrico

Universitario “William Soler”. Recuperado el 27 de agosto de 2012 de

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte_y_pedagogia.pdf.

Henao Willes, M. (2000). "La Investigación En Educación y Pedagogía En Colombia 1989-

1999".En: Colombia Ciencia Y Tecnología ISSN: 0120-5595. Bogotá: Colciencias

recuperado el 21 de Enero de 2013 de

<http://portales.puj.edu.co/didactica/PDF/EstadosdeArte/EducacionyPedagogia.pdf>

Kawulich, B. B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43. Recuperado el 13 de marzo de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.

Lakin, Gasperini, ("n.d."). Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política. Capítulo II. La educación básica en las áreas rurales; situación, problemática y perspectivas. Recuperado de <http://www.fao.org/sd/erp/2-educacion%20rural%20ext.pdf>.

Lafrancesco, G. (2004). Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.

López Vargas, B. I. Basto Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores*, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 275-291. Bogotá: Universidad de La Sabana recuperado el 2 de agosto de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83416998007>.

Londoño Zapata, L.O. (2008). Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo. Aproximación al estado del arte. Colombia: ed. Imprenta Universidad de Antioquia.

Marqués Graells, P. (2011). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación.: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.

Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Revista de investigaciones sociales AÑO VIII N° 13, pp. 277-299 recuperado el 24 de enero de 2013 de <http://es.scribd.com/doc/2388276/investigacion-cualitativa>.

Mejía J. M. R. (2003). Cambio Curricular y Despedagogización En La globalización. Hacia Una Reconfiguración Crítica De La Pedagogía. Revista Docencia N° 28.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Resolución 5443 del 30 de junio.

Ministerio de Educación Nacional. (2010) ¿Qué es la evaluación de competencias? Recuperado el 23 de enero de 2013 de <http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html>.

Moreno, E. A. (2002). Concepciones de Práctica Pedagógica. Grupo de Práctica Pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales. Bogotá Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Murcia, N., Jaramillo, L (2000). Investigación cualitativa. Diseño de complementariedad etnográfica. Universidad del Cauca: Editorial Kinesis.

Murcia P. N. (2000). La Investigación Cualitativa desde la Complementariedad. Un Reto Para Dinamizar el Currículo en la Educación Física. (Los imaginarios de los adolescentes ante la clase de educación física). Manizales – Colombia: Universidad de Caldas.

Ordoñez, C.L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. Revista de Estudios Sociales. Bogotá: Universidad de Los Andes N° 19, pág. 8. Recuperado el 12 de septiembre de 2013 de <http://es.uniandes.edu.co/view.php/401/view.php>.

Pabón de Reyes, C. (1999). Reflexiones Sobre El Quehacer Pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 10 de agosto de 2012 de http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_11_12/biblioteca/3modelos_didacticos/quehacer_pedagogico.pdf.

Patiño-Cárdenas, L. F. Bernal Vera, M. E., Castaño-Ramírez, E. Caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primeras etapas. (Análisis de caso escuela rural de Caldas). Departamento de Desarrollo Rural, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Piaget, J. (1975). El tiempo y el desarrollo intelectual del niño. En J. Piaget. *Problemas de Psicología Genética*, Barcelona: Ariel.

Quiroz, S. (2010).Deserción Escolar En Colombia: La Muerte De Nuestra Sociedad, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 20 de enero de 2013 de <http://intergumentacion.blogspot.com/2010/11/desercion-escolar-en-colombia-la-muerte.html>.

República de Colombia. Departamento del Tolima. Municipio de Alpujarra. (2002). Esquema de ordenamiento territorial. Cartilla resumen de divulgación.

Runge Peña. A .K., Garcés Gómez, J.F (2011). Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias en la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía el saber fundante de la formación de maestros? Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto. Recuperado el 12 de agosto de 2012 de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7404/6840>.

Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Rev. Ped.*, vol.23, no.68. Recuperado el 24 de enero de 2012 de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-.

Salazar, R. (2008). La educación rural un reto educativo. Bogotá: Colombia recuperado de <http://www.docentes.unal.edu.co/lgonzalezg/docs/LaEducacionRuralunRetoEducativo.pdf>.

Tamayo Valencia, A. (2006). *El Movimiento Pedagógico En Colombia, (un encuentro de los maestros con la pedagogía)*. Escuela de filosofía y humanidades. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.

UNESCO. Oficina Internacional de Educación (2001). *El Desarrollo de la Educación. Informe Nacional de la República del Perú* Elaborado y editado por el Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de abril de 2013 de http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Peru_Sp.pdf.

Unda, M., Rodríguez, A. & Orozco, J.C. (2000). *Huellas y Registros. Encuentro Nacional de Viajeros. Capitulo Formación de maestros*. Armenia.

Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía* 7(14y15). Consultado en agosto 27, 2013, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5596/5018>.

Villarroel Rosende, G., Sánchez Segura, X. (2002). *Relación Familia Y Escuela: Un Estudio Comparativo En La Ruralidad*. Estudios Pedagógicos, núm. 28, 2002, pp. 123-141. CHILE: Universidad Austral de Chile. Recuperado el 25 de agosto de 2013 de ww.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847007.

Zuluaga Garcés, O.L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: siglo del hombre editores, Antrophos, Editorial Universidad de Antioquia.

Zambrano Leal, A. (2012). *Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional*. *Educere*, vol. 16, núm. 54, mayo-agosto, 2012, pp. 11-19. Venezuela, Mérida, Universidad de los Andes. Recuperado el 12 de julio de 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626160015>.