

Aportes de la Práctica Pedagógica Rural a la Formación de los Licenciados en Educación
Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Trabajo de Grado para Optar por el Título de Licenciado en Educación Infantil.

Laura P. Fajardo Castro, Yesica F. Herrera Buitrago y Johanna P. López La Rotta

Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Infantil

Lic. Claudia Liliana Sierra Casallas

18 de junio de 2020

Resumen

Esta investigación permite identificar los aspectos por los cuales la práctica pedagógica en el sector rural es fundamental para el estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI). Es así que se inicia un rastreo conceptual, realizando una aproximación a los antecedentes investigativos que se relacionan directamente con el presente estudio de caso, teniendo en cuenta que estos centran su mirada en la práctica pedagógica, el acto educativo y la formación de maestros para y en escenarios rurales, como también el quehacer del educador rural; los hallazgos en este apartado comprendido como antecedentes serán sustentados a la luz de los referentes teóricos contenidos en el marco conceptual, siendo estos dos el fundamento analítico de la información recolectada y la triangulación de la misma.

Así mismo se parte de la recolección y análisis reflexivo de las experiencias formativas de dos maestras egresadas de la LEI de la UPN, quienes se encuentran ejerciendo su labor como maestras en escenarios rurales¹ de la licenciatura a quienes se aplicó las respectivas entrevistas; haciendo hincapié en los saberes y conocimientos adquiridos desde su formación y aquellas estrategias desde las cuales han fortalecido su quehacer docente desde el ejercicio educativo.

Ahora bien, metodológicamente, este trabajo investigativo se desarrolla bajo la modalidad de *estudio de caso*, partiendo de un enfoque cualitativo, interpretativo y etnográfico de carácter holístico. Como técnica e instrumento de recolección de información, se retoma la entrevista semiestructurada como posibilidad para recoger datos y elementos específicos de las experiencias de las maestras entrevistadas, es decir los casos seleccionados, posteriormente estos

¹ La información completa de las maestras que hicieron parte de esta investigación y su contexto, se encuentra en el apartado “Técnicas e instrumentos”

datos serán analizados y reflexionados bajo los ejes que fundamentan la investigación; la ruta metodológica de análisis se pone en práctica para capturar, organizar, triangular y analizar los hallazgos encontrados en las narrativas y entrevistas compartidas por las maestras, con el fin de visibilizar puntos de encuentro o divergencias con los ejes conceptuales planteados.

Finalmente, se establecen una serie de conclusiones, aportes y sugerencias a nivel general y personal en lo que a la investigación respecta; así mismo, se retoman recomendaciones que brindan las maestras egresadas entrevistadas, todo lo anterior con el fin de fortalecer los planteamientos educativos que configuran la práctica rural en la LEI, reconocer las contribuciones de la misma a la formación docente de los estudiantes y visibilizar el quehacer del maestro rural.

Palabras Claves: Maestro, formación, educación rural, práctica pedagógica, saber pedagógico, ruralidad, rural.

Agradecimientos

A Dios por fortalecernos y brindarnos sabiduría en cada paso de este transitar.

*A nuestras familias por su acompañamiento, paciencia, amor y su voz de aliento durante nuestro
proceso de formación.*

*A la maestra Claudia Sierra por confiar en nosotras y por orientarnos en cada etapa del
desarrollo de este trabajo investigativo.*

*A los maestros que con su sabiduría acompañaron nuestro proceso formativo, mostrándonos
nuevos caminos de conocimiento que nos permitieron visualizar horizontes que parecían
utópicos para la educación inicial.*

*A nuestra Gloriosa Universidad Pedagógica Nacional por abrirnos sus puertas y enseñarnos a
luchar por una educación pública y de calidad, por permitirnos soñar y pensar en apuestas
educativas pertinentes para la diversidad de territorios e infancias de nuestro país.*

Tabla de contenido

Introducción	9
Capítulo I	12
Justificación	12
Problemática	16
Objetivos	20
<i>Objetivo General</i>	20
<i>Objetivos Específicos</i>	20
Capítulo 2	21
Marco Teórico	21
Antecedentes	21
Marco Conceptual	28
Lo Rural Y La Ruralidad, Más Que Un Disentimiento Conceptual.	28
La Formación De Maestros Como Baluarte Para Una Educación En Contexto	38
La Práctica Pedagógica, Punto De Convergencia Entre La Teoría Y La Práctica	50
El Saber Pedagógico Del Maestro, Como Una Construcción Continua Y Reflexiva De Su Quehacer.	58
Capítulo 3	64
Marco Metodológico	64
Enfoque Y Tipo De Estudio	64
Técnicas E Instrumentos	69
Participantes Y Criterios De Selección.	70
Capítulo 4	73
Ruta Metodológica De Análisis	73
La Práctica Pedagógica En Contexto Rural, Una Mirada A La Formación De Maestros	74
La Formación Del Maestro Rural, Una Configuración Que Parte Del Reconocimiento Del Contexto Y Lo Trasciende.	78
Desafíos Emergentes En La Labor Del Maestro Rural Y La Construcción De Su Saber Pedagógico.	83
El Quehacer Del Maestro Como Labor Educativa Que Trasciende El Aula.	88

Capítulo 5	93
Conclusiones y Aportes	93
Conclusiones Generales	93
Conclusiones Personales	94
Aportes	95
Referencias	98

Lista de figuras

Figura 1 . Matrícula urbana - rural escolar en Colombia entre 1933-1950	42
Figura 2. Instrucción escolar de la población colombiana desde los cinco años en adelante	45

Apéndices

Apéndice A. Entrevista realizada a la maestra Claudia Yamile Martínez Sánchez.....	104
Apéndice B. Entrevista realizada a la maestra Valeria Rugelis Vásquez.....	113

Introducción

La Licenciatura en Educación Infantil (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) contempla la práctica pedagógica como un espacio fundamental en la formación de maestros, desde ésta se posibilitan diversos escenarios formativos para la construcción de saberes prácticos y teóricos por parte del estudiante, uno de ellos es la práctica pedagógica rural, la cual representa para el licenciado una oportunidad para reconocer las particularidades de las escuelas rurales y las características de los procesos educativos que allí se gestan².

Por lo anterior, el presente Estudio de Caso se establece como oportunidad de análisis de dos experiencias de maestras egresadas respecto a la incidencia que ha tenido la práctica rural en su formación como educadoras infantiles para enfrentarse a su práctica profesional en el contexto rural, con el fin de contribuir al fortalecimiento de la formación de los licenciados desde el suministro de aportes y sugerencias emergentes a lo largo del desarrollo y culminación de la investigación, siendo esta la posibilidad de generar reflexiones que permitan nutrir la práctica rural.

En este sentido, la investigación titulada “Aportes de la Práctica Pedagógica Rural a la formación de los Licenciados en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional” retoma y analiza las experiencias formativas de las dos maestras egresadas de la LEI que realizaron su práctica en escenarios rurales y que actualmente en su papel de egresados desempeñan su labor en estos, pues es necesario para este ejercicio tomar como punto de partida

² Argumento tomado del documento, *La práctica pedagógica en escenarios rurales* de la profesora Claudia Restrepo (2004) donde se enuncia que en la práctica pedagógica rural uno de sus objetivos es “Lograr que las estudiantes de Educación Infantil se acerquen a contextos educativos diferentes al urbano, con el fin de analizar y entender las diferentes formas de trabajo pedagógico y construir la suya propia, a través del reconocimiento de prácticas pedagógicas en las escuelas rurales.”

las narraciones y la voz de las dos maestras para identificar aquellos aportes y aprendizajes que la práctica rural les permitió construir, los cuales configuran su saber pedagógico y direccionan su acción educativa hoy día.

Este trabajo se desarrolla en cinco capítulos, cuya justificación, problemática y objetivos constituyen el primero de ellos, en estos se expone la pertinencia, importancia y relevancia de esta investigación tanto para la LEI, como para la comunidad educativa en general; su desarrollo retoma aspectos que problematizan el acto educativo en contextos rurales y las proyecciones relacionadas con la búsqueda, comprensión, análisis y aportes de la investigación actual a la formación de los maestros de LEI.

El segundo capítulo, retoma y da cuenta de aquellos referentes y postulados que componen el marco teórico respectivamente; para ello, se construye y presenta un apartado de antecedentes con los cuales se identifican y analizan algunos estudios académicos que se han realizado en torno al objeto de estudio de esta investigación; seguidamente, se exponen los ejes conceptuales foco de estudio para dicho marco, estos se centran en el abordaje del concepto de Rural, Ruralidad y Educación rural, Formación de Maestros para y en el contexto rural, Práctica Pedagógica Rural y el Saber Pedagógico que configura el ejercicio del educador, ejes que brindan la posibilidad de establecer las bases teóricas sobre las cuales se desarrolla la presente investigación, que además permiten consolidar comprensiones significativas en torno al ejercicio educativo rural y las situaciones de diversa índole que le atraviesan.

En el apartado tercero se realiza el abordaje y configuración del marco metodológico del trabajo investigativo, dentro del cual se sustenta la elección de la metodología de Estudio de Caso, la cual presenta un enfoque de tipo cualitativo, interpretativo y etnográfico, que además, se

ve atravesada por un marcado carácter holístico. Dentro de esta sección, también se exponen las técnicas e instrumentos empleados para el logro oportuno de la recolección de información, como lo es, principalmente, la entrevista semiestructurada, a través de la cual se logró un acercamiento certero al reconocimiento y análisis de los aspectos fundamentales contenidos en las narrativas de las maestras y las conversaciones sostenidas con ellas.

El cuarto capítulo, evidencia la ruta analítica de los hallazgos obtenidos por la investigación, en la cual el punto de partida responde al ejercicio de triangulación y contraste entre la información abordada a lo largo del marco conceptual, con aquellas experiencias compartidas por las maestras entrevistadas y seleccionadas para el estudio de caso, dando paso así al planteamiento de reflexiones de tipo crítico y analítico por parte de las autoras de la investigación.

Finalmente, las investigadoras disponen como cierre del estudio de caso, una serie de conclusiones emergentes del mismo, como también, otras conclusiones de tipo personal, que reflejan los conocimientos y saberes construidos por las maestras en formación a propósito de la investigación; incluyendo además algunos de los aportes y sugerencias retomadas de las voces y vivencias de las maestras egresadas para el fortalecimiento de la práctica pedagógica rural.

Capítulo I

Justificación

En Colombia la formación de maestros se caracteriza por brindar a los futuros licenciados, bases teóricas y prácticas para ser aplicadas en contextos que les permitan realizar lecturas críticas de las realidades habitadas, y ofrecer transformaciones sobre las mismas, basándose en el carácter investigativo que brinda dicha formación. Para ello, cada institución educativa propicia diversos espacios académicos que posibilitan la construcción y el afianzamiento del saber pedagógico de los maestros en formación. Estos espacios representan para el maestro una oportunidad de reflexión sobre su praxis.

De esta manera, se reconoce como primordial el vínculo existente entre el maestro y su práctica, destacando esta, como espacio privilegiado para reconocer y contemplar diversos saberes, infancias, contextos y realidades, cuyas características conforman y nutren el ejercicio del maestro en formación. En este sentido, la teoría y la práctica se entienden como un conjunto esencial en la formación docente, pues a través de la inmersión en un contexto, el maestro podrá repensar, confrontar y ejercitar los aprendizajes construidos y consolidados durante su permanencia en una Institución de Educación Superior (IES).

Una de las IES de carácter público que durante años ha encabezado la formación de maestros es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuya oferta de formación en programas de pregrado y posgrado se reúne en cuatro facultades: Bellas Artes, Ciencia y Tecnología, Educación Física y Educación. Esta última cuenta con programas académicos cuya modalidad formativa se basa en la relación teórico – práctica que determina y sustenta el quehacer pedagógico.

La Licenciatura en Educación Infantil (LEI), es uno de los programas de la Facultad de Educación, y uno de sus propósitos es hacer del egresado, un profesional con capacidad de construir una postura crítica e investigativa frente a los acontecimientos en el campo educativo, como también en torno a las realidades de las cuales hacen parte las infancias del país, permitiéndole al maestro transitar por diferentes contextos escolares y sociales en los que niños y niñas se desenvuelven a diario. Es así como el educador infantil se cultiva como un profesional con las capacidades necesarias para desarrollar su ejercicio educativo con las diversas infancias con las que pueda encontrarse a lo largo del desempeño de su labor, bien sea en instancias educativas formales de carácter rural o urbano, como también en escenarios educativos comunitarios y alternativos vinculados con la niñez. (Universidad Pedagógica Nacional, s.f.)

De acuerdo con el perfil del egresado presentado por la LEI de la UPN descrito en el párrafo anterior, es necesario dar una mirada a la incidencia, alcance y cobertura de la práctica pedagógica de carácter rural en la formación de los estudiantes pertenecientes a la LEI sin dejar de lado la realidad actual, que limita las posibilidades de desarrollar una práctica educativa de esta magnitud, a pesar de ser el único espacio formativo que durante más de trece años ha permitido a los licenciados acercarse, comprender e interpretar las realidades sociales y educativas en espacios rurales.

Por lo mencionado, resulta necesario analizar si los egresados de la LEI que se han inclinado por la práctica pedagógica rural consideran esta como pilar en su formación, y si la misma, les ha brindado una experiencia significativa durante su desarrollo en contextos rurales. Por ello, se pretende abordar las bases teórico – prácticas necesarias para afrontar los desafíos naturales del territorio rural, y así mismo proponer nuevas experiencias de aprendizaje conscientes del contexto y sensibles hacia él, partiendo de la lectura de las realidades

transversales que conforman las comunidades, haciendo énfasis en el reconocimiento de la infancia rural y las formas de reivindicación del ejercicio pedagógico, con frecuencia invisibilizados.

En razón del abandono por parte del estado, un amplio número de sectores rurales no cuenta con los requisitos mínimos de salud (física, emocional y psicológica), transporte, educación, hábitat, y demás condiciones necesarias para su desarrollo social y económico, haciendo que el maestro deba modificar sus funciones, ejerciendo nuevos roles ajenos a su profesión, intentando cubrir con su esfuerzo las ausencias gubernamentales características en algunos territorios.

Sumado a esto, el desarrollo del ejercicio docente del maestro rural, se ve vinculado a la enseñanza en *aulas multigrado*. Estas aulas se componen de un solo maestro o maestra, en algunos casos dos, quienes asumen la enseñanza de los cinco grados de la educación primaria, estudiantes de diversas edades, diferentes grados y niveles de aprendizaje, acciones pedagógicas y educativas que reúnen contenidos pertinentes para los diferentes niveles y edades atendiendo a la diversidad de ritmos y procesos de aprendizaje. Esto exige del maestro una apropiación de herramientas y distintos instrumentos para la construcción de nuevos aprendizajes para y con los estudiantes, incluyendo además el dominio disciplinar de las áreas del conocimiento y/o materias establecidas.

Sumado a esto, resulta un esfuerzo sustancial para el maestro, identificar y reconocer el contexto en el cual se desempeña, las necesidades educativas y necesidades de la comunidad, que le permitan realizar el diseño de propuestas curriculares que estructuren los aspectos académicos, pedagógicos y didácticos como respuesta a las particularidades descubiertas en la mirada

reflexiva y juiciosa de estos. Es entonces cuando la escuela no figura como espacio único en el que se enseña y aprende; por el contrario, el quehacer pedagógico y el saber surgen más allá del aula.

Lo descrito, lleva a preguntarse por el interés y las perspectivas que las facultades de educación tienen con relación a la formación de los licenciados para y en contextos rurales; y en el caso particular de la LEI ¿Cuentan los maestros en formación pertenecientes a la práctica rural con herramientas pedagógicas y didácticas precisas que les permitan un desenvolvimiento oportuno en una escuela rural?

Acorde con este interrogante, Pérez (2015) menciona que “la mayoría de las facultades de educación no forman al maestro para desempeñarse en un contexto rural” (p.33). Apoyando lo anterior Ames (2004) plantea entonces que “los docentes llegan a la escuela multigrado sin una estrategia de enseñanza adecuada para esa realidad; por el contrario, muestran una formación diseñada para atender aulas monogrado” (p.44). Basados en lo mencionado, se puede inferir que el contexto rural se compone de características alejadas enormemente de las existentes en la ciudad. Por tal motivo, resulta fundamental para el maestro durante su formación, construir cimientos teóricos y a la vez prácticos que al ser llevados al terreno de la acción, permitan a los estudiantes rurales apropiarse aprendizajes de carácter significativo desde una apuesta educativa que atienda sus necesidades.

El presente trabajo investigativo, pretende realizar un aporte importante a la LEI, buscando con ello el fortalecimiento de la formación de licenciados en educación infantil, para el contexto rural educativo, tomando como punto de análisis las experiencias de las dos maestras entrevistadas que hicieron parte de la práctica rural cuando cursaron su pregrado y que hoy

realizan su labor pedagógica en el contexto de la escuela rural multigrada, generando, a partir de esto, reflexiones que conduzcan al diseño de propuestas educativas llenas de sentido y valor pedagógico que permita a los estudiantes de licenciatura acercarse de manera mucho más clara y real a la educación en este contexto.

Con base en esto, aquellos logros, aprendizajes y resultados adquiridos por medio de esta investigación, servirán como posibles consideraciones a ser tenidas en cuenta por la LEI para la implementación de la nueva malla curricular, como proceso reflexivo que aporte a la práctica rural específicamente, puesto que las experiencias educativas retomadas en el presente estudio de caso, son suministradas por dos egresadas del programa que han tenido la oportunidad de desarrollar su ejercicio educativo en municipios rurales del país, y sus vivencias pueden presentarse como referente para la formación de maestros que reconozcan la especificidad de su labor pedagógica en el contexto rural.

En razón de esto, el propósito de este ejercicio investigativo está enfocado en la recolección y análisis reflexivo de las experiencias formativas de los maestros entrevistados, quienes hicieron parte de la práctica rural de la LEI en los años 2005 al 2015; los saberes y experiencias adquiridos en su formación como licenciados, y la manera cómo han logrado fortalecer estos desde su ejercicio docente actual, añadiendo además, aspectos que desde la perspectiva propia podrían ser incorporados a lo largo de la formación otorgando facultades y habilidades oportunas a la acción educativa del maestro rural.

Problemática

A nivel nacional, un número considerable de Instituciones de Educación Superior (IES) cuya oferta incluye la formación docente, pasa por alto o no profundiza, en la importancia de

incluir en esta, conocimientos y aprendizajes educativos relacionados con los contextos rurales y la preparación de un maestro para la práctica pedagógica rural, y aquellos que lo incluyen desconocen el vínculo estrecho que existe entre la teoría y la práctica in situ que demandan este tipo de territorios. Sustentando esto, se presenta el diagnóstico de las facultades de educación superior que realiza el profesor Zamora (2005) de la cual extrae y reconoce que,

Del total de 291 programas de formación, que se ocupan de alguna manera de los niveles educativos con mayor presencia en la escuela rural, tan sólo 15 en todo el país dirigen su atención al tema de la educación rural y/o a la temática de la educación de las etnias.

(párr. 44)

Este apartado deja en evidencia, que la mayoría de las IES no reconocen el contexto rural, como espacio demandante de contenidos educativos específicos y contextualizados para quienes se forman como educadores; esto permite descubrir que el territorio rural no adquiere un significado real y menos es reconocido por estas instituciones, como terreno propicio de fortalecimiento de la praxis del licenciado en formación.

Queda en evidencia la existencia de una ruptura, entre los conocimientos construidos a lo largo de la vida académica – universitaria, y las realidades diversas con las cuales se enfrenta el maestro al entrar en contacto con la escuela rural. Situación que genera como consecuencia natural, una relación enteramente opuesta entre el saber teórico y la aplicación durante el ejercicio educativo; esto sin contar con lo ajenos que llegan a ser los contenidos curriculares diseñados por el maestro para el estudiante. Dicha ausencia de conexión social y cultural durante el camino de formación de maestros, sumado a la evidente despreocupación de las IES por promoverla, se sustenta en el argumento de Zamora (2005)

La educación rural, la dimensión rural de la educación, o si se quiere el componente rural de la educación es un gran ausente en la formación ofrecida por las Escuelas Normales Superiores y (especialmente) por las Facultades de Educación de nuestro país. Si uno de cada cuatro educadores colombianos (en la actualidad) se desempeña en ambientes rurales, sería coherente esperar que tanto en las Facultades de Educación, como (especialmente) en las Escuelas Normales Superiores³ este elemento rural tuviese una presencia destacada y mucho más significativa que lo encontrado por nosotros en el año 2000. (párr. 50)

El apartado formulado, permite comprobar cómo dentro de los contenidos curriculares y de formación docente, se omite una de las realidades más importantes presentes en Colombia y es la envergadura del territorio rural, el cual es mucho mayor en extensión que el territorio urbano. Realidad no menor. Sin embargo, al desconocer la misma, se privilegian modelos pedagógicos desarrollados para ese pequeño segmento del territorio colombiano, desdibujando así el carácter diverso e incluyente de la educación colombiana.

Ahora bien, teniendo en cuenta el desconocimiento del contexto rural de algunas IES como un espacio de enriquecimiento y con potencial para la construcción de ideas y aprendizajes para el maestro en formación, surge el interés de analizar cómo los conocimientos y experiencias adquiridas en la práctica rural, brindados por la LEI han tenido incidencia en el ejercicio educativo de las egresadas entrevistadas, y cómo esta experiencia educativa ha sido determinante en la configuración de su ejercicio como maestras rurales, y sí permite establecer relaciones

³ Como lo menciona Zamora (2005) “las Escuelas Normales son y han sido las principales formadoras de maestros que prestan sus servicios en zonas rurales”. (párr. 9) postulado que evidencia cómo históricamente las escuelas normales surgidas de los mismos contextos rurales toman la vocería y responsabilidad de formar a los maestros que desarrollarán su ejercicio educativo en el escenario mismo, lo que ha permitido su expansión pronta y huella educativa que ha trascendido en el tiempo a lo largo del territorio colombiano.

naturales con las realidades y necesidades educativas del contexto en el que desarrollan su labor pedagógica.

Las transformaciones generadas por la LEI en torno a los componentes del plan de estudio, evidencian el empeño realizado por parte del cuerpo docente del programa, los cuales intentan suplir la necesidad de incorporar en la formación de los licenciados elementos de reflexión, indagación e innovación de las experiencias pedagógicas a partir del reconocimiento de la diversidad de infancias que habitan el territorio nacional configurando así un maestro con capacidad de desarrollar su profesión en espacios urbanos, alternativos y rurales.

Dentro de los logros y las transformaciones, se encuentra el nuevo diseño de la malla curricular de la LEI implementado desde el periodo académico 2018-II, el cual, ciertamente, da a conocer la incorporación de nuevos espacios académicos que permiten a los licenciados en formación, un acercamiento temprano y oportuno a la ruralidad y a las características educativas que acontecen en los contextos que le componen, convirtiéndose esta en una oportunidad valiosa para dar continuidad a una formación docente floreciente, con miras al desarrollo de una labor coherente, asertiva y contextualizada con relación al territorio rural.

Estas reflexiones generan algunas preguntas como son:

¿Qué contribuciones hace la práctica rural al ejercicio pedagógico de maestros egresados de la LEI, que luego ejercen su labor en un territorio rural?

¿De qué manera el maestro egresado de la LEI establece una relación dialógica entre los conocimientos y reflexiones brindados por la práctica pedagógica rural?

¿Cuáles herramientas y de qué tipo, ofrece la práctica rural al educador para desempeñarse en un contexto rural?

Objetivos

Objetivo General

Reconocer la incidencia de los fundamentos brindados por la práctica rural de la LEI en la labor docente, a partir de las experiencias de dos egresadas que se desempeñan actualmente como maestras en contextos rurales, con el fin de brindar algunas reflexiones que permitan fortalecer estos procesos en la nueva malla curricular.

Objetivos Específicos

- Identificar los elementos reflexivos, conceptuales, pedagógicos y didácticos obtenidos por dos egresadas de la LEI en razón de su participación en la práctica rural.
- Analizar de manera crítica y reflexiva, las experiencias pedagógicas de dos maestras egresadas de la LEI pertenecientes a la práctica rural.
- Brindar aportes y reflexiones a la LEI, desde el análisis de las experiencias de dos maestras egresadas con el fin de fortalecer la práctica rural del programa.

Capítulo 2

Marco Teórico

Antecedentes

Para el desarrollo de la apropiación conceptual que sustenta este ejercicio investigativo, se establecieron ejes conceptuales que permitieran un acercamiento a los trabajos de grado relacionados con el objeto de interés investigativo; estos ejes se dividen en la práctica pedagógica, la práctica rural, la formación de maestros para y en el contexto rural, la educación rural y el saber pedagógico del maestro, identificando puntos de encuentro y desencuentro entre ellos, lo que manifiesta la posibilidad de contar con un acervo académico suficiente y diverso de conocimientos para el posterior análisis de las experiencias formativas recogidas en el presente trabajo.

Uno de los ejercicios investigativos que orienta el desarrollo del presente trabajo de grado fue desarrollado por Henao, Peláez y Cueto, estudiantes de la Universidad de Antioquia, en el año 2017, con el trabajo de investigación “El aporte de la práctica pedagógica en escuela rural a la formación inicial de maestros de ciencias naturales”. Este, presenta como objetivo principal el análisis de su experiencia formativa pedagógica en una institución rural y la influencia de esta en su configuración docente. Se puede extraer de lo mencionado en dicho ejercicio investigativo, que la práctica pedagógica en contextos rurales, es necesaria en el desarrollo de una postura crítica y reflexiva, alrededor de la educación rural por parte del maestro en formación, puesto que la inmersión in situ propicia la construcción y fortalecimiento de saberes teórico – prácticos desde el reconocimiento de realidades educativas, particularidades del territorio y circunstancias socioculturales que allí confluyen.

Además de reconocer la práctica rural como generadora de saberes por medio de la formación en contexto, quienes desarrollan esta investigación argumentan también, que un número importante de los maestros entrevistados concuerda al mencionar que dicha práctica les brindó herramientas apropiadas referentes a la metodología e implementación de actividades pedagógicas contextualizadas, al mismo tiempo, desarrolló en ellos la cualidad de permitirse una reflexión objetiva sobre su ejercicio educativo como maestros rurales, identificando así las necesidades educativas que demanda el territorio en el que llevan a cabo su labor docente.

Por otro lado, Rojas, Ramírez y Tobón, (2013) con su investigación “Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas”, realizan un análisis de carácter cualitativo sirviéndose de un estudio de caso, a través del cual, se exponen los aspectos a favor y en contra que atraviesa la formación del maestro, al realizar su práctica pedagógica en un contexto rural y/o suburbano, partiendo de las experiencias vividas por egresados de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia en el municipio de Sonsón, Antioquia. El instrumento de entrevista utilizado, se desarrolló sobre la metodología de grupo focal, cuyo mayor y más evidente punto de confluencia se relaciona con la significación heterogénea de los lugares a los que pudieron acceder, y la cualidad de estos para ser constructores de saberes y significados en razón de la práctica pedagógica rural, de la cual pudieron ser partícipes durante su formación como licenciados.

Se resaltan además dentro de esta investigación, los vínculos estrechos que se tejen entre la comunidad perteneciente a la institución: Coordinadores de práctica, maestros titulares, maestros en formación, estudiantes y las familias y acudientes responsables. Reafirmando el imaginario que de las relaciones cercanas, se pueden construir aprendizajes que desvanecen las

barreras del aula y al mismo tiempo, alimentan los contenidos que orientan el ejercicio educativo, dando paso al diseño de estrategias pedagógicas y didácticas que respondan a las particularidades del contexto, y de la misma manera las transformen y/o fortalezcan. Se logra entonces, una educación pensada en comunidad.

Así mismo, quienes desarrollan este trabajo investigativo, exponen una necesidad relacionada, con un replanteamiento urgente de la práctica pedagógica rural incluida dentro de su programa de estudios, para que esta sepa identificar de manera más oportuna las características del territorio y los distintivos que le componen y a la vez le hacen diverso, para con ello, diseñar propuestas formativas que permitan la transformación tangible de realidades, reivindicando el papel de la ruralidad. También, afirman que las condiciones topográficas del terreno dificultan en muchos lugares y momentos, el acceso de propios y extraños al escenario.

Sumado a esto, los investigadores identifican que la necesidad más grande de acuerdo con la semejanza de opiniones de los entrevistados, se relaciona con la falta de diálogo entre los asesores de práctica de la IES y los maestros titulares de las instituciones a intervenir, dando como resultado, un acompañamiento al estudiante en formación superficial. Si este ejercicio transversal contase con la rigurosidad requerida, los alcances educativos y los diseños pedagógicos contarían con aspectos y contenidos curriculares más enriquecidos y propicios para la comunidad educativa en general.

Esto se reafirma con la investigación desarrollada por Rico y Rodríguez, “La formación docente inicial en cuatro décadas a partir de historias de maestros colombianos” (2011), en la cual se plantean reflexiones considerables en torno al saber contenido, en las experiencias de

vida de los maestros y la necesidad de hacer públicas dichas experiencias, con el fin de fortalecer el ejercicio de aquellos maestros que están iniciando su formación en esta profesión.

El ejercicio investigativo nombrado, logró su ejecución empleando una metodología de investigación cualitativa, que utilizó como herramienta de recolección de información las historias de vida, foco de análisis narrativo y experiencial, el cual operó en conjunto con la modalidad de entrevista abierta aplicada a nueve maestros que han trabajado en gran parte del territorio colombiano, estableciendo tres categorías específicos de análisis que transversalizaron el ejercicio en su totalidad: formación de docentes, prácticas docentes e investigación docente.

El objetivo principal de dicha investigación pretendía brindar a la experiencia un significado primordial, potenciador y constructor de saberes, superando a la intencionalidad de la sola teorización, haciendo un rastreo riguroso de las experiencias formativas que atravesaron aquellos estudiantes que hoy son docentes, y cómo estas, son fundamento y cimiento de las acciones educativas que implementan en sus contextos educativos inmediatos; afirmando entonces que la experiencia es una ruta válida para la configuración del maestro porque le permite aprender y construir aprendizajes mientras es protagonista de ellos.

El documento logra hacer un recorrido histórico completo, a través del cual establecen como efectiva, la relación entre la praxis y los conocimientos teóricos en la formación oportuna de los educadores. Dicho recorrido encuentra su punto de partida en la época de la colonia, trasladándose a los años cuarenta en los cuales, el quehacer del docente actúa como una figura pastoral, dentro del cual la principal responsabilidad social y moral se enfoca en el proceso de evangelización multitudinaria de las personas que acuden a ellos. Con el ambiente generado por la postguerra, en los años cincuenta se requiere por demanda social y económica, la formación de

la población en sistemas de mercadeo y producción. Es entonces cuando el maestro moderno, ejerce como formador de personas con las habilidades necesarias para el cumplimiento de las funciones expresadas.

La investigación así mismo bosqueja que, es hasta el año setenta en que la educación comienza a ser entendida como un acto político y social; se reemplazan los sacerdotes por maestros dispuestos a ejercer una enseñanza que tomaban distancia de las posturas de la iglesia, acciones respaldadas por el Movimiento Pedagógico, que para entonces se constituía como respaldo, a las manifestaciones de los maestros cuya pretensión mayor, consistía en reformar el sistema educativo vigente que desconocía los conflictos socio – políticos que atravesaba el país. Es entonces cuando discursos emergentes resuenan a lo largo del territorio, y permiten que sectores cercanos se pregunten por la diversidad de contextos, sobre los cuales se ejercían procesos educativos, con miras a una transformación de los saberes establecidos.

Para el análisis del recorrido histórico e investigativo generado por los autores, se establece como fundamento la Ley 115 de 1994, la cual abarca criterios que comprenden la formación de maestros. Sustentando la investigación, se proponen tres categorías que la transversalizan recurriendo a los postulados propuestos por Torres (1996), Calvo (2004) y Fabara (2004). Así mismo, para el desarrollo del proceso de interpretación de las historias de vida y formación de los educadores pertenecientes al grupo focal, se implementa el instrumento de codificación abierta bajo la concepción del postulado de Strauss, donde lo comprende como un proceso analítico y a la vez conceptual.

Un aspecto relevante de este documento, es la forma de dar tratamiento a los datos obtenidos por medio del grupo focal. El establecer categorías sobre las cuales se dirige la mirada,

permite al investigador además de un orden, identificar aspectos fundamentales en lo comentado por los entrevistados, evitando así, pasar por alto datos necesarios dentro del compendio analítico, esto desde la asociación de experiencias o aspectos relevantes con un mismo horizonte, o bien aquellos que por el contrario se mantienen distantes, momento en el cual, el investigador procederá a hacer un paralelo de los mismos.

La investigación de Rico y Rodríguez (2011), aporta al actual ejercicio investigativo, el análisis y reconocimiento de la experiencia pedagógica durante la formación de los maestros, como base fundamental de configuración de la labor docente. Sumado a esto, muestra la importancia de establecer condiciones analíticas que orienten el desarrollo de un trabajo investigativo; ya que las mismas son imprescindibles en el momento de llevar a cabo la triangulación entre los referentes conceptuales, las experiencias formativas de los maestros y las reflexiones y análisis de los autores.

Por otro lado, se encuentra la investigación realizada por Molina (2019) “El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado”, la cual permite un acercamiento a las prácticas pedagógicas de carácter multigrado desarrolladas en un territorio rural, concretamente en el municipio de Manta (Cundinamarca). Aquí se hacen evidentes algunas de las situaciones vividas por el maestro en escuelas que operan bajo esta característica. Este trabajo de carácter cualitativo al igual que la presente investigación, centra su análisis en la mirada crítica de las realidades y condiciones que debe enfrentar un educador cuando desarrolla su labor en un contexto rural, las cuales, eventualmente, no son tenidas en cuenta por los licenciados en formación, al ser su permanencia en ellos limitada, y por lo tanto, el ejercicio educativo no alcanza su completo desarrollo.

La autora insiste en reiteradas ocasiones, sobre la necesidad de reconocer el contexto al cual se va a enfrentar el maestro, porque sólo así puede el maestro descubrir aprendizajes para los estudiantes, además de elaborar diseños pedagógicos que alimenten y fortalezcan el territorio desde la escuela; es decir, entonces, que si se reconoce la diversidad natural de la ruralidad, los saberes y propuestas del maestro podrán ser incluidos y llevados a la práctica, y de acuerdo con los aprendizajes obtenidos, compartidos y apropiados en la formación de nuevos maestros rurales.

Además de lo anterior, el texto menciona, que, para el logro de un ejercicio educativo enriquecido, no basta con que el maestro cuente con una formación magistral para el contexto rural, también su saber y su práctica deben operar en sinergia con los demás actores que componen el mismo, como los directivos, comunidad, estudiantes, planes de acción pedagógica implementados, etc.

Así mismo, el territorio es concebido dentro de esta investigación como aspecto indispensable en el quehacer del maestro, pues este es el lugar donde confluyen realidades de diversa índole: económicas, sociales, políticas, educativas, entre otras, que condicionan indudablemente las acciones desarrolladas en el aula. En consecuencia, ejerce una influencia sobre el ser y el hacer del estudiantado, siendo esta, una oportunidad invaluable para contrastar ideas, posturas, miradas y proyecciones, permitiéndole al acto educativo que dé cuenta de dichas diversidades, no solo territoriales, como también del sujeto.

Por último no se pueden desconocer las condiciones laborales y salariales de los maestros que deciden desempeñarse en un contexto rural. Los amplios recorridos y desplazamientos, el distanciamiento de sus familias, que en algunas ocasiones no viven o no están cerca de las

poblaciones rurales, los salarios insuficientes y el abandono educativo estatal de los territorios rurales. Aún con estas condiciones desfavorables, es importante reconocer la sensibilidad de los estudiantes que deciden formarse como educadores, que van más allá de lo mencionado y su principal proyecto es la transformación de realidades por medio de la educación.

Marco Conceptual

Para el desarrollo de la presente investigación se tienen en cuenta cuatro ejes de estudio: , El primer eje, se refiere al concepto y diferenciación existente entre lo rural y ruralidad, como también la educación rural; El segundo eje, retoma la formación de maestros y los retos asumidos por estos, al desarrollar su quehacer en un contexto rural; el tercer eje, hace alusión a dos aspectos destacados dentro de la investigación: la práctica pedagógica y la práctica de carácter rural; y el último eje, hace mención al saber pedagógico del educador, estableciendo la reflexión como principal aspecto a tener en cuenta para la transformación y fortalecimiento del quehacer del maestro.

Lo Rural Y La Ruralidad, Más Que Un Disentimiento Conceptual.

Reconocer la educación rural como diversa y con características diferentes conforme al contexto en el que se desarrolla, implica hacer una distinción específica y rigurosa de los conceptos rural y ruralidad, con el fin de identificar respectivamente la significación de estos dos, y así evidenciar de qué manera intervienen en el acto educativo y en la formación docente, su preponderancia, incidencia y acción sobre los modelos educativos implementados en contextos con dichas particularidades.

Acercamiento Al Concepto De Lo Rural. Como punto de partida, es preciso establecer que el término rural cuenta con una definición y significación de carácter subjetiva, puesto que

estos varían con respecto al contexto y al motivo de su utilización. Por ejemplo, para López (2006) el contexto rural tiende a ser asociado con características meramente desarrollistas y de análisis poblacional, en ese orden, expresa el autor que “la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo” (p. 139). La situación expuesta implica que con frecuencia, los contextos rurales se asocien con realidades económicas truncadas y, sectores productivos desactualizados para el estado actual de un país en vía de desarrollo. Es entonces cuando el concepto de lo rural:

Varía de acuerdo con las determinaciones que en tal sentido le han dado diversas ciencias, así como el sentido que se da en diferentes países [...] el concepto “rural” varía según criterios establecidos en cada país en términos administrativos; pero en concreto, lo rural es el espacio que no corresponde a lo urbano. (Tovio, 2017, p.70)

Así mismo, en algunas de las acepciones en las que se retoma el concepto, se presenta lo rural como un espacio netamente geográfico dedicado a labores agrícolas, ganaderas y mineras y su contribución a la economía de los países. A propósito de ello, Pérez y Pérez (2002) afirman que:

El sector rural ha sido históricamente, en Colombia, un gran productor de riqueza para el país y en el manejo y extracción de sus recursos se ha fundamentado su base económica. Aún hoy día y a pesar de la crisis del sector su importancia es muy grande (p. 45)

Realizar dicha aproximación desde un ejercicio de comparación o diferenciación entre el contexto rural y el urbano, aporta como resultados pocos favorables para lo rural, la instauración de imaginarios de ventajas en el contexto urbano – industrial con la llegada de la globalización,

estableciendo desde dichos paradigmas, modelos de acción e ideas erradas de progreso para las comunidades rurales. Núñez (2008) reafirma esta posición con lo siguiente:

Las culturas campesinas, producto de la feroz penetración de la modernización y la globalización (en los últimos 25 años) en sus territorios y tejidos sociales, han sufrido una progresiva pérdida de sus valores culturales y, por consiguiente, la homogeneización de sus modos de vida cotidiana las impulsa a adoptar patrones metropolitanos en detrimento de la herencia cultural dejada por sus antepasados. No obstante, dentro de un tejido cultural en permanente hibridación, aún coexiste una amplia gama de costumbres, tradiciones, creencias y productos objetivados que marcan una particular cosmovisión del hombre del campo y las presenta como culturas rurales con rasgos entre lo tradicional – autóctono y lo moderno – global. (p. 48).

Esto lleva a mencionar que dichos aspectos y realidades económicas, no son los únicos que configuran y dan sentido al sector rural. Particularidades como las territoriales, culturales, sociales, de tradición, históricas, entre otras, también constituyen contextos y llenan de significado toda la cosmovisión que poseen.

En este sentido es oportuno traer a colación el siguiente apartado textual “El territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores” (López, 2006, p. 139). Esta concepción de lo rural amplía la mirada, puesto que no se limita a retomar aspectos únicamente productivos ni realiza comparaciones, sino que devela las relaciones que tienen lugar en el territorio y la intención de estas.

Ruralidad, Concepto Que Emerge Del Contexto. Para el desarrollo del presente apartado, se establece como punto de partida, la necesidad de retomar la ruralidad como múltiple, conforme a su diversidad a lo largo del territorio colombiano. Hablar de ruralidades implica entonces, entenderles más allá de un espacio geográfico, pues estas se componen y determinan de aspectos y categorías sociales que no pueden pasarse por alto, como comunidad, cosmovisión, cultura, pautas de crianza, economías y formas de relacionarse. (Ceña, 1992, como se citó en Posada, 2010) plantea que:

Ruralidad es una palabra que puede ser interpretada de diversas maneras y sugiere una gran diversidad de imágenes cuando es mencionada. En algunas ocasiones se alude a un concepto especial y en otras a rasgos como la calidad de vida, ciertas pautas socioeconómicas o determinados valores [...] (p.14)

Así mismo, Entrena (1998) hace una aproximación a la significación de ruralidad, partiendo del establecimiento de la diferencia entre rural y ruralidad, afirmando que la primera se relaciona con la zona geográfica y la segunda hace referencia a la cultura y estilo de vida vinculado a un espacio específico. De esta manera, el planteamiento expuesto por el autor, se basa en las transformaciones de carácter principalmente epistemológico que ha atravesado este concepto y sus imágenes socioculturales, por ello, en su texto, *Viejas y nuevas imágenes sociales de la ruralidad*, dichas concepciones son construidas o reconstruidas permanentemente de una manera contextualizada en un espacio y tiempo específico.

Las imágenes sociales desde las cuales se entiende la ruralidad son diversas, algunas apuntan a entenderla desde las formas de vida, aspectos sociales, culturales y económicos propios de cada contexto, lo que permite entonces, el rescate de tradiciones, construcciones y

formas de relacionarse entre los integrantes de una comunidad. Esto da como significado, que la ruralidad es un término polisémico que ha tenido cambios a nivel histórico, social, económico y cultural. Por ello no es apropiado entenderle a partir de una sola definición, y menos concebirla puramente desde lo geográfico, dado que se desconocerían dichas transformaciones en torno al concepto y a la significación del mismo desde la acción, pues como lo plantea Entrena (1998)

La ruralidad es una construcción social contextualizada en unas coordenadas temporales espaciales específicas. Como cualquier otra construcción social la ruralidad tiene una naturaleza reflexiva; es decir, es el resultado de acciones (o está condicionada por ellas) de sujetos humanos que tienen la capacidad de interiorizar, debatir o reflexionar acerca de las circunstancias y requerimientos socioculturales que en cada situación espacio-temporal se le presentan, la naturaleza reflexiva de la ruralidad se manifiesta en su capacidad para adoptar los influjos de las acciones socio-económicas endógenas o exógenas que interfieren sobre ella y para adaptarse a los efectos de esas acciones. (p. 77)

Ahora bien, teniendo en cuenta que la ruralidad está enmarcada en construcciones sociales específicas que acontecen en un territorio determinado, resulta destacado analizarle y entenderle desde el concepto de diversidad cultural, teniendo en cuenta que el sector rural no es habitado únicamente por población campesina, sino que confluyen en este, comunidades indígenas y afrodescendientes. Así lo afirma López (2006) al mencionar que “una característica de las sociedades rurales en el medio latinoamericano y colombiano es la diversidad étnica y cultural, sumada a la diversidad geográfica. En el campo colombiano, por ejemplo, se asientan tres poblaciones culturalmente diferenciadas: campesinos, indígenas y afrodescendientes” (p.144). Así mismo, Pérez y Pérez (2002) sostienen que:

La ruralidad no es homogénea, por ello cuando se habla de ruralidad no se debe hablar únicamente de campesinos, La población rural en Colombia está conformada por los campesinos pobres, los pequeños, medianos y algunos grandes propietarios. También son pobladores rurales los pescadores, los artesanos y quienes se dedican a las actividades de la minería. Asimismo, los indígenas y gran parte de los miembros de las comunidades negras conforman la población rural (p.37).

Por lo expresado a lo largo del eje desarrollado, no es sencillo hablar de ruralidad desde una sola definición, por lo tanto, se debe reconocer que, con el fin de lograr comprensiones más claras en torno a la ruralidad, es necesario ver más allá de la supremacía del sector urbano sobre el rural, dejando de lado la visión anquilosada de los contextos rurales como sinónimo de atraso, puesto que, como se ha venido exponiendo a lo largo del apartado referido, la ruralidad no refiere únicamente la visión geográfica de territorio.

¿Educación Diversa Y Contextualizada Para Territorios Rurales? De manera previa a la introducción, precisa el concepto de educación rural, se vuelve necesario retomar el concepto de educación, importante para esta investigación. Para ello, se recoge el concepto planteado por Smith (1965) quien establece que la educación consiste en “la transmisión de una a otra generación de la herencia cultural que es socialmente aceptable”(p. 30), postulado que permite inferir y afirmar a la vez que, el acto educativo puede ser entendido como una actividad social, que permite la divulgación de la cultura y normas presentes en una sociedad determinada, resaltando además la educación como concepto susceptible de modificaciones relacionadas con

los intereses de cada sociedad, de la cual se encarga en primer término el núcleo familiar, para luego compartirla con el accionar de las instituciones educativas.

Por otro lado, en Colombia la educación es entendida como derecho constitucional bajo la Ley General de Educación 115 de 1994, la cual pregonaba que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (Art. 1). Teniendo en cuenta lo anterior, puede afirmarse que la educación va más allá de una transmisión de saberes o conocimientos, puesto que el sujeto debe gozar de una formación que abarque aspectos fundamentales de su dimensión personal y social, principalmente que le permita desarrollarse y habitar de forma íntegra dentro de una comunidad o contexto específico.

Ahora bien, haciendo un panorama del país relacionado con la educación y el territorio rural, es necesario reconocer que “la población rural del país representa en la actualidad alrededor del 28% del total nacional y más del 80% vive en condiciones de pobreza.” (Perfetti, 2004, p.16). Esta cifra permite percibir el olvido en el que se ha sumergido a este sector no sólo en términos de lo económico, sino también en lo respectivo al sector educativo, lo que invita a preguntarse por los modelos educativos que rigen los contextos rurales y si estos apuestan o no, por transformaciones de estas realidades.

Sin embargo, la característica educativa predominante sobre los territorios rurales es el analfabetismo; conforme a ello, el autor⁴ expone que “En los primeros años de los noventa una quinta parte de la población rural del país mayor de 15 años no sabía leer ni escribir” (p. 4), una realidad que, actualmente no es ajena al contexto rural, puesto que los esfuerzos por desarrollar

⁴ Loc. Cit. Perfetti, 2004. Estudio sobre la educación rural en Colombia.

procesos de alfabetización en dichos espacios, no cuentan aún con el suficiente respaldo estatal que lo sustente y ampare educativamente, esto permite que las brechas educativas actuales deban su existencia, a la presencia de analfabetismo sumada a la deserción educativa; plantea Perfetti (2004) entonces que:

Un grave problema de la educación para la población rural está referido a la ineficiencia del sistema educativo para retener y promover estudiantes: de cada 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y sólo 7 culminan el ciclo completo de educación básica (p. 6).

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental examinar y reconocer las situaciones por las cuales continúan presentándose estos fenómenos educativos en el contexto rural, los cuales se unen al abandono estatal al que se encuentra sometido. Tomando en cuenta que la población es desconocida por el sector educativo, y se ve sujeta a la implementación de una acción institucional poco acertada y notable para las infancias y juventudes, negando la posibilidad de reconocerles como sujetos con derecho, a una educación que cubra las necesidades y condiciones de sus territorios, para lo anterior, el Proyecto de Educación Rural (PER), implementado desde 2009 como un programa de fortalecimiento al sector educativo rural, explica que

El objetivo del programa es incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural [...] mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar la calidad de vida de la población rural (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

De lo dicho por el Ministerio, se puede extraer que las apuestas educativas y labores docentes puestas en práctica suponen un reto importante, no solo para el sector rural, sino también para quienes aborden a dicho contexto con la intención de desarrollar en este, procesos educativos, en los cuales la institucionalidad debe responder efectiva y asertivamente a las necesidades educativas del espacio. Por consiguiente, la mayor ambición del modelo educativo implementado, está relacionada con el reconocimiento de realidades múltiples, desde el diseño de currículos pertinentes que contengan estrategias generadas desde la pluralidad y la visión de comunidad. Es decir, la población y sus características son el punto de partida.

Como ejemplo de las apuestas educativas destinadas al sector rural y surgidas para su implementación en el mismo, se encuentra el programa de Escuela Nueva (E.N.), el cual, según Villar (1995) “fue iniciado en Colombia en 1975 como respuesta a los diversos problemas presentes en la educación primaria rural y como un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de Escuela Unitaria impulsado por la Unesco.” (p. 4), estableciéndose así, este modelo como la vía hacia las mejoras significativas en la educación rural.

De esta manera, la E.N según Villar (1995) “actúa bajo los principios del aprendizaje activo, proveyendo a los niños con oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptable a las características socioculturales de cada región del país” (p. 4). Lo anterior se establece con el fin de brindar una educación diversa que tenga siempre presentes las particularidades del estudiante, partiendo del hecho de que la mayoría de las aulas son de carácter multigrado. No obstante, el programa cuenta con algunos desaciertos que vale la pena recordar, partiendo de lo señalado por Gómez (1995):

Una de las principales carencias y debilidades del Programa Escuela Nueva en Colombia se deriva de la inadecuación del proceso de Planeación, Producción y Evaluación de las Guías y otros materiales de aprendizaje [...] No hay un equipo altamente calificado y especializado que guíe y oriente el proceso de diseño de los materiales de autoaprendizaje, a partir de investigaciones permanentes sobre las diversas dimensiones pedagógicas y auriculares de tales materiales, como de un sistema estructurado de evaluación de su calidad, eficacia y relevancia. (Gómez, 1995, p. 17)

Gómez pone en consideración entonces, aquellas falencias que el programa ha tenido en su implementación, desde guías poco contextualizadas con una estructura rígida, que lleva a evaluar conductas justificables únicamente desde la observación, así como también la carencia en la cualificación, implementación y uso de los instrumentos educativos empleados por los maestros, los cuales generan alteraciones en los propósitos del programa, desembocando en una errónea instrumentalización de las herramientas educativas. Con mirada crítica, Gómez (1995) concluye que:

La Escuela Nueva es una educación barata con materiales didácticos baratos, cuya estandarización y replicabilidad permiten reducir aún más los costos educativos en el tiempo. Este abaratamiento del costo de la educación primaria rural implica una reducción relativa del gasto público en este tipo de educación, lo que puede significar su condena a continuar siendo una educación de menor calidad relativa, es decir, de segunda clase. (p. 21)

Por lo mencionado se deduce que, pese a que el programa E.N nace con la búsqueda de cobertura e innovación, intentando mejorar la calidad en la educación para las escuelas rurales,

con su errónea ejecución, se ha deteriorado y ha generado gradualmente una homogenización de la educación rural, cuyo propósito debería direccionarse por el contrario, hacia el reconocimiento de la diversidad y particularidad del contexto y del estudiantado; así mismo, entorpece en cierta medida el quehacer docente, puesto que impone a través de guías e instrumentos educativos, un modelo de educación con miras hacia estándares descontextualizados, tanto nacionales como internacionales, otorgando a la reflexión crítica un papel menor, si se le contrasta con la implementación de conocimientos instrumentalizados que conllevan la comprensión de la educación como mercancía.

La Formación De Maestros Como Baluarte Para Una Educación En Contexto

Recorrido Histórico De La Educación Rural Colombiana. Para el desarrollo de este trabajo de investigación es fundamental hacer un recorrido por la historia de la educación y la formación docente para el contexto rural en Colombia. A partir de esto, es posible reconocer los propósitos, alcances, implicaciones y dicotomías que subyacen con respecto a este complejo tema de la formación de maestros para la ruralidad. En ese sentido, la postura de la mayoría de las IES relega este aspecto dentro de sus programas de formación, a otros, de mayor relevancia en asuntos curriculares de carácter institucional. Bajo una mirada urbanística al respecto, Zamora (2012) señala que:

[...] para la mayoría de las Escuelas Normales Superiores y especialmente para las Facultades de Educación, lo rural ha estado ausente de sus currículos y planes de estudio. Más que una posición de indiferencia o desprecio hacia lo rural (aunque algo de esto hay), tal cosa puede interpretarse como que, para muy buena parte de estas instituciones, lo rural como contexto para lo educativo carece de cualquier

especificidad, por lo que no tendría mayor sentido introducir ninguna distinción (urbano-rural) con miras a la preparación de las nuevas generaciones de maestros (p. 33)

Esto se puede interpretar como que, la formación de maestros se ha inscrito desde sus inicios, bajo la premisa de constituirlos como profesionales útiles para la implementación de una serie de modelos pedagógicos que siguen una sola línea educativa; descontextualizada y urbanizada con poca pertinencia para los contextos rurales, y en los que se evidencia una aplicación somera sin mayores transformaciones como respuesta, a las especificidades que estos demandan, denotándose así la irrelevancia de los temas de educación para las infancias rurales por parte de las instituciones educativas del país, además de reflejar una tendencia educativa homogénea, que desconoce e invalida a los escenarios rurales.

Algunos propósitos iniciales en cuanto a la formación de maestros en el país se empiezan a distinguir en el siglo XIX, donde se pretendía que el maestro debía formar al ciudadano como un ser moral, teniendo una postura de educación relacionada con “una esperanza para substraer a las clases menos favorecidas de su miseria moral e intelectual” (Herrera, M. 1999, p. 114). Este paradigma acrecentó en gran medida la desigualdad en la sociedad, pues se hacía evidente la señalización del oprimido y por lo tanto, la “mancha” que debía ser limpiada para que fuera digno del país.

Entre 1.898 y 1.912, se evidenciaba la necesidad de formar maestros para atender el contexto rural, razón por la cual las Escuelas Normales comienzan a desarrollar un papel educativo fundamental, pues eran las instituciones que el Estado había destinado para tal fin, convocando a la población (en su gran mayoría mujeres) a que estudiaran en estos centros educativos, para luego, casi que de manera obligante, vincularlos al trabajo con poblaciones

rurales desde la práctica educativa, sin que su ejercicio suscitará alguna reflexión en torno a su quehacer docente como maestros del contexto rural. La siguiente reflexión dice:

Tanto en ese entonces como ahora, la lógica del asunto dice que si alguien hace prácticas en contextos rurales, aprenderá a trabajar en ellos, sin necesidad de convertir “la ruralidad” misma en objeto de reflexión. Aún más, buena parte de las Normales existentes en aquella lejana época estaban inmersas en lo rural, por lo que no haría falta detenerse en ese punto (Zamora, 2012 p. 36)

Esto permite distinguir que para ese momento histórico, el prepararse para ser maestra o el simple hecho de estudiar en una Escuela Normal, era sinónimo de formarse para desempeñar su labor en espacios de carácter rural, tanto así que tan solo con cuatro años y en el mejor de los casos con seis años de formación, era posible ejercer la docencia, más aún, cuando adquiriría manejo en las áreas básicas y quería trabajar en un territorio rural.

Ya para 1.903, según lo data Zamora (2012), se pensaba que el objetivo de la educación consistía en reducir el analfabetismo en la mayoría de la población del país. Es entonces, cuando el establecimiento de leyes empieza a hacer distinción entre las escuelas, estableciendo a partir de ello, contenidos y formas de enseñanza reflejando, desde ese momento las diferencias marcadas en la pertinencia de los contenidos y la intensidad de cada etapa escolar, ya que la escuela rural se limitó a ofrecer hasta tres años de proceso de enseñanza (3° primaria) y las instituciones urbanas por lo menos los primeros grados de secundaria, dando paso al establecimiento de las Escuelas Alternadas, que abordaban los procesos educativos; sin embargo, funcionaban de manera asincrónica, reduciendo los grupos, intercalando hombres y mujeres.

Cerca de 1.927, el enfoque pedagógico diferencial para sectores urbanos y rurales se hace visible con la creación del Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Aquí, la labor docente dependía de la situación política del momento, donde aún sin bases teórico – prácticas y con ingresos extremadamente reducidos, los maestros debían atender al contexto rural con un gran déficit de matrícula y pormenores que aún existen en gran parte del territorio colombiano.

A los maestros rurales no se les exigía ninguna formación pedagógica, un salario del maestro urbano era un tercio superior al rural [...] El número de alumnos por docente en las escuelas rurales era de 62. Tal situación se debía no sólo a la muy limitada disponibilidad de planta física (escuelas), también radicaba en la mínima oferta de educadores. La tasa de escolaridad rural era inferior al 7%. (Zamora, 2012, p. 35)

En este sentido, el maestro rural se veía enfrentado a diferentes retos, entre estos el de enseñar en contextos con las características mencionadas, sin ningún tipo de formación pedagógica previa; así como la precariedad de la remuneración económica por su labor desempeñada. Por otra parte, se empiezan a enunciar modalidades únicas de acción y enseñanza dentro de las escuelas, con respecto a lo que debía enseñarse desde una mirada más asistencialista, teniendo un solo maestro a cargo de numerosos grupos con diversidad de edades. Con el fin de ejemplificar esto, en la **Figura 1.**, Zamora (2012) expone el siguiente gráfico obtenido por el DANE.

Figura 1.

Matrícula urbana - rural escolar en Colombia entre 1933-1950

Matrícula en Educación Primaria en Colombia 1933 - 1940 - 1950, según zonas urbana y rural				
Año	M A T R Í C U L A (en miles)			
	Total	Urbana	Rural	% Rural
1933	509,6	256,9	252,7	50%
1940	605,9	294,3	311,6	51%
1950	808,5	408,6	399,8	49%

Paralelamente, el número de educadores rurales pasó de 4.576 en 1933, a 8.861 en 1950. Esto significa que para el primero de esos años, el promedio de alumnos por docente en las zonas rurales era de 55, mientras que para 1950 se había reducido a 45.

Fuente: DANE (1985.7) - "50 años de estadísticas educativas". Bogotá.

Nota. El gráfico representa la *matrícula escolar tanto urbana como rural entre 1933 y 1950*, así como también el porcentaje con respecto al contexto rural. Tomado de *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia* (p. 35), por Zamora, L, 2012, Códice Ltda.

De esta forma para el año de 1.934, aparecen políticas que dan una mirada de asistencia social a las poblaciones campesinas, donde la educación aborda los problemas y necesidades del contexto, dando paso al origen de las Escuelas Normales (E.N) de manera expresa para mujeres. Para este año, la República Liberal ve la importancia de formar maestros en un terreno profesional y fomenta la creación de las primeras Licenciaturas en Educación, principalmente en las ciudades de Tunja y Bogotá y en otras regiones del país.

Entre los años 1.954 y 1.957, mediante una investigación liderada por la UNESCO, se llega a la conclusión de la necesidad de invertir en la formación de los maestros para los contextos rurales, partiendo de la carencia educativa evidente en este aspecto, por lo cual empiezan a aparecer proyectos radiales, que inicialmente se gestan en Radio Sutatenza, como una posibilidad para alfabetizar los maestros y brindarles mejores herramientas y también a las comunidades más alejadas de los cascos urbanos. Sin embargo, estas no tenían relaciones

intrínsecas con el contexto rural, y centraban su formación en áreas del saber específicas. (Zamora, 2012, p. 38-39).

Cerca del año 1962, las Escuelas Normales Rurales Agrícolas desaparecen debido a la división del bachillerato en dos ciclos, recibiendo en el segundo el título de *Bachilleres Pedagógicos*; sin embargo, hubo escuelas que se acogieron a dicho programa a pesar de su eclipse, gracias a ello, hoy están aplicando un “currículo con pertinencia rural” (Zamora, 2012, p. 39); lo que indica entonces que dichas instituciones educativas, se han inscrito dentro de las prioridades y objetivos de formación en y para el contexto rural.

Es válido mencionar que, la formación de maestros ha dado respuesta a tres aspectos sociales y económicos errados. Así los plantea Zamora (2012), el primero de ellos responde a la *importancia política otorgada por la sociedad a la economía y a las poblaciones campesinas*, donde puede establecerse entonces, que, los gobiernos de turno han hecho un reconocimiento a lo rural no solo desde el hecho de brindar las oportunidades que por derecho se merecen, si no que en muchas ocasiones han asociado a lo rural como “el carente de”, y “el atraso que hay que superar”, conduciéndolo con estas características peyorativas a una inminente desaparición en lugar de su reivindicación.

En segundo lugar, *el declive lento o acelerado de las poblaciones rurales dentro del total del país*. La permanencia o migración de las poblaciones es una situación constante en el contexto rural. La población recobra su característica flotante en razón de carencias que deben hacer frente, de tipo social, político y económico del país. La situación expuesta, representa para el maestro un reto social y educativo en el que, a través de su labor, pueda de manera pedagógica y estratégica, construir en conjunto con el estudiantado y la comunidad, proyectos de vida que

detengan la migración recurrente o de cierta manera la corrijan, desde la reivindicación del territorio.

El tercer lugar es ocupado por *la dificultad de diferenciar las categorías urbano de lo rural, tendiendo a desaparecer las fronteras y especificidad de lo rural*. Los avances tecnológicos y comunicativos implementados de manera oportuna en estos contextos, pueden facilitar el desarrollo pertinente y el sustento de las comunidades. Desde su potencialización pueden fortalecerse las especificidades de lo rural y el planteamiento de una educación propia y contextualizada en sus mismos territorios, siendo el liderazgo la clave para la operación oportuna de este sistema.

Entrado el año 1.968, desde el gobierno de Carlos Lleras Restrepo se llega a la conclusión que las instituciones educativas formadoras de maestros no podían estar reglamentadas por género ni condiciones sociales, razón por la que el IPN cambia su nombre a Universidad Pedagógica Nacional (UPN) suprimiéndose así las jornadas nocturnas para los jóvenes y retomando su labor formadora mixta de maestros y maestras, “de ésta se reseña el programa de Licenciatura en Educación Infantil y se ofrece una visión general de la formación orientada hacia lo rural y campesino, propia de esta experiencia” (Zamora, 2012, p. 132). En este sentido, se da paso a pequeñas orientaciones y conceptualizaciones de la educación rural, con base en una formación crítica y reflexiva en torno a este contexto.

No obstante, mientras se fundaban nuevas estrategias y modelos de formación para los maestros, la situación en el campo se hacía más difícil, pues la población rural disminuía por la agudización de la violencia y la promesa de desarrollo en las grandes urbes, como se menciona a continuación:

En el curso del proceso creciente de urbanización disminuye constantemente el porcentaje de los niños que asiste a las escuelas rurales: en 1950 era de un 50%, en 1974 solo de un 33%. En el campo no tienen importancia las escuelas privadas, ya que no prometen mayores beneficios debido a los bajos ingresos de la población rural: solo un 0.24% de los niños que vive en el campo recibe enseñanza en las escuelas privadas (Pass, 1979, p. 12)

Lo anterior corrobora que las poblaciones estudiantiles hallan en las grandes ciudades, la posibilidad de acceder a niveles de educación diferentes a los obtenidos en los contextos rurales, ya que no encuentran en estos territorios, procesos educativos que sean coherentes y pertinentes con sus proyectos de vida, o en otros casos menos favorables, ven en la deserción la posibilidad de un resurgir hacia una vida desarrollada en la producción económica y laboral, como se expone en la **figura 2.** por Dieter Pass aludiendo a los boletines mensuales del DANE.

Figura 2.

Instrucción escolar de la población colombiana desde los cinco años en adelante

<i>Instrucción escolar formal</i>	1951 (%)	1964 (%)	1973 (%)
<i>Sin instrucción</i>	50.1	35.8	26.1
<i>Instrucción primaria (interrumpida o terminada)</i>	43.1	54.3	55.7
<i>Instrucción secundaria (interrumpida o terminada)</i>	5.5	9.2	16.0
<i>Instrucción superior (interrumpida o terminada)</i>	0.5	0.7	1.8
<i>Otras</i>	0.8	---	0.3
	100.0	100.0	100.0
<i>Población en edad de 5 y más años (cifras absolutas en miles)</i>	9.355	14.399	16.955

Nota. El gráfico representa en porcentajes *la instrucción escolar en Colombia entre 1951 y 1973*, haciendo énfasis en los niños con 5 años de edad. Adaptado de *El Maestro Rural* (p. 16), por Pass, D, 1979, Fundación Friedrich Naumman.

Una mirada reflexiva a la formación de educadores, los retos del maestro rural. Al referirse a las características de la educación rural, es necesario partir de la mirada al quehacer pedagógico de los maestros que realizan su labor allí. Zamora (2005) expresa lo anterior de la siguiente forma “las destrezas exigidas por el desempeño docente en estos contextos pueden referirse tanto a habilidades de naturaleza profesional o técnica, como también personal.” (p. 3), destrezas que le permitirán trabajar y construir en conjunto con la comunidad y poder desempeñar su rol como agente educador, no sólo desde el conocimiento disciplinar, sino también, de la inteligencia social que pueda poner en práctica.

En estas apuestas por una educación pertinente para lo rural, los maestros están llamados a prepararse para enfrentar y proponer experiencias sustentándose en sus habilidades profesionales y técnicas, entendidas estas últimas como las capacidades, métodos y estrategias que se implementan para el proceso educativo, con un pensamiento humanizador que ame la escuela, comprenda y reflexione sus dinámicas, ya que el maestro en lo rural, representa la escuela y su función en la sociedad, pues en ocasiones, el maestro, es la única figura del estado presente en el territorio, lo que lo convoca a asumir su labor desde un sentido más personal, más íntimo, al respecto Zamora (2005) afirma que

Sólo quienes cuentan con determinadas características personales (empatía, pensamiento humanista, reflexivo, comprensivo, transformador, entre otros) pueden dar cuenta de esta exigencia, aprovecharla en bien de la relación pedagógica, entregar todo de sí frente a esta demanda de orden más personal y emocional, que simplemente profesional (p. 32),

Ahora bien, el ejercicio educativo del maestro se encuentra enmarcado en diferentes perspectivas, una de ellas plantea algunas de las funciones que el maestro desempeña en su quehacer, y que, a pesar de ser generalidades propuestas para la educación, es preciso reflexionar con respecto a ellas en los contextos rurales, lo cual se hará a partir de las funciones de la escuela expuestas por (Parra, 1996, citado por Zamora, 2005), esto con el fin de indagar y hacer un análisis sobre el deber ser del maestro en función del acto educativo.

Función cognoscitiva. Relacionada intrínsecamente con los procesos de enseñanza – aprendizaje. Función con relación a la producción. Vista como la formación de los educandos para los contextos urbanos y sus demandas laborales, con o sin respeto de la educación propia en los contextos y diversidades rurales. Función de transmisión de valores. Reconocida en lo rural, como la reproducción de costumbres, hechas tradiciones desde lo religioso, acciones de la vida cotidiana. Función integradora. Aquí participan conceptos de la cultura urbana y su interrelación con lo rural (p.5).

Estas funciones, concebidas dentro de instituciones comprendidas en el sector urbano, indirectamente potencian una visión homogeneizadora de la cultura, negando así la existencia de una diversidad y la presencia dentro de esta de un sector rural y sus distintas formas de vida, generando un choque cultural y presiones que dificultan las prácticas educativas, en su mayoría derivadas por políticas cimentadas en estándares internacionales, contribuyendo así a la pérdida de identidad y especificidad de lo rural.

En relación con lo anterior, el educador tiene la posibilidad de convertirse en representante y líder activo de la escuela rural atento a las transformaciones del contexto y sus implicaciones en este campo (Zamora, 2005; Concha, 2011). Por consiguiente, el maestro rural

va más allá de un transmisor de conocimientos, es un posibilitador social en la comunidad donde se encuentra y precisa que sus interacciones le den el margen de acción al interior del territorio que habita.

Por otro lado, aunque las IES formadoras de educadores centran su objetivo en dotar a estos de herramientas para su labor educativa con el acompañamiento de espacios académicos y por supuesto desde la práctica pedagógica como sustento de su construcción de conocimiento, su mirada no cuenta con la cobertura suficiente para abordar particularidades de la diversidad de contextos con los que cuenta el territorio colombiano, en tanto que tan solo un 5% de las Facultades de Educación se piensan de manera coherente el abordaje y presencia significativa de la diversidad del país, según el análisis realizado por Zamora (2012) a partir de la información obtenida por el ICFES, es así que, esta formación recibida limita al maestro en el sentido de tener una amplia concepción de las realidades en las que podría ejercer su profesión, y ligar esta con su proyecto de vida como lo plantea (Gardner, 1994 citado por Cabezas y Bustamante, 2011)

Vincular e interrelacionar un ser humano con un proyecto de vida articulado a su proceso formativo, lo cual se convierte en garante de que el maestro puede aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser, aprender a sentir y aprender a amar.
(p. 28)

Teniendo en cuenta que la educación está compuesta por particularidades diversas, se espera entonces, que la formación de maestros de cuenta de ello, puesto que, actualmente, la educación y las formas como se les concibe, se encuentran sumergidas dentro de una visión errónea, industrializada y mercantilista de progreso que neutraliza el proceso enseñanza -

aprendizaje, enmarcando el acto educativo en políticas públicas que velan y responden a compromisos externos con el mercado, la economía, la política y otras esferas usualmente controladas por el poder presidencial imperante, haciendo énfasis en el aprendizaje y evaluación por competencias, que invalidan las cualidades y habilidades del ser.

Este fenómeno también se explica porque la globalización está generando una tendencia a la mundialización de la educación. Hasta hace poco tiempo, los sistemas educativos eran un asunto de cada Estado-Nación; sin embargo, la tendencia actual es a incidir sobre dichos sistemas desde las agencias internacionales de financiación y los organismos intergubernamentales. Las causas y las repercusiones de esto tienen que ver con los procesos de reorganización geopolítica y económica que se están dando en el mundo (Álvarez, 2001, p. 254)

Partiendo de lo establecido a lo largo de este eje conceptual, es preciso afirmar que los procesos educativos que el maestro rural desarrolle con sus estudiantes, deben estar encaminados hacia la significación del contexto, identificando éste como recurso pedagógico y didáctico, por lo tanto, a pesar de la deficiencia de recursos brindados institucionalmente, el maestro siempre encontrará in situ, los elementos necesarios para el desarrollo de su labor, en razón de la riqueza que le ofrece el medio, fomentando así el proceso creativo propio y del estudiantado. En palabras de Zamora (2005), “para otro sector, la escasez de materiales educativos y la pobreza general del medio son los factores generadores de tal creatividad”(p. 34).

Es en este momento, cuando, lo que se enseña, cómo se enseña, con qué, por qué y para qué, recobran un sentido y significado fundamental en el desarrollo oportuno del acto educativo, puesto que de allí parte la identificación de los aspectos acertados y aquellos por fortalecer,

acciones que nutrirán su labor diaria, no solo en la escuela, sino con la comunidad. A pesar de que estos aspectos son pasados por alto durante la formación docente, es preciso que las IES, continúen promoviendo estrategias que motiven la reflexión, la cual trasladada a los planes de estudio, permita el establecimiento de una verdadera relación entre lo educativo, pedagógico y didáctico.

La Práctica Pedagógica, Punto De Convergencia Entre La Teoría Y La Práctica

La pretensión de este eje se encuentra relacionada con la búsqueda y análisis conceptual de posturas de autores, como también de IES, en torno a la práctica pedagógica y su incidencia en la formación de futuros licenciados. Este acercamiento permite comprender cuáles son los objetivos de la misma y cómo ha sido su desarrollo e inclusión en los modelos educativos y mallas curriculares sobre las que se proyecta el perfil del egresado, y si, dentro de estas tentativas de acción formativa se contempla el desarrollo de las prácticas pedagógicas en contextos rurales, como también la intención de estas.

Es así que el punto de partida consiste en el reconocimiento de la práctica pedagógica como el espacio en el que la teoría y la práctica se acoplan y transversalizan el acto educativo y gradualmente irán direccionando su perfil como futuro profesional de la educación en Colombia.

Relevancia de la práctica pedagógica en la formación docente. Abordar este eje conceptual implica pensar la práctica pedagógica como un espacio de formación fundamental en el que participan quienes construyen su perfil y lo proyectan en el campo de la educación; dicho espacio, se caracteriza por estar dotado de un contenido relacionado con la praxis en relación dialógica con el saber, adquirido a lo largo de la formación; pues, es la práctica pedagógica el espacio en el que los contenidos disciplinares y saberes concretos confluyen. Así mismo, la

práctica docente se convierte en una esfera vital de reflexión y aprendizaje, en tanto que permite a los maestros desplegar sus conocimientos específicos, pedagógicos y didácticos, reflejando así su quehacer docente. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la resolución número 6966 del 6 de agosto de 2010 la práctica pedagógica es entendida de la siguiente manera:

La práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias en los educadores, el programa debe garantizar espacios formativos para desarrollar la práctica como mínimo durante un año lectivo escolar. Debe permitir que el estudiante conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado. (Ministerio de Educación Nacional, 2010)

Al respecto, vale la pena decir que la experiencia brindada durante la práctica pedagógica a los maestros en formación es valiosa para su proceso, pues es esta, quien brinda la oportunidad de acercarse a la labor educativa, poniendo en tensión la práctica pedagógica con sus conocimientos previos, reconociendo las realidades que se pueden presentar en su ejercicio profesional, como lo expone (Runge, s.f citado por Henao, Peláez y Cueto, 2017) la práctica pedagógica “es el escenario donde el docente dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal; desde lo académico, lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico” (p.45).

Además de lo anterior, es importante reconocer que la práctica pedagógica le otorga al licenciado en formación, la posibilidad de vivenciar experiencias educativas que lo llevan a plantear estrategias didácticas de acuerdo con el contexto; estrategias que, al ser desarrolladas, le

brindan al educador la oportunidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica y además le posibilita perfilar su configuración como profesional. Al respecto el MEN (s.f) afirma que,

La práctica pedagógica se concibe como un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (p.5)

Es preciso afirmar, que en la práctica pedagógica el estudiante de licenciatura encuentra la posibilidad de reflexionar a partir de su ejercicio, no solo desde las actividades propuestas, sino desde la relación que establece con un maestro titular que le da a conocer su experiencia, sus estrategias educativas, su historia, sus sentires, sus reflexiones; tejiendo de esta manera una interacción como colegas.

Es entonces cuando el maestro titular y el licenciado en formación, logran intercambiar saberes y debatir frente a diferentes asuntos relacionados con la educación principalmente; además, este maestro titular es también un guía que orienta al educador en formación, permitiéndole reconocer metodologías y estrategias, como la manera de implementarlas en el aula, pues es este maestro quien conoce la realidad de ese contexto educativo, por tanto puede guiar al educador que se está formando para que su práctica pedagógica sea coherente con las dinámicas del contexto. Como valor agregado a lo mencionado, Restrepo (2004) afirma que la

práctica pedagógica se entiende también como “una acción con sentido, con intencionalidades puntuales, desde las que se espera resignificarse a sí misma, una práctica con metas formativas que visualizan los logros, que se pretenden alcanzar” (p.12).

Ahora bien, para que la práctica pedagógica tenga un sentido, es de importancia que se enmarque en unos objetivos claros, y al ser alcanzados respondan tanto al fortalecimiento del proceso de los educadores que se están formando, como al fortalecimiento de los modelos educativos en los escenarios donde se realiza la práctica, pues al tener un horizonte de sentido específico y claro, las acciones llevadas a cabo responderán a un adecuado ejercicio de la labor docente; que le permita al maestro en formación la lectura de las realidades comprendidas en la escuela y así consiga aportar nuevas experiencias educativas a la institución donde desarrollen su ejercicio formativo de práctica pedagógica. Con respecto a esto, la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional, afirma que:

La práctica educativa se asume como un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico, a través de la generación de procesos de reflexión, resignificación e innovación de las experiencias pedagógicas, específicamente para la infancia colombiana, apoyadas en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diferentes contextos educativos. (Lineamientos para la práctica educativa, 2015)

Haciendo referencia a lo anterior, se evidencia que la LEI presenta un horizonte de sentido claro frente a lo que se quiere lograr en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, proceso que se ha consolidado al interior de la misma gracias a la constante reflexión crítica de las experiencias vividas, en los diferentes escenarios por los estudiantes en formación y

egresados, como es el caso de los sitios de práctica en contextos alternativos (museos, fundaciones), instituciones públicas y privadas en contextos urbanos, donde se han implementado propuestas pedagógicas derivadas de una lectura rigurosa del lugar de práctica, con el fin de apostarle a la transformación y a la búsqueda de nuevas rutas, que logren aportar significativamente a la formación de maestros y maestras, desde unos propósitos enmarcados en cuatro ejes: formación pedagógica y didáctica, formación en investigación, formación social y política, y formación como sujeto. (Lineamientos para la práctica educativa, 2015)

Tener presentes estos ejes, permitirá al estudiante de licenciatura, en el desarrollo de su práctica educativa, un acercamiento a la construcción de un saber desde lo pedagógico y lo didáctico, posicionándole como sujeto político y como maestro investigador, tomando como base la teoría y la experiencia de su ejercicio como educador, reflexionando en torno a las dinámicas que allí se producen, los enfoques pedagógicos y curriculares y las exigencias institucionales, con el fin de comprenderlas y analizarlas. De esta manera, la práctica no se convierte en un simple ejercicio instrumental, sino por el contrario, se encuentra cargada de actividades que desarrollan aprendizajes y saberes de carácter crítico y reflexivo. En ese orden, (Castro, Peley y Morillo 2006, citados por Henao et al, 2017) sostienen que la práctica pedagógica “se considera como la emancipación profesional para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo de los alumnos y logre un pensamiento – acción innovador, con trabajo en equipo para desarrollar un proyecto educativo común” (p.45)

Además, la práctica pedagógica es una experiencia que transforma no solo al educador que se está formando, sino al escenario educativo y al contexto mismo en donde se desarrolla este ejercicio profesional, dicha transformación sólo es posible al tener una mirada crítica sobre las acciones pedagógicas propias. Esto conlleva una “reflexión crítica sobre el hecho educativo

que se convierte en acciones, en procesos metódicos, estrategias de enseñanza y herramientas pedagógicas que le permiten al estudiante en formación, transformarse a sí mismo, transformar la escuela y sus contextos” (Páez, 2015, p.19).

Es entonces oportuno entender que, los maestros en formación están llamados a transformarse a sí mismos y hacer aportes significativos al entorno educativo donde desarrollan su práctica. Es preciso construir gradualmente y de manera juiciosa sus propias metodologías desde una mirada flexible y pensar en nuevas estrategias para aportar con su labor al fortalecimiento de una educación contextualizada y reflexiva.

La práctica rural como escenario de proyección profesional del maestro en formación.

Situar la mirada en la práctica rural como una categoría, es importante para la presente investigación, pues ella ofrece una experiencia formativa que vale la pena reconocer y analizar, ya que tiene como horizonte vincular los fundamentos teóricos construidos para aterrizarlos en la realidad del territorio rural.

En lo que respecta a los antecedentes de la práctica rural desarrollada en la LEI de la UPN, según Restrepo (2004) el inicio de ésta data del año 2003 en el municipio de Choachí, espacio de práctica que se funda en conjunto y cooperación con el departamento de Biología de la UPN, con el objetivo de dar respuesta a las demandas educativas de los territorios rurales; más adelante se difunde esta práctica a otros municipios como Madrid, Facatativá, Villeta, Aguazul y Cota.

El objetivo principal de estas prácticas a nivel rural en un principio, consistían en el reconocimiento de las distintas propuestas educativas que se desarrollan en preescolar, primero y segundo grado de básica primaria en las escuelas rurales, considerando estas propuestas y

pensando en unas alternativas novedosas, que fortaleciesen los procesos académicos de los y las estudiantes que se encuentran en los escenarios de práctica.

La práctica rural se convierte en una oportunidad para que los licenciados en formación conozcan otras realidades educativas diferentes a las que se dan en el sector urbano, y así mismo reconozcan que el ámbito educativo en la ruralidad, presenta particularidades que se deben tener presentes para desarrollar propuestas educativas pertinentes y a su vez, respondan a las necesidades de la comunidad. En consonancia con lo anterior Rojas, Ramírez y Tobón (2013) sostienen que, “los estudiantes en las regiones necesitan recibir una educación acorde a sus necesidades e intereses educativos y que no se encuentren constreñidos por la supremacía de la escuela regular” (p. 280).

Ahora bien, es importante reconocer que desde la LEI, la práctica rural se ha ido consolidando con una intencionalidad clara, es una práctica que promueve un saber y un saber hacer por parte de los licenciados en formación; de esta manera, el saber es entendido como todo conocimiento académico, social, político, etc., que posibilita un aprendizaje partiendo de las realidades, necesidades e intereses del estudiantado; de la comunidad social y educativa en los contextos rurales, y el saber hacer como una articulación fundamental de un discurso teórico – práctico desde el desarrollo de la sensibilidad experiencial, que apunta a la construcción de una autonomía crítica de los maestros en formación (Restrepo, 2004, p.6).

En este sentido, la posibilidad de realizar la práctica educativa en sectores rurales, le brinda al maestro en formación habilidades pedagógicas y didácticas desde la investigación; además construye en el maestro fundamentos éticos y políticos por medio del acercamiento a las realidades que componen el contexto, el cual demanda que sus particularidades sean tenidas en

cuenta para desarrollar una labor educativa acertada y significativa; así mismo le posibilita al educador en formación, la reflexión de su ejercicio docente, lo que fortalece su desarrollo como profesional de la educación.

Por otra parte, la práctica pedagógica en un contexto rural le otorga al maestro en formación de la licenciatura unos retos que lo invitan a asumir un rol participativo y propositivo, permitiéndole pensar en formas de responder a las múltiples demandas de la comunidad con la que interactúa, explorando estrategias de organización, saberes y fortalezas de la misma para potenciarla.

El maestro en formación está llamado a prepararse para diferentes contextos, a reflexionar frente a las realidades educativas que se le presenten, a tener en cuenta que, la participación en una práctica rural se convierte en una experiencia fundamental para su formación, y así mismo asumir una postura crítica y política que amplíe su visión de la educación y lo lleve a fortalecer su discurso pedagógico que se sustente en su día a día como maestro.

Cabe resaltar que el profesional asesor de la práctica cumple un papel fundamental en el proceso de ésta, dado que representa el pilar de orientación para el maestro en formación y es quien guía la ruta educativa, por tal motivo es necesario que conozca el contexto en el que los licenciados en formación desarrollan su ejercicio de práctica, para realizar un acompañamiento acertado y juicioso, además, la constancia con la que el asesor realiza las orientaciones, garantiza una mejor experiencia formativa. En este punto vale la pena resaltar la afirmación que Rojas et al. (2013) hace al respecto:

La continuidad de los asesores de práctica en una región garantiza el éxito probable de las experiencias de práctica, porque sus vivencias en la zona le permiten reconocer las necesidades más apremiantes de la población y de esta forma orientar propuestas investigativas, de modo que resuelvan las necesidades educativas del entorno rural. (p.278).

Se infiere entonces, que, la inmersión del maestro en formación en una práctica rural le permitirá el logro de experiencias significativas de carácter educativo, principalmente, que aportarán al diseño, creación e implementación de modelos y propuestas pedagógicas, que den respuesta y tomen como punto de partida a los aspectos particulares de las comunidades, las instituciones educativas, el estudiantado, transformando y nutriendo realidades y el que hacer del maestro que se encuentra en proceso de formación equilibrando su quehacer desde su propio reconocimiento como sujeto individual y colectivo.

El Saber Pedagógico Del Maestro, Como Una Construcción Continua Y Reflexiva De Su Quehacer.

Las constantes transformaciones de la escuela, los métodos de enseñanza, y los paradigmas a los que se ha acogido el acto educativo, ha transfigurado a su vez el *saber*. El significado y la implementación de este, su principal función refiere a todas aquellas características que surgen desde la práctica in situ del maestro, que pueden extraerse y servir como insumo a la educación y los procesos enmarcados en la misma. Estos aprendizajes trascienden en el tiempo, se fortalecen, se transforman o desaparecen, dependiendo de las situaciones diversas que atraviese la escuela y el sector educativo en general. Díaz (2001) plantea el saber pedagógico como:

Los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (p.13).

Por lo mencionado, se puede afirmar entonces que, el saber pedagógico se construye particularmente, en la medida que los educadores se enfrentan a su labor diaria, permitiendo transformar su práctica para responder de forma asertiva y pertinente a las situaciones del contexto, las exigencias de los estudiantes y el sistema socio – cultural del territorio donde se encuentran realizando su ejercicio, apostando por un acto educativo pensado más allá de una visión funcionalista, convencional, homogénea, carente de reflexión; razón por la cual, el saber pedagógico se ajusta y se construye como lo afirma Gallego:

Toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes, desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza, hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes que en ella se disponen. Es un acto creativo que se experimenta. Gallego (1992) citado por Restrepo, (2004, p. 47)

De esta manera, el ser maestro y profesionalizarse como tal, implica la inscripción del sujeto en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, el acto educativo respectivamente, el cual es cambiante y sujeto a transformaciones de índole social, económica, política, cultural, entre otras, las cuales configurarán ineludiblemente el *saber pedagógico* y así mismo le otorgarán un horizonte de sentido, que continuará nutriéndose de características específicas

cuando el maestro por medio de su experiencia y el desarrollo de su labor en el campo, le sustente y le constituye conforme a las singularidades que orientan su ejercicio educativo.

En conformidad, el saber pedagógico constituye la identidad del maestro en su oficio de enseñar, es allí donde surgen las estrategias didácticas y procesos pedagógicos que construye e implementa para la creación de saberes y la promoción del conocimiento, esto desde el fortalecimiento de tres características fundantes que según Díaz (2001), constituyen el saber pedagógico y fortalecen el ejercicio educativo. El primero de ellos, refiere el aspecto cognitivo, entendido como todos aquellos conocimientos que surgen del contexto y suponen aprendizajes para la comunidad educativa. En segundo lugar, propone, el componente afectivo, aspecto que engloba todos aquellos sentimientos, pensamientos y valores que trae consigo el maestro, cuya cosmovisión le permite crear lazos de interacción con el estudiantado, las familias y la comunidad en general. La tercera característica retoma el sentido procesual del saber, la cual establece que el conocimiento se compone no solo de particularidades teóricas, sino también de aprendizajes obtenidos desde la vivencia experiencial; el diálogo de estas dos, permiten al saber pedagógico la posibilidad de reconocer de manera profunda y contextual el espacio que habita.

En la misma línea, Restrepo (2004) postula lo siguiente con respecto al saber pedagógico:

Es más individual, más personal, y relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva, y aunque basado en la teoría pedagógica, muchas veces debe romper con esta y distanciarse del discurso pedagógico oficial, esto es, de la teoría vigente, impulsada por las entidades formadoras de educadores y por la política oficial.

(p.47)

El saber hacer, lo construye el maestro en su acción diaria en la escuela a través de las experiencias que lleva consigo al aula, toma elementos de las características subjetivas del contexto, para, en el momento propicio, ajustarlas al modelo educativo que implemente y en ese sentido, contribuir a la transformación de las relaciones del maestro con sus estudiantes y con sus colegas, creando un vínculo que se puede tejer entre saberes y en consecuencia, el proceso educativo gestado le da valor a su quehacer docente.

Algo importante es hacer un acercamiento al proceso de autoevaluación sobre la práctica desde una mirada cualitativa y reflexiva frente a las acciones pedagógicas implementadas, donde, la sistematización de las experiencias producidas en su quehacer, los objetivos trazados y alcanzados, convierten el saber pedagógico en un *saber efectivo*, el cual se encuentra relacionado con la capacidad de evidenciar los aportes hechos al estudiantado, principalmente, y que a la vez funcionan como insumo a la práctica pedagógica de generaciones docentes futuras.

La adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica, es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica, que puede realizarse espontánea o sistemáticamente. Si se hace de manera sistemática y rigurosa se constituye en un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas. (Castaño, 2012, p. 40)

Por lo tanto, teniendo en cuenta esto, el diálogo entre teoría y práctica, es un constante dinamismo, que alimenta el quehacer del maestro como elemento fundamental en la enseñanza; además debe permitir equilibrar el conocimiento que enseña con el cómo lo enseña, así mismo con la apropiación del saber por parte de los estudiantes y el saber hacer, el saber formar, saber mostrar y saber convencer, ya que, como lo plantea Castaño (2012), el saber pedagógico se constituye por una serie de saberes categóricos expuestos así:

Los maestros tienen un saber psicológico, uno sociológico, uno antropológico, uno filosófico, diferentes de los que los especialistas en estos campos del conocimiento tienen acerca de los mismos, porque en los primeros estas disciplinas están atravesadas por su aplicación en la educación, en la enseñanza y en la formación [...] Así mismo, tienen un saber acerca de los contenidos de las materias que enseñan, que es diferente de los saberes que los expertos en estas materias poseen. Este saber, aleación de tantos saberes aplicados a los procesos de enseñanza y formación, es el saber pedagógico, combinación especial que el docente va construyendo en un tiempo y espacio social dados. (Castaño, 2012 p. 40)

Partiendo de esto, con el propósito de dar cuenta de los fundamentos del saber pedagógico inscritos en las relaciones establecidas entre el quehacer y la interacción con el contexto, con la forma de interrelacionarse con los sujetos y la dirección que le da a estos procesos en aras de construir conocimiento, se hace pertinente retomar el *interaccionismo simbólico*, como teoría que sustenta el saber pedagógico.

El interaccionismo simbólico, reconoce la interacción entre los sujetos como una relación de intercambio de saberes, motivo de la carga amplia de significados que transitan en medio de esta relación, los cuales son atribuidos a los objetos o a las situaciones que han tenido lugar en sus vidas, que por la naturaleza de estas han instaurado en el sujeto un aprendizaje que perdura en el tiempo; de tal manera resulta necesario traer a colación los tres aspectos fundantes del *interaccionismo simbólico*, planteados por Blumer (1992),

Primera. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estos significan para él. Segunda. El significado de estas cosas se deriva de lo que surge como

consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el otro. Tercera. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por las personas al entenderse con las cosas que se van hallando a su paso. (p. 2)

Este postulado permite inferir que el saber pedagógico es mediado sustancialmente por este interaccionismo simbólico, pues el contexto que habita el maestro, lo construye y orienta sus acciones hacia un conocimiento dinámico, pertinente y significativo. Por lo anterior el saber pedagógico se ve atravesado por características diversas, que se transforman y fluctúan desde su concepción, construcción, consolidación hasta su divulgación e implementación; otorgándoles legitimidad a través de las prácticas educativas y contenidos teóricos, que conviven a diario durante su ejercicio.

Capítulo 3

Marco Metodológico

Enfoque Y Tipo De Estudio

La presente investigación se desarrolla bajo la metodología de *estudio de caso*, con un enfoque cualitativo, interpretativo y etnográfico.

Por ser un ejercicio investigativo de corte cualitativo, los datos recolectados serán sometidos a un análisis con características principalmente interpretativas, esto a partir de una serie de preguntas que se han planteado y sometido continuamente a cambios que han surgido a lo largo de la estructuración de la investigación, por tal motivo, los hallazgos recolectados implicados en el proceso de triangulación, han sido expuestos a un tamizaje que brinda a la investigación una organización por características, relevancia, sentido, cuestionamientos, entre otros aspectos, que hacen aportes respectivamente a los ejes planteados. En este sentido, el enfoque acogido por la investigación es de carácter interpretativo, puesto que,

Quando investigamos desde el enfoque interpretativo se ponen en juego dos narrativas, que a veces se mezclan, se confunden o se solapan. Estas son las narraciones que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas y sus discursos y las narraciones que hacemos los investigadores a partir de lo que observamos y de lo que los sujetos nos cuentan acerca de lo que hacen. (Vain, 2011, p.40).

Teniendo en cuenta esto, la presente investigación se adscribe en el corte interpretativo, puesto que logra identificar la bidireccionalidad de los hallazgos desde el papel del investigado, como del investigador, comprendiendo así la función imprescindible de ambos para el desarrollo

oportuno de un estudio de caso y las particularidades que le distinguen de otras modalidades investigativas.

Se presenta también, el enfoque etnográfico sobre el cual se desarrolla la investigación, el cual se reafirma desde el postulado de Restrepo (2016) “A un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas).” (p.16). De esta manera es preciso afirmar que, aun cuando las finalidades del enfoque etnográfico son diversas, la intencionalidad de este ejercicio hace empleo de aspectos como: la descripción, comprensión e interpretación del fenómeno extraído de los relatos de los participantes de la investigación, la divulgación de los hallazgos obtenidos de estos y la contribución del análisis investigativo construido a la transformación e interpelación de las realidades educativas actuales, dentro de las cuales también se encuentra inmerso el investigador.

De esta manera, las reflexiones realizadas por parte de los entrevistados, hacen referencia a aprendizajes experienciales que les han configurado, permitiendo al investigador mantener el desarrollo de una mirada objetiva de las vivencias narradas, conservando al margen los comentarios o inferencias de carácter subjetivo; es por esto que las voces de los actores pertenecientes al fenómeno foco de análisis se convierten en la fuente primaria de recolección de información y baluarte para la comprensión de este. Stake (1999), establece que:

Es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo, el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. (p.23).

Por otro lado, respecto al estudio de caso, López (2013) establece que esta metodología “Es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano.” (p. 141). Así mismo, Álvarez y San Fabián (2012) afirman que, “El estudio de caso es todo lo contrario a una metodología uniforme, se adapta a cada realidad y adquiere modalidades específicas en función de su contexto y finalidad”. (p.6). En ese sentido, se estima que, el estudio de caso cuenta con vertientes numerosas sobre las cuales puede o no inclinarse el investigador para el desarrollo de la modalidad. Serán los intereses de este último los que tracen el camino y los focos de análisis que retomará la investigación, conforme a los objetivos que la transversalizan.

Otro aspecto a resaltar de la metodología presentada aquí, con el que otras modalidades no cuentan, responde a su carácter holístico, donde uno de los propósitos del investigador busca comprender las generalidades del fenómeno, y a su vez las particularidades que le componen y determinan; la presente modalidad permite recolectar, encontrar y analizar a partir de múltiples instrumentos la información requerida, puesto que cuenta con una variedad de herramientas aplicables casi a la mayoría de contextos.

En ese orden, Álvarez y San Fabián (2012), definen tres tipos de estudio de caso, cuya presencia se considera necesaria dentro de la investigación con el fin de hacer énfasis en la modalidad en la cual se inscribe el ejercicio investigativo actual. Se esbozan entonces el estudio de caso intrínseco, el instrumental y el de carácter colectivo, siendo este último el empleado. Este tipo de estudio de caso “se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente.”(p. 6).

Lo citado, permite afirmar que el estudio de caso a desarrollar se encuentra comprendido en el marco de la colectividad, teniendo en cuenta que el fenómeno sometido a investigación, refiere a la experiencia de dos maestras egresadas de la LEI y la incidencia de la práctica rural en su formación como licenciadas, cuya labor se ve permeada por aspectos económicos, sociales, políticos, entre otros, que operan de manera simultánea y configuran al maestro, situaciones en las que a partir de la experiencia de las dos maestras, se llegará al entendimiento del fenómeno comprendido desde la formación del educador para contextos rurales a partir de la práctica pedagógica rural.

(Stake, 1999 citado por Álvarez y San Fabián, 2012) plantea la necesidad de prestar importante atención a las particularidades, teniendo en cuenta que la generalidad puede ser un vicio que impedirá al investigador, la comprensión oportuna del fenómeno que estudia; en palabras del mismo autor:

El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. (p. 20)

Ahora bien, se presentan a continuación momentos o etapas fundamentales a lo largo del desarrollo de una investigación bajo la modalidad de estudio de caso, planteados por Álvarez y San Fabián (2012), que fueron aplicados al presente ejercicio investigativo; la primera de ellas es definida como *Preactiva*, en la cual se lleva a cabo el proceso de búsqueda de fundamentos epistemológicos, instrumentos de recolección, información posible del objeto, delimitación de los casos y por último se establecen criterios de interpretación de los hallazgos. Para el caso puntual de la presente investigación, la etapa preactiva parte de la división de tareas dentro del

equipo de investigadoras para agilizar el ejercicio de recolección y alimento teórico que fundamentan la investigación, así mismo se delimitan unos criterios de selección, que se enmarcan en periodos de tiempo establecidos en la realización del pregrado en la LEI, la participación en la práctica rural y que su actual ejercicio docente se desarrolle en un contexto rural con aula multigrado; en esta etapa se obtienen hallazgos primarios que posteriormente se socializan entre los implicados para con ello evitar omitir detalles vitales o relevantes.

La siguiente fase recibe el nombre de *Interactiva*, la cual se encuentra vinculada al proceso de recolección de los datos y contacto directo con los participantes de la investigación. Es aquí donde el investigador se dispone a recoger, reducir y relacionar la información, es decir, se realiza un ejercicio de triangulación; para esta fase es esencial que los investigadores cuenten con la habilidad de establecer relaciones entre los hallazgos obtenidos individualmente, como también de manera colectiva, buscando con ello articular cada particularidad subyacente.

Finalmente, la última fase se denomina *Postactiva*, y refiere el momento para generar un informe o documento final que cuente con un componente crítico que permitirá reflexiones importantes sobre lo sucedido y sobre los hallazgos a lo largo de la investigación. Dentro de esta producción escrita deben verse involucrados y referenciados directamente los alcances de la investigación; este documento puede generar espacios de discusión y de diálogo en torno a los puntos de encuentro y discrepancias presentes en la misma, llegando a acuerdos oportunos en la construcción del informe final que dará cuenta de todo lo anterior, permitiendo un acceso por parte de los lectores a las ideas plasmadas allí por cada miembro del equipo de investigación.

Técnicas E Instrumentos

El primer instrumento que se tuvo en cuenta para el desarrollo de esta investigación es la entrevista semiestructurada, la cual se ha configurado por medio de preguntas abiertas que dan cabida e importancia a las expresiones verbales cotidianas y despreocupadas del participante. Aquí es necesario que el investigador le permita a este expresarse con libertad, sin presiones temporales, gramaticales, de interpretación, físicas, entre otras; así mismo es importante que el registro de las mismas se haga de manera fiel, cuidando así las particularidades del contenido original y que una vez transcrito se le permita a los participantes leerlo y hacer anotaciones de ser necesarias, esto con el fin de conservar la subjetividad del entrevistado y no transgredirla. Respecto a esto, (Corbeta, citado por Tonon s.f) afirma que:

La entrevista semi – estructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro. (p.50)

Otro instrumento que se consideró en la investigación fueron los grupos focales, que según (Aigner et al., citados por Escobar y Bonilla s.f)) tienen que ver con una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Se han dado diferentes definiciones de grupo focal; 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. (p.56)

En este punto vale la pena aclarar, que el grupo focal no se llevó a cabo por motivo del confinamiento obligatorio a causa de la pandemia (covid-19) y el difícil acceso a internet por parte de una de las maestras egresadas; sin embargo es oportuno reconocer que allí se planteaba desarrollar un encuentro entre los entrevistados partiendo del foco investigativo *la práctica rural en su formación como licenciados*, desarrollando así un diálogo en el que, se esperaba surgieran experiencias y otros aspectos relevantes para la investigación, intentando conocer a las maestras desde sus ideologías y perspectivas, aunque estas se relacionan con aspectos de índole personal y no en el marco de sus experiencias formativas, esto con el fin de agudizar la mirada para el momento de análisis de datos obtenidos.

Participantes Y Criterios De Selección.

Inicialmente se contó con la participación de cinco maestras y un maestro egresados de la LEI de la UPN. Algunos de ellos se contactaron en el encuentro de egresados de la LEI realizado el 6 de Julio de 2019. A otros, se contactó por medio de redes sociales y otros fueron contactados con ayuda de la asesora del trabajo de grado.

Lista de Maestros entrevistados:

- Jackdury Ferrer Peña: Es una maestra de Treinta años de edad, que ingresó a la LEI de la UPN en el 2005 y egresó en el 2010. Hizo su práctica rural en la escuela El Líbano ubicada en el municipio de La Calera (Cundinamarca). Allí realizó sus intervenciones con el grado preescolar; tiempo después de graduarse entró como maestra titular a una escuela graduada considerada como rural, aunque se encuentra cerca del casco urbano en el municipio de Fosca, en esta escuela trabajó con la sección de preescolar.

- Javier Eduardo Infante Moreno: Maestro de treinta y cuatro años de edad, que ingresó a la LEI de la UPN en el 2005 y egresó en el 2009, su práctica rural la llevo a cabo en la escuela El Líbano ubicada en el municipio de La Calera (Cundinamarca). Realizó sus intervenciones con el grado preescolar. Luego de graduarse ingresó como maestro titular en la Institución Educativa Departamental rural El Vino, una escuela graduada en donde ejerce actualmente su labor con el grado preescolar.
- Valeria Rugelis Vásquez: Es una maestra de veintiséis años de edad, quien ingresó a la LEI de la UPN en el 2011 y egresó en el 2015, su práctica rural la hizo en la casa hogar Fundación Nuevo Futuro “La Esmeraldita” en el municipio de La Calera (Cundinamarca), allí realizó sus intervenciones con población entre los 7 y 17 años de edad. Actualmente se encuentra trabajando en la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar sede rural Casablanca en el municipio de Villapinzón (Cundinamarca).
- Yennifer Marcela Cruz: Maestra de treinta y un años de edad, quien ingresó a la LEI de la UPN en el año 2003, egresando en el año 2007. No realizó práctica rural. Actualmente se desempeña como maestra titular en la Institución Educativa Departamental Rural Integrado, Sede El Volcán, en el municipio de La Calera (Cundinamarca).
- Claudia Martínez: Es una maestra de treinta y cuatro años de edad, quien ingresó a la UPN en el año 2003 y egresó en el 2007. Su práctica rural fue de inmersión en el municipio de Aguazul (Casanare) bajo un proyecto de revisión del P. E. I. de las escuelas, donde su participación fue más de observación a las prácticas de las maestras de dichos

lugares. Actualmente, ejerce como maestra en la Institución Educativa Departamental Rural Integrado, Sede treinta y seis, en el municipio de La Calera (Cundinamarca).

- Karina Andrea Vargas: Es una maestra de veintinueve años de edad, que ingresó a la LEI de la UPN en el 2010 y egresó en el 2015 realizando su práctica rural en el Municipio de Madrid (Cundinamarca) en una escuela unitaria ubicada en la vereda Valle del Abra. En la actualidad se encuentra trabajando como maestra de grado segundo en la Escuela Simón Bolívar, ubicada en San Carlos de Guaroa (Meta), una escuela catalogada como rural aunque se sitúa cerca de la cabecera municipal.

Los criterios definidos para la selección de las experiencias de los maestros egresados, se encuentran delimitados así:

- Realizar su pregrado en el programa de Educación Infantil de la UPN y obtenido su grado, en un rango de tiempo estimado entre el año 2007 al año 2015.
- La práctica pedagógica desarrollada en escenario rural en su etapa de profundización.
- Estar vinculado como maestro titular a un escenario educativo rural en aula de carácter multigrado, reconociendo ésta como una característica propia de la escuela rural y a su vez un reto para el maestro en este contexto.

Capítulo 4

Ruta Metodológica De Análisis

Para el desarrollo de esta investigación se contó con la participación de cinco maestras y un maestro egresados pertenecientes a la LEI de la UPN, a quienes se les realizó entrevistas semiestructuradas; sin embargo, para el proceso de análisis, respectivamente, se eligieron las experiencias formativas de dos de las maestras egresadas, pues cumplen con las características específicas para el presente estudio de caso, las cuales responden a: haber culminado pregrado en el programa de Educación Infantil entre los años 2007 al 2015, realizar la práctica rural y desarrollar su labor docente actualmente en territorio rural en escuelas con aulas de carácter multigrado, teniendo en cuenta que, las realidades atravesadas por las mismas representan retos significativos y desafiantes. Por otro lado, vale la pena mencionar que, aun cuando los demás maestros egresados no cumplen con el perfil descrito anteriormente, aportan a este ejercicio investigativo reflexiones valiosas, que le nutren y le dan luces respecto a características fundantes del quehacer docente en el contexto rural.

Para el desarrollo del análisis, el proceso de triangulación de la información se llevó a cabo teniendo en cuenta el marco conceptual construido, es decir, los planteamientos de los autores, como también, las experiencias de las maestras egresadas, su saber pedagógico construido a lo largo de su ejercicio y por supuesto, los conocimientos obtenidos por las investigadoras durante la construcción y compilación del presente trabajo de grado. Así mismo vale la pena mencionar que en un primer momento se realizaron las entrevistas captando la información en audio, para luego transcribirlas en un mismo formato, se realizaron varias lecturas de estas a la luz de los objetivos planteados desde el inicio, después se procedió a seleccionar la información con respecto a cuatro categorías relacionadas con los ejes conceptuales y las preguntas que orientaron estas entrevistas:

Práctica pedagógica, Educación rural, formación de maestros y saber pedagógico, así, se logró hacer una categorización de la información, de manera que se seleccionaron aspectos recurrentes de las narrativas de las maestras que guardaran una relación estrecha con los objetivos trazados; de allí emergieron cuatro ejes de análisis. Por otro lado es importante decir que los elementos de las narraciones que no se categorizaron, aunque no se relacionaban directamente con dichas categorías, permitieron vislumbrar elementos importantes de la labor que desempeñan estas maestras en sus escenarios laborales actuales.

Cabe afirmar que, este análisis se encuentra relacionado con la incidencia y trascendencia de la práctica pedagógica en contextos rurales para la formación de Licenciados en Educación Infantil. Por ello a continuación se hace reconocimiento de las experiencias y aportes que brindó la práctica rural a las maestras egresadas, y la manera como se reflejan actualmente sobre su ejercicio educativo.

La Práctica Pedagógica En Contexto Rural, Una Mirada A La Formación De Maestros

La práctica pedagógica es un espacio relevante para la formación de los licenciados, pues es allí donde los maestros que se preparan para desarrollar su labor como educadores, se acercan a la realidad de su quehacer, por supuesto, asentados sobre las bases reflexivas, investigativas, pedagógicas y didácticas adquiridas en su paso por el pregrado. Ahora bien, desde la LEI de la UPN se busca brindar espacios donde los estudiantes de licenciatura, reconozcan la diversidad de contextos tanto urbanos como rurales de las infancias con las cuales desarrollarán los respectivos procesos educativos; con el fin de posibilitar lo anterior, se ofertan diversos escenarios de práctica pedagógica que enriquecen la labor del maestro, los cuales les permite conocer y hacer

lectura de diferentes realidades, dándoles herramientas de reflexión sobre su praxis y la de los profesores titulares participantes en los procesos educativos.

Por todo lo anterior, durante el desarrollo de la práctica pedagógica se encuentra la oportunidad para reflexionar y pensar en nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que respondan a las necesidades existentes en los escenarios en donde se desarrolla dicha práctica.

Aquí es conveniente reconocer lo planteado por la LEI:

La práctica educativa se asume como un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico, a través de la generación de procesos de reflexión, resignificación e innovación de las experiencias pedagógicas, específicamente para la infancia colombiana, apoyadas en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diferentes contextos educativos. (Lineamientos para la práctica educativa, 2015)

Dentro de esta diversidad de contextos educativos mencionados, en los que se desarrolla la práctica pedagógica, se encuentran espacios de carácter privado y público, así como fundaciones, museos, casas de la cultura, entre otros; Así mismo se reconocen los escenarios rurales, lugares donde el maestro se forma para la comprensión del acto educativo en dicho contexto; aquí es importante resaltar que a partir del análisis de las experiencias que las maestras entrevistadas tuvieron en su ejercicio de práctica pedagógica rural, se considera que cada escenario rural posee unos rasgos propios que permiten reconocer cómo se llevan a cabo los procesos educativos en cada contexto y quiénes son los sujetos que participan en los mismos. Como lo menciona la maestra entrevistada Valeria Rugelis:

La práctica se denomina práctica rural y escenario de aprendizaje alternativo. Nosotras nos ubicamos en una fundación en La Calera donde nuestra práctica no era en la escuela sino en la casa hogar en la que vivían los chicos, donde contaban con un formador y una formadora. La casa hogar se llamaba Fundación Nuevo Futuro “La Esmeraldita” donde estaban alrededor de 12 chicos, población flotante entre los 7 y 17 años de edad. (V. Rugelis, comunicación personal, 10 de marzo de 2020)

Es así como la maestra Valeria logra de manera progresiva hacer una lectura del contexto, reconociendo elementos particulares de su escenario de práctica rural. De esta manera, los maestros, como es el caso de la profe Valeria, se dan a la tarea de identificar las diferentes formas en las que se desarrolla el acto educativo y el alcance de las transformaciones que puede generar; así lo afirma Claudia Martínez ante la pregunta de si algún espacio académico del ciclo de fundamentación abordó el tema de la ruralidad y la educación para ese contexto

Yo recuerdo mucho al profe Andrés Gaitán, que me dictaba Epistemología de la Educación. Él retoma muchas cosas de cómo empezó la educación en Colombia y por dónde entró, cuando llegaba al tema de Escuela Nueva, que es un Proyecto colombiano, en ese momento uno hacía una mirada de lo que era la educación rural, de los demás no me acuerdo que hayan tocado el tema de la educación en ese contexto, solo con él. (C. Martínez, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019)

Esto permite reflexionar sobre los espacios académicos planteados por la LEI en torno a la educación para contextos rurales y la pertinencia de los mismos, partiendo de la afirmación de la maestra Claudia Martínez en la cual expone: “Nunca tuve ninguna formación que aplicara a ese aspecto rural y la práctica lo que me permitió fue conocerlo.”(C. Martínez, comunicación

personal, 19 de diciembre de 2019). Se identifica entonces en la voz de esta maestra, que en su proceso de pregrado muy pocos espacios académicos abordaron el tema de la educación en el contexto rural, algo que deja entrever la necesidad de pensar la formación de maestros desde el reconocimiento de la diversidad poblacional a la cual irá dirigida su labor pedagógica. Lo anterior se hace evidente en el planteamiento de Zamora (2012) cuando se refiere a la formación que brindan las IES “Para las Facultades de Educación, lo rural ha estado ausente de sus currículos y planes de estudio” (p. 33). Debido a esto, se precisa con urgencia que las IES le apuesten a comprensiones oportunas sobre las implicaciones pedagógicas de los territorios rurales, pues pueden seguir existiendo algunos vacíos en la formación de los educadores, que pueden ser compensados mediante procesos que tengan en cuenta la ruralidad dentro de su programa curricular.

Ahora bien, vale la pena reconocer que, a pesar de estos posibles vacíos, los planes curriculares de la LEI logran establecer bases fundamentales para el desarrollo de la labor docente en contextos diversos, pues como lo expresa la maestra Valeria “la universidad te da las estrategias desde lo educativo, todas no realmente, porque uno viene a darse cuenta de unas cosas en la práctica, pero sí te dan buenas estrategias por lo menos para saber el diseño de una clase” (V. Rugelis, comunicación personal, 10 de marzo de 2020). Lo mencionado por la maestra es una muestra de los aportes reflexivos que otorga la práctica rural para poder pensar en acciones pedagógicas y didácticas que dialoguen con la realidad de los contextos rurales a pesar de los pocos acercamientos que se posibilitan en los espacios académicos a este contexto. Sin embargo uno de los grandes retos para el maestro rural sigue siendo el dominio disciplinar de las áreas del conocimiento que en consonancia con el contexto debe responder a la particularidad del aula multigrado.

La Formación Del Maestro Rural, Una Configuración Que Parte Del Reconocimiento Del Contexto Y Lo Trasciende.

En la LEI de la UPN se brinda a los estudiantes de la licenciatura, el acercamiento a una diversidad de espacios que les permite adquirir y construir saberes acerca de lo rural, en este caso desde el escenario de la práctica pedagógica. Sin embargo, en algunas ocasiones las realidades de las escuelas rurales no logran desencadenar reflexiones que permitan reconocer y analizar los modelos o apuestas educativas que no siempre representan la realidad de un contexto. Esto lo refuerza la voz de la maestra Valeria Rugelis:

La ruralidad y el modelo Escuela Nueva es muy lindo como te lo pintan en la Universidad, te pintan que este modelo se aplica en las escuelas donde se da la práctica. Todo eso se me derrumbó totalmente, porque me encontré con chicos con condiciones muy complicadas, situaciones económicas, situaciones de pobreza, desinterés, a eso súmale el caos de tener los tres cursos con diferentes temas, unificar una clase, dividir los niveles de exigencia como se plantea en el modelo que conoces teóricamente, entonces el estrellón es grande. (V. Rugelis, comunicación personal, 10 de Marzo de 2020)

Esto, sumado a otras experiencias, como el caso de la profesora Claudia en su práctica rural, realizada en Aguazul, Casanare, quien no contó con un espacio destinado a la realización de intervenciones pedagógicas que aportaran a su proceso formativo. Ella lo señala diciendo:

Nosotros no hicimos ninguna intervención, solo apoyo y lo que hacíamos para nuestro trabajo, que para ese momento no sabíamos aún que iba a ser, era tomar todo detalladamente, imágenes, los cuadernos de los profesores, los trabajos de los niños, todo lo que podíamos capturar. (C. Martínez, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019)

Una experiencia similar fue la vivenciada por la Maestra Valeria quien afirma, “nosotras tuvimos 1 o 2 acercamientos en la escuela porque tuvimos dificultades con la profesora de ese momento por la forma en la que trataba a los chicos de la fundación”. (V. Rugelis, comunicación personal, 10 de marzo de 2020).

En concordancia con lo anterior se resalta, que si bien el reconocimiento de escenarios educativos rurales resulta imperante en la formación de los licenciados, este en ocasiones no les permite contrastar sus construcciones teóricas con el ejercicio práctico y reflexivo que elaboran a partir de las realidades del contexto en que se encuentran inmersos, por ello es fundamental que los educadores que se están formando tengan la posibilidad de acceder a diversidad de espacios de práctica que les permita elaborar reflexiones y ejercicios investigativos de su quehacer desde lo pedagógico y didáctico, así como entablar diálogos de saberes con las maestras y maestros titulares.

Teniendo en cuenta lo mencionado por los actores de la presente investigación, es claro que, desde sus experiencias se visibiliza una participación limitada en el aula en el desarrollo de su práctica rural, lo que representó luego de culminar su licenciatura, un ejercicio docente un poco más complejo por la escasez de comprensiones metodológicas pertinentes para los contextos rurales y sus particularidades, dicha situación puede recaer en la falta de espacios formativos con relación al desarrollo de la labor docente para este contexto, situación que reafirma (Herrera 2001, como se citó en Zamora, 2005) cuando expone que:

El docente sabe a dónde tiene que llegar, pero no sabe cómo; así que corre el riesgo de partir de las ideas de sus alumnos y se apoya en sus conocimientos previos [...] El deseo se subordina al programa, y al parecer, todos quedan satisfechos (p. 11).

Con esto, es necesario manifestar que si bien las maestras reconocen cuál es el horizonte de su quehacer en un escenario rural, necesitan contar con herramientas pedagógicas suficientes y apropiadas que permitan aterrizar los currículos institucionales a las particularidades de las comunidades que habitan la ruralidad, lo que las traslada hacia un ejercicio de reproducción de experiencias vivenciadas en espacios institucionales alternos que no comparten características con el escenario rural actual.

Conforme a lo expuesto, Zamora (2005) afirma que “las destrezas exigidas por el desempeño docente en estos contextos pueden referirse tanto a habilidades de naturaleza profesional o técnica, como también personal.” (p. 3), es así que se demuestra la importancia de crear vínculos o redes de apoyo con maestros que han tenido experiencias en estos territorios, para plantear propuestas apoyadas no solo desde los referentes teóricos que le ha otorgado la academia en su proceso formativo, sino también desde lecturas críticas de la realidad de las infancias en razón de su inmersión en las mismas, y así enriquecer un saber pedagógico, que le permita la construcción de modelos pertinentes y coherentes con las necesidades de las infancias que habitan el territorio rural. En ese sentido, es válido recordar lo planteado desde la LEI en congruencia con la práctica pedagógica.

La práctica educativa se asume como un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico, a través de la generación de procesos de reflexión, resignificación e innovación de las experiencias pedagógicas, específicamente para la infancia colombiana [...] (Lineamientos para la práctica educativa, 2015)

Este planteamiento expuesto por la LEI hace evidente que los escenarios de práctica, sin importar el contexto, aportan a los maestros en formación herramientas que fortalecen el

desarrollo de experiencias pedagógicas que favorezcan su participación activa in situ, lo que permite diseñar apuestas de aprendizaje significativas. A razón de la mención curricular de la LEI es preciso situar la mirada en los elementos que las maestras egresadas rescatan de su tránsito por la práctica rural, la maestra Claudia hace alusión a ello, al decir que.

La verdad, no me dio como herramientas para decir yo como profe me traje estas herramientas metodológicas que me dio la práctica para trabajar en el aula; la universidad sí, como el bagaje, pero a lo rural no... yo ya sabía que existía y que se debía trabajar de una forma diferente, de pronto ver la experiencia de las profes en la práctica, de ver como tenían organizado su salón me sirvió para eso, pero ya llegar a enfrentarse como maestra titular al aula multigrado o unitaria es otra cosa, ya le toca a uno, no sé, a mí me preguntan ¿y usted cómo hace? Y yo, buena pregunta, yo me siento a pensar ¿cómo hago?, y no sé cómo lo hago, uno trata de hacer lo mejor posible y dar lo mejor, pero uno no sabe cómo lo hace, es difícil.” (C. Martínez, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019)

La realidad vivida por la maestra Claudia permite entrever que, a pesar de no contar del todo con herramientas metodológicas desde la práctica rural, reconoce que la universidad le brindó un bagaje teórico - práctico, reflexivo e investigativo fundamental en su desempeño como maestra; además es importante reconocer que las salidas de campo son escenarios y experiencias que le brindan al licenciado en formación reconocer las infancias en otros contextos y formas de ser maestro en la ruralidad. En este mismo sentido la maestra Valeria sostiene que:

“El escenario de la práctica por ser un escenario alternativo con respecto a lo rural como lo conocemos, fue muy poco lo que me aportó, pero lo que me dio bastantes herramientas

fue el trabajo que se realizó con Adriana Mendoza, con respecto al reconocimiento de la educación y las infancias desde las visitas a los territorios rurales precisamente”. (V. Rugelis, comunicación personal, 10 de marzo de 2020).

Es importante reconocer, que los aportes rescatados de la experiencia de Valeria en la práctica rural, son el resultado del acercamiento a espacios educativos rurales durante salidas pedagógicas que se dieron dentro de la práctica rural los cuales se convirtieron en una oportunidad para hacer lectura de las realidades educativas en los contextos rurales del país.

Estos relatos de las maestras entrevistadas, reflejan el reconocimiento de las oportunidades de práctica rural ofertados para ellas en séptimo semestre, representan así mismo, un acercamiento desde el cual lograron enriquecer su configuración como maestras rurales, esto gracias a que la LEI es de los pocos programas académicos de la UPN que se ha pensado la formación de los maestros para el contexto rural, por eso desde la práctica en dicho contexto se ha intentado durante años brindar experiencias como las descritas a los licenciados en formación, en términos de la apropiación y el quehacer educativo en el campo rural.

Por último, es importante añadir que las maestras entrevistadas evidenciaron falencias en sus estrategias pedagógicas al llevar a cabo un proceso de ingreso como maestras titulares a una escuela rural, como consecuencia de no haber contado con la posibilidad de reconocer a profundidad el reto que implica ser maestro en un aula multigrado, ya que desde su paso por la práctica rural solo se logra hacer un reconocimiento de ésta a través de un proceso de observación no participativa.

Desafíos Emergentes En La Labor Del Maestro Rural Y La Construcción De Su Saber Pedagógico.

Acercarse a las realidades que componen la educación rural, implica para el maestro en formación o titular, la comprensión de los desafíos por asumir dentro de un contexto con las particularidades mencionadas. Por esto, el presente ejercicio investigativo pretende desde la experiencia de dos maestras egresadas, develar de qué manera la práctica rural de la LEI brinda la posibilidad de estructurar y reconocer cualidades y habilidades de los maestros en espacios con dichas características.

Teniendo en cuenta que las maestras entrevistadas hicieron parte de la práctica rural, se lleva a cabo un análisis respecto a la manera como este acercamiento les permitió compartir la experiencia que tienen los maestros de las escuelas rurales, donde tuvieron la posibilidad de realizar sus prácticas, además, cómo estos acercamientos sumaron a su saber pedagógico, un saber que para Díaz (2001) se entiende como

Los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (p.13).

De acuerdo con el postulado de Díaz, se comprende que la construcción del saber pedagógico del maestro tiene que ver con las dinámicas y características del contexto socio cultural donde desempeña su labor, pues es a partir de estos elementos que logra hacer una reflexión de su acto educativo para su eventual transformación, todo ello se visibiliza en la experiencia de la profesora Claudia una vez se inició como maestra titular en una institución de

carácter rural, donde logra identificar y enfrentarse a desafíos como los que se comparte a continuación:

El reto de tener a todos los grupos con edades y necesidades diferentes, por ejemplo, los niños de cinco años que juegan y se mueven, pero si yo pongo a jugar a los niños de cinco años en el mismo espacio donde están los grandes de quinto, que necesito que lean y se concentren, ese es el reto, el reto de manejar tiempos y espacios con los grupos tan diversos.” (C. Martínez, comunicación personal, 19 de diciembre 2020)

Este relato pone en evidencia las dificultades que emergen en la experiencia de la maestra Claudia, al desarrollar procesos pedagógicos con más de un nivel educativo a la vez, con mayor incidencia en preescolar, grado que en ocasiones se ve afectado por la falta de espacios adecuados para el desarrollo integral de la primera infancia. La profesora Claudia Martínez reconoce desde su experiencia actual en la Vereda treinta y seis, lo siguiente:

Últimamente he estado haciendo un análisis y es que cuando yo entré a infantil, yo lo pensaba para trabajar con niños pequeños porque, siempre me fortalecí en esas herramientas para trabajar con preescolar. Ahora pienso cómo les robo a mi niños que tanto quiero de preescolar, les robo esa maravillosa experiencia, ahí en el salón no los puedo poner a jugar porque si los pongo me distraen a los otros o me toca solo rompecabezas, plastilina, cosas chiquitas, cuando yo me pensaba y me imaginaba en un preescolar con un salón en el mar, con quitarles los zapatos y pintar. Yo siento que les estoy robando a ellos esa infancia, esa oportunidad de aprender jugando, me lo he pensado desde hace dos años para acá. (C. Martínez, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019)

La reflexión que hace la maestra Claudia en torno a los procesos de preescolar desde su experiencia, manifiesta la ausencia de propuestas planteadas para este nivel en un aula de carácter multigrado, situación apremiante, teniendo en cuenta que se desconocen aspectos como el diseño e implementación de procesos acordes con los desarrollos de los niños y niñas de la primera infancia en el contexto rural; aquí es válido traer a colación una de las apuestas que las maestras entrevistadas reconocen que se destina a la educación en este contexto, como lo es el programa Escuela Nueva (E.N.), el cual, según Villar (1995) “fue iniciado en Colombia en 1975 como respuesta a los diversos problemas presentes en la educación primaria rural...”(p. 4), al respecto, es necesario resaltar que este modelo a pesar de que se planteó para responder a las características de la educación en el territorio rural, en su contenido no contempla la formación de los más pequeños en estos escenarios, quienes también necesitan propuestas educativas pensadas desde la realidad de su contexto, tal como es posible leerlo en las narraciones de las maestras.

Partiendo de lo narrado por las maestras egresadas, vale la pena detenerse en las reflexiones generadas por ellas en torno a las situaciones que emergen en un aula multigrado, pues estas requieren desde el ejercicio docente, como se ha mencionado, la búsqueda de diversas posibilidades para atender a las necesidades de cada nivel educativo y de cada estudiante, así se puede reconocer en el siguiente comentario:

Entrás al juego de manejar una escuela multigrado, tres cursos al mismo tiempo con diferentes temas, ahí te das cuenta el por qué, ¿por qué van tan quedados?, porque no tienes libros de consulta, porque no tienes herramientas tecnológicas que apoyen el aprendizaje, porque las familias no colaboran, porque hay muchos chicos que ni siquiera tienen un cuaderno, entonces tú eres quien debe brindar los elementos [...] El reto está en

cómo logras romper la brecha entre lo rural y lo urbano sin romperte como profesional, sin romper el contexto. (V. Rugelis, comunicación personal, 10 de marzo de 2020)

Lo descrito anteriormente, ofrece la posibilidad de reconocer el aula multigrado como uno de los desafíos particulares de la escuela rural más apreciable, puesto que dicha característica exige que los educadores estén preparados en términos prácticos y teóricos, para hacer frente de manera acertada a las exigencias de esta modalidad escolar. Esto implica que los procesos de formación ofrezcan la posibilidad de acercarse efectivamente a la labor docente en escuelas unitarias o bidocentes de carácter multigrado. Así lo expresa la maestra Valeria:

Aquí llegabas a plantearte todas las asignaturas para los tres grados en simultáneo y empezar a pensar en un ejercicio que no sea tedioso ni para ti, ni para los niños [...] es empezar a buscar esas estrategias, prácticamente te empiezas a aprender los planes de aula de memoria, empiezas a ver en cada uno de ellos el orden y similitud entre los contenidos, porque obviamente primaria tiene ese hilo conductor así sea en diferente orden. Hay una trascendencia en los temas y más aún como los empiezas adecuar para darlos de manera significativa a todos los grados”. (V. Rugelis, comunicación personal, 10 de marzo de 2020).

Así mismo, la maestra Claudia expone:

Yo en lo posible lo que hago es agrupar por ejemplo en ciencias, vamos a ver la materia, entonces materia vemos todos y masas hacemos todos, ya cada curso la utiliza para algo diferente, eso se puede, pero con matemáticas ¿cómo? (C. Martínez, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019)

A partir de los análisis generados, es oportuno traer a colación la forma en la que se ve reflejado el saber pedagógico que construyen las maestras entrevistadas durante su ejercicio, el cual se evidencia, principalmente, en el diseño de estrategias metodológicas realizadas a posteriori de lecturas y reflexiones en torno a las situaciones que demandan los procesos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, como también del contexto en el que se ven involucrados, lo que permite inferir que dichas construcciones además de tener en cuenta las exigencias educativas del contexto, presentan a la vez componentes que entrelazan la teoría con la práctica al interior del aula, permitiendo así la construcción de aprendizajes significativos, tanto para el estudiante como para el educador.

Vale la pena reconocer que, el quehacer de las maestras entrevistadas está atravesado por la configuración e implementación de un saber pedagógico que emerge y se construye a raíz de los retos presentados por el contexto. Es un ejercicio que busca suplir las necesidades educativas en el aula multigrado que a su vez, deben ser didácticas, divertidas, innovadoras y concordantes con la realidad presente en estos territorios. Este saber pedagógico debería encontrarse al margen de los discursos educativos que se han enmarcado como únicos, válidos, que resultan homogeneizadores y descontextualizados; lo que permitiría una reelaboración de los discursos imperantes a partir de la lectura de las realidades educativas rurales, como muestra de lo anterior se expone lo narrado por la maestra Valeria.

Tienes que cumplir con una malla y unos derechos básicos de aprendizaje que exige el Ministerio, pero tienes la posibilidad de ser un poco más flexible y según el ritmo e interés del estudiante poner las metas diarias o las habilidades a desarrollar, es decir un poco a carta abierta. (V. Rugelis, comunicación personal, 10 de marzo de 2020)

De acuerdo a lo expuesto por la maestra Valeria en el párrafo anterior, es notorio que en esa reelaboración del discurso es posible reconocer aspectos preponderantes del saber pedagógico que ha construido, dichos aspectos se enmarcan en lo teórico, lo pedagógico y lo didáctico, en función de dar respuesta a las demandas particulares de su escuela.

El Quehacer Del Maestro Como Labor Educativa Que Trasciende El Aula.

En este apartado analítico, se reconoce a partir de las narrativas de las maestras que los educadores además de llevar a cabo un trabajo de aula con diversos grados y edades, también brindan espacios educativos para la comunidad, tal como se encuentra relatado a continuación:

Quando llegué a Supatá [...] abrí espacios de clase para las familias, habían computadores, dentro de todo el reguero que tenía la profe, eran cinco de “Computadores para Educar” nuevos. Nunca los habían utilizado y cuando los destapamos no se imagina, unas hormigas y cucarachas, nos tocó limpiarlos y de los cinco funcionaron tres, yo con eso por la tarde les pregunté a los papás si querían aprender a usar el computador, ellos me decían que nunca habían tenido contacto con un computador, pero yo no les creía mucho, cuando llegaron se sorprendían, para uno es tan natural un computador, pero para ellos era magia que el mouse moviera la flecha, no lo podían creer, era muy chévere el trabajo con ellos, también por eso la relación con ellos se tejió muy bonito. (C. Martínez, comunicación personal, 19 de diciembre de 2020).

Con relación a la experiencia compartida por la maestra Claudia, es válido resaltar la importancia de pensar en espacios de formación para las familias, pues son quienes brindan acompañamiento en el proceso educativo de los niños y niñas; además, posibilitar nuevos ambientes de aprendizaje para la comunidad, no solo fortalece la orientación de los procesos

educativos, sino también logra afianzar la relación entre maestros y comunidad. Aspecto relevante que permite hacer del proceso educativo un lugar desde el cual no solo la maestra sea quien pueda desplegar su saberes, sino que va reconociendo aquello que conforma una tradición en cada comunidad y cómo desde allí potenciar la enseñanza de los contenidos y así responder a las necesidades del contexto, lo cual le exige actuar no sólo desde su rol como maestra, sino desde un sentido más íntimo, más personal; en consonancia con lo planteado en este párrafo Zamora (2005) afirma que

Sólo quienes cuentan con determinadas características personales (empatía, pensamiento humanista, reflexivo, comprensivo, transformador, entre otros) pueden dar cuenta de esta exigencia, aprovecharla en bien de la relación pedagógica, entregar todo de sí frente a esta demanda de orden más personal y emocional, que simplemente profesional (p. 32).

Es allí atendiendo las demandas del contexto, en donde se evidencia que, es esencial que la maestra Claudia acuda a su saber pedagógico, un saber que como lo plantea Restrepo (2004) “Es más individual, más personal, y relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva. (p.47) Este saber personal, individual, construido con base en la experiencia de trabajar en un contexto rural en particular, permiten a la maestra reconocer que es necesario que no sólo sean la maestras, los niños y las niñas quienes habiten la escuela, pues es fundamental la vinculación de la comunidad y en especial de los padres que acompañan a los niños en su proceso académico.

Por otro lado, reconocemos que en ese camino esta maestra con la intención de responder de la manera más apropiada a lo que le exige el contexto, emprende la búsqueda de recursos que

le permitan llevar a cabo los procesos educativos de manera oportuna y significativa, tal como lo hacen algunos maestros rurales en Colombia, quienes ante la ausencia de material acuden a la recursividad, a la autogestión, y en general a todas aquellas herramientas pedagógicas, didácticas, entre otras, que hagan falta para desarrollar su labor satisfactoriamente. Ejemplo de esto es la maestra Claudia, quien encuentra apoyo significativo en su comunidad, tal como lo expresa a continuación:

Los recursos que uno necesite solicitar es mucha gestión, la mayoría nos toca a nosotros, lo bueno es que como los papás son mi apoyo, yo les digo que hace falta algo o que se necesita algo, y ellos enseguida dicen bueno hagamos un rifa o pasemos una carta, muchas veces la pasan una, dos y hasta tres veces, hasta que la alcaldía se cansa de verlos, ellos son muy activos, cuando no van a las reuniones uno se preocupa y toca volver a activarlos, los llena de motivos de nuevo, ellos hacen muchas actividades, bingos, comida, celebran muchas cosas, son muy pilos. (C. Martínez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2019).

A partir de estas ausencias presupuestales, se evidencia en la experiencia relatada, la organización comunitaria para el desarrollo de acciones colectivas, en las que se destaca la importancia del acompañamiento de la maestra Claudia para con las iniciativas sugeridas. Es allí, donde se tejen vínculos importantes y fuertes con la comunidad, los cuales van más allá de lo educativo, pues este ejercicio se traslada al ambiente familiar, además, permite el acercamiento a la comprensión de la escuela como un espacio dispuesto para los estudiantes y para la comunidad en general. Así lo narra la maestra:

Ellos me invitan a las primeras comuniones, la relación con los papás es chévere [...] El espacio de la escuela es de ellos, nosotras les decíamos siempre, esto es de ustedes, si ustedes no lo cuidan, si ustedes no lo pintan, si ustedes no hacen la huerta, a la profesora la cambian mañana, entonces ¿Van a dejar caer la escuela? No. Siempre tenemos jornadas de trabajo en la escuela y hacemos los refrigerios juntos para que este sea el espacio para compartir con ellos, son esos espacios de compartir y reír y yo trato siempre de sacar las cosas positivas, aunque haya cosas negativas y haya que regañar.

(C. Martínez, comunicación personal, 19 de diciembre de 2019).

Por lo anterior, también se debe reconocer que el maestro rural durante el ejercicio de su labor atraviesa por situaciones particulares llegando estas a afectarle emocionalmente. Una de ellas, es la soledad. Esta es una de las realidades que viven muchos maestros de escuelas unitarias, como es el caso de la maestra Valeria, quien manifiesta la falta de un colega con quien compartir sus experiencias y proyectos con respecto a lo educativo; así mismo, este sentimiento lo experimentan en su mayoría, maestros cuya vida se ha desarrollado en el casco urbano, puesto que ejercen su labor en zonas rurales muy apartadas de sus lugares de origen, implicando una mudanza hacia nuevos territorios. La maestra Valeria es una experiencia de ello, al afirmar que tuvo que mudarse a Villapinzón (Cundinamarca), a pesar de lo apartado del municipio, respecto a su ciudad de origen, Bogotá.

En un lugar que está a más de 3 horas de tu casa porque realmente por la autopista te dice que es una, pero la verdad atraviesas toda Bogotá porque incluso había días que me demoraba 5 horas en llegar a mi casa cuando viajo, desde un lugar donde eres nuevo, eres forastero y estas solo, la soledad nos da duro y es esa partecita humana donde están los compañeros pero también el reto de asumir, he tenido días donde quiero dejar todo tirado

e irme para la casa ver a mi familia. Estoy sola entonces la parte emocional de tomar un trabajo que es el trabajo de tus sueños, porque el sueño es trabajar para el distrito o pasar un concurso de docente porque son las mejores oportunidades que te da Colombia, pero escoges el trabajo de tus sueños y tener que desprenderte de tu familia. Yo tuve que dejar hasta mi pareja y es algo que te limita bastante porque estoy dejando todo a cuenta de qué, de venir y encerrarme, llorar porque estoy estresada de la escuela y la parte de la crianza de la niña.” (V. Rugelis, comunicación personal, 10 de marzo de 2020)

Vale la pena afirmar que, frente a las diferentes situaciones y condiciones que atraviesa el maestro rural en su quehacer, es necesario que las entidades encargadas de garantizar los escenarios adecuados para el desarrollo de la labor docente como son el Ministerio de Educación Nacional, El Magisterio y Sindicatos de Educadores, presten acompañamiento oportuno a los maestros, en las dimensiones psicológicas, educativas, pedagógicas y didácticas. Esto se convierte en casi una obligación al ser entidades que regulan, representan y alientan el sentir del sector educativo en todo el país y así se podría pensar en cerrar las brechas académicas evidenciadas en esta investigación.

Capítulo 5

Conclusiones y Aportes

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas por las autoras en el desarrollo del presente ejercicio investigativo, luego de realizar el análisis de los hallazgos encontrados.

De esta manera, se presentan conclusiones de carácter general, refiriendo en estas, aspectos predominantes dentro de la investigación cuyo patrón de análisis responde a las diversas nociones en torno a la educación y la práctica rural; de igual manera, se formalizan conclusiones relacionadas con el aspecto formativo y personal desde la perspectiva del estudiante de licenciatura perteneciente a la LEI. Así mismo, se plasman los aportes sugeridos por los maestros egresados partícipes de la investigación presente, como también, los aportes establecidos por las investigadoras en pro del fortalecimiento de la práctica rural de la LEI.

Conclusiones Generales

En primer lugar, se reconoce la metodología de estudio de caso como una modalidad que brinda al investigador una ruta de interpretación y análisis no lineal, sino por el contrario, ofrece una flexibilidad en torno a las fases que la configuran, permitiendo así, el alcance de los objetivos planteados, en cuanto se logró la identificación de elementos teórico – prácticos, que las maestras entrevistadas implementan en el desarrollo de su ejercicio educativo y durante su paso por la práctica rural.

Así mismo la metodología en cuestión posibilitó un análisis crítico y reflexivo de las experiencias narradas por estas maestras, dando paso al reconocimiento de los aportes de las mismas para el fortalecimiento de la práctica pedagógica en escenarios rurales.

En segundo lugar, se resalta el recorrido histórico realizado en torno a la formación de maestros para contextos rurales, propendiendo por la comprensión de los aspectos que se han establecido, para la configuración del maestro rural y las pocas IES que han tenido en cuenta la preeminencia de dicha profesión.

En tercer lugar, se destaca la práctica pedagógica en escenarios rurales como foco imperante de análisis, en la cual los licenciados en formación tienen la posibilidad de interactuar con las realidades del contexto rural, y así, junto a una lectura profunda del territorio, generar reflexiones sobre cómo se desarrollan los procesos educativos allí, sus características, los retos que asumen los maestros rurales y la manera de enfrentarlos.

En cuarto lugar, se pone en evidencia con la presente investigación, las aún vigentes brechas entre la educación planteada para el contexto rural y la establecida en la realidad urbana, algo que se hace aún más evidente en el marco de la pandemia (Covid - 19), la cual ha dejado al descubierto que no se ha pensado seriamente en la educación rural, y está abandonada en materia de recursos tecnológicos, curriculares y metodologías pedagógicas.

En quinto lugar, se reconoce el saber pedagógico como la construcción de un quehacer fundamentado sobre bases teóricas, la práctica in situ y las reflexiones surgidas como resultado de la inmersión en el contexto educativo rural.

Conclusiones Personales

Se reivindica el papel de la educadora infantil como investigadora, teniendo en cuenta el rol que nos convoca en el desarrollo del presente ejercicio, el cual nos permitió a partir de la investigación, repensar nuestra labor como futuras licenciadas que contemplan en su campo de acción diversos escenarios educativos entre ellos el rural.

Además de ello, se replantea el sentido del acto educativo, afirmando que su carácter ha de responder a la diversidad poblacional y humana con la que el maestro se relaciona a lo largo del desarrollo de su ejercicio profesional, a esta reflexión llegamos luego de analizar y problematizar nuestro propio proceso de formación, enfocando la mirada tanto en los diferentes espacios académicos como en la práctica pedagógica, encontrando que como futuras Licenciadas necesitamos estar preparadas para responder de manera pertinente a los diferentes contextos educativos, algo que nos cuestionamos ya que a pesar de que hemos participado en semilleros de investigación enmarcados en la ruralidad, solo una de nosotras participa en la práctica rural y al dialogar acerca de cómo ha sido su experiencia comenzamos a preguntarnos y analizar cómo está pensada la formación para los Licenciados en Educación Infantil y como se viene desarrollando la práctica en escenarios rurales.

Por último, se considera importante mencionar dentro de los instrumentos de recolección de información, la estrategia de grupo focal, la cual permite un diálogo de saberes que amplía el panorama en términos de aspectos relevantes que pueden surgir en dicho encuentro para el trabajo investigativo; esta estrategia a pesar de que no se llevó a cabo en nuestra investigación, puede convertirse en un referente a desarrollar por futuros investigadores, cuyo objeto de estudio se relacione con el que se presenta en este trabajo.

Aportes

Culminada esta investigación consideramos necesario llevar a cabo reflexiones y aportes surgidos a partir de las entrevistas, como también los contruidos meticulosamente por las investigadoras, compartidos respectivamente con la Facultad de Educación, la Licenciatura en Educación Infantil, y la práctica rural; estos se fundamentan en las experiencias educativas

vividas a lo largo de la formación como Educadoras Infantiles, con la intención de fortalecer los aspectos formativos tenidos en cuenta para futuros aspirantes a la profesión.

A continuación, las consideraciones resultantes de las reflexiones por parte de las maestras entrevistadas en el presente ejercicio investigativo.

- Las Facultades de Educación deben fortalecer las posibilidades ofrecidas para la lectura de realidades rurales desde el acercamiento de los estudiantes a la comprensión relacionada con la multiplicidad de infancias conforme a la diversidad de contextos.
- Los espacios formativos que brinda la LEI cuentan con vacíos considerables en torno a la conceptualización de la educación rural, por lo tanto, se sugiere enmendar dicha carencia con la creación de seminarios obligatorios que aborden las ruralidades colombianas, donde se discuta y dé cuenta de los procesos que los maestros rurales han desarrollado.
- Algunas de las bases adquiridas en la academia, como lo es el diseño de una planeación, podrían orientarse hacia el trabajo en aula multigrado.

A partir de los elementos conceptuales acentuados a lo largo de la investigación, así como el análisis de las narrativas compartidas por los maestros entrevistados, contando además con las reflexiones surgidas de nuestra experiencia como licenciadas en formación, se considera pertinente plantear las siguientes sugerencias:

- Es preciso que la práctica rural brinde a los maestros en formación escenarios, donde exista la oportunidad de llevar a cabo una práctica enmarcada en la participación activa y propositiva. Esto, mediante el aval de las instituciones educativas para establecer relaciones que permitan al licenciado en formación desarrollar un ejercicio con carácter

significativo, procurando el contacto directo con el contexto y la comunidad educativa en general.

- Entendiendo la práctica rural como un espacio investigativo, se sugiere destinar espacios de discusión entre licenciados en formación, asesores de práctica y maestros titulares, donde se dé lugar al acompañamiento y retroalimentación del proceso de práctica que se lleva a cabo; así mismo se construyan propuestas educativas en conjunto, dando lugar a reflexiones en torno a las realidades y necesidades del contexto desde la experiencia individual.
- Se sugiere la vinculación de las familias a los procesos educativos, principalmente en el contexto rural, partiendo de la premisa de que la escuela es el lugar de reunión y encuentro de la comunidad con la institución y viceversa; posibilitando así, el reconocimiento de las realidades y necesidades del territorio y de cada familia.
- Se precisa la apertura de un espacio académico que brinde mayores orientaciones acerca del contexto rural desde la teorización, ofreciendo claridades en torno al diseño e implementación de propuestas pedagógicas pertinentes que reconozcan lo diverso de este, permitiendo al maestro asumir los retos del educador rural con idoneidad.
- Se reconoce desde las voces retomadas en esta investigación, la necesidad de sumar esfuerzos para enriquecer la formación brindada por la LEI a los estudiantes de licenciatura, donde se desarrollen apuestas desde lo educativo, que posibiliten espacios de implementación de acciones pedagógicas y didácticas.

Referencias

- Álvarez, A. (2001). *Algunos elementos del contexto educativo a tener en cuenta en la Expedición Pedagógica Nacional*. Expedición Pedagógica Nacional. Pensando en el viaje 1. Bogotá.
- Álvarez, C y San Fabián, J. (2012). La elección de un estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades.
https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Ames/publication/39724196_Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desafios_y_posibilidades/links/54fddfa40cf2741b69ef977a.pdf
- Blumer, (1969). *Interaccionismo simbólico*. Perspectiva y método. Prentice Hall. Nueva Jersey.
- Cabezas, J y Bustamante, L (2011). La formación del maestro de infancia. *Revista Educación y Cultura*, (93), 25-30. http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2093.pdf
- Castaño, J (abril – junio 2012). De la práctica al saber pedagógico. *Revista Grafías Disciplinarias de la UCP*, (17), 37-48.
<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/grafias/article/view/1488/1495>
- Concha, D. (2011). Los desafíos del educador infantil. *Revista Educación y Cultura*, (93), 15-19.
http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2093.pdf

- Díaz, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 169-193.
<http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1175/1094>
- Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1). Pp. 51-67.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ada%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>
- Entrena, F. E. (1998). Viejas y nuevas imágenes sociales de ruralidad. *Estudios Sociología e Agricultura*, 6(2), 76-98. <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/136>
- Gómez, V. (1995) Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*. (14 y 15), 280-306.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5592>
- Henao, F., Peláez, D. y Cueto, J. (2017). *El Aporte De La Práctica Pedagógica En Escuela Rural A La Formación Inicial De Maestros De Ciencias Naturales* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].
http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2859/1/JE01112_fredy_daniela-juanpablo.pdf
- Herrera, M (1999). Modernización y escuela nueva en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. DOI: 10.17227/01212494.14pys113.116
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Lineamientos para la práctica educativa [pdf]. (2015). Universidad Pedagógica Nacional.

Bogotá.

López, L (julio – diciembre de 2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51)138-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245006>

López, W. (2013). El estudio de caso: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139 – 144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Molina, B. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la Escuela Rural Multigrado* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2728/1/TGT_1368.pdf

Núñez, J. (2008). Prácticas sociales campesinas: Saber local y educación rural. *Investigación y Postgrado* 23(2), 45-88. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200003

Páez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>

Pass, D. (1979). *El maestro rural*. Fundación Friedrich Naumann

- Pérez, D. (2015). *Las maestras rurales y su visión sobre la pertinencia educativa un estudio exploratorio realizado en el Municipio de La Calera (Cundinamarca)*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/922/TO-18267.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, M, y Pérez, E (2002). El sector rural en Colombia y su crisis actual. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (48). 35-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11704803>
- Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. *Proyecto FAO - UNESCO - DGCS Italia - CIDE - REDUC*. http://redler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Posada, G. (2010). *Agrupación de municipios colombianos según características de ruralidad*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<http://www.bdigital.unal.edu.co/3261/1/71672321.2010.pdf>
- Proyecto de Educación Rural PER [Ministerio de Educación Nacional]. (2009)
https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?_noredirect=1
- Resolución 6966 de 2010 [Ministerio de Educación Nacional]. (2010) Por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 de 2010.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf
- Restrepo, B. (2004). La investigación – acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 7, 45-55.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/99>

Restrepo, C. (2004). La práctica pedagógica en escenarios rurales. Programa de Licenciatura en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores. <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>

Rico Molano, A. D., Rodríguez Rodríguez, M. R. (2011). *La formación docente inicial en cuatro décadas a partir de historias de vida de maestros colombianos*. [Tesis de maestría, Universidad La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/661/

Rojas, Y., Ramírez, J., Tobón, F. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Revista Educación y Educadores* 16(2), 267-282.

DOI: 10.5294/edu.2013.16.2.4

Smith, L. (1965) La fisonomía de la vida rural. *Conferencias dictadas por el profesor T. Lynn Smith, en el seminario de programas de acción cultural*. <http://escuelasdigitalescampesinas.org/apc-aa-files/75919406f871ca9f306c742cc682daaf/brblaa575729.pdf>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Tonon, G (s.f). Reflexiones Latinoamericanas Sobre Investigación Cualitativa.

[http://colombofrances.edu.co/wp-](http://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48)

[content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48](http://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48)

Tovio, J (2017). El desafío de la educación rural. *Revista Oratores*, (5).

<https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/111>

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f). Perfil del aspirante y del egresado. Recuperado de

<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398&idn=10352>

Vain, P. (2011). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, (4), 37-45.

https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/83/146

Villar, R. (1995). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía* (14 y 15). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5596>

Zamora, L (2005). *Huellas y búsquedas, una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Fundación universitaria Monserrate.

Zamora, L (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Apéndice

Apéndice A. Entrevista realizada a la maestra Claudia Yamile Martínez Sánchez.

Nombre Entrevistado: Claudia Yamile Martínez Sánchez	Género: Femenino	Hora: 8:00 AM – 10:00 AM
	Edad: 34 años	Años UPN: Ingreso en el 2003 y egresa en el 2007
Entrevistan: Johanna López, Laura Fajardo y Yesica Herrera.		
Lugar de la entrevista: Universidad Pedagógica Nacional		
Fecha de la entrevista: 19 de diciembre de 2019		
Comentarios: CM = Claudia Yamile Martínez Sánchez JL = Johanna López LF = Laura Fajardo YH = Yesica Herrera		
Ejes: Educación rural Formación docente Saber pedagógico Práctica Pedagógica		

Sigla	Transcripción
JL	Buenos días, Profesora Claudia, vamos a contarle acerca del trabajo de grado para el cual está siendo entrevistada. Nosotras somos un grupo de tres estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, y yo soy Johanna López, mi compañera Laura Fajardo y Yesica Herrera.
LF	En términos generales decidimos realizar un trabajo de grado bajo la modalidad de estudio de caso teniendo en cuenta que nuestro interés se centra en la formación de maestros para el contexto rural, por esto, nos interesa profundizar en ¿qué tan preparadas están las egresadas de la licenciatura para enfrentar un contexto rural?, desde la anterior malla curricular ¿qué tanto fortaleció su quehacer docente? ¿Cómo le fue al egresar? Y si tiene algunas sugerencias para estos nuevos maestros en formación que pudieran ser tomadas en cuenta por el equipo de maestros que están desarrollando la nueva malla curricular. Así mismo, contamos con cuatro ejes claves, estas son: práctica pedagógica, educación rural, formación de maestros y saber pedagógicos. Desde allí haremos el análisis de esta entrevista y posteriormente si el tiempo lo permite, haremos un grupo focal. ¿Tiene alguna pregunta al respecto profesora?
CM	No, por ahora no, me parece muy chévere
YH	Iniciemos por preguntar ¿De dónde es usted profesora?
CM	Yo nací en Choachí, Cundinamarca, pero me trasladé cuando tenía cinco años para La Calera, entonces creo que soy Caleruna, la familia de mi papi es de una vereda aledaña a La Calera, allí viví en una

	vereda durante un año. Se llama la Polonia, el resto del tiempo si vivimos en el casco urbano; toda mi familia paterna es de La Calera, de la vereda el Manzano y la familia maternal toda es de Choachí.
JL	Esta dinámica de donde nació y donde hoy vive, podríamos decir que ¿fue su primer acercamiento a lo rural?
CM	Si, fue desde la familiaridad con el campo porque la familia de mami viven en una vereda, entonces siempre visitar al abuelo, estar donde los tíos, las vacaciones donde los abuelitos; ese espacio rural siempre ha sido el espacio de maravilla y de descanso, para mi ese fue mi primer acercamiento y el año que vivimos allá en la Polonia, porque fue un año muy duro de invierno terrible, allá es la nube blanca que uno no ve a un metro de distancia, fue como traumático el año que yo estude en aula rural fue una experiencia negativa, pero se guardan recuerdos bonitos
LF	¿Usted estudio en aula multigrado?
CM	En unitaria, de hecho mi proyecto de grado de la Pedagógica se enfocó en realizar una descripción y análisis de los escenarios o ambientes rurales, nosotras describíamos, que un aula multigrado es donde están dos o varios profes atendiendo varios grupos y la unitaria es donde hay un solo profesor atendiendo todos los grupos, yo por eso peleo y siempre he peleado, porque nosotros lo definimos; mucha gente incluso con la que he estado en reuniones, inclusive con personas del Ministerio, no diferencian y dicen que todo es multigrado y no, porque hay unitarias donde está un solo profesor y es diferente cuando hay un profe solo con primero y segundo.
YH	¿Qué le ha marcado más en ese acercamiento a lo rural? De pronto si pudiera contar algunas de esas experiencias desde su vida personal.
MC	Para mi fundamental, hermoso, bello, ir a visitar a los abuelitos, a mi abuelito en Choachí, porque siempre en la casa de ellos vivía un tío que tenía seis hijos, entonces llegar allá era como llegar a un parque de diversiones porque estaban todos y jugábamos todos, el espacio, la naturaleza, poderse meter al rio, ir a coger el almuerzo allá en la huerta. Esa experiencia fue maravillosa, a mí el campo siempre me ha gustado, yo creo que debe ser por eso, siempre he sentido ese apego, ese sentimiento de cariño por el campo, por los paisajes, esa es la experiencia más marcada
JL	Bueno profe. Después de esa etapa de niñez ¿Qué otra cosa la sigue marcando?
MC	El colegio donde estudié el bachillerato, era un colegio con mucho espacio verde, estaba al lado de la montaña, entonces uno subía la montaña y estaban los árboles, el lago. Era en La Calera en el Colegio Departamental, el colegio era muy verde, recuerdo que teníamos una clase que era agropecuarias y teníamos que llevar semillas, teníamos animales; eso era fantástico. El camino al colegio era irse encontrándose a los amigos, el juego de mojarse bajo los chorros, todo era muy natural, muy cercano a la ruralidad. Mi familia me molestaba porque mi esposo es de una vereda de La Calera y pues él no tiene título profesional, me decían “tanto que estudió para meterse con un papero” y yo decía gracias a Dios ese papero nunca me ha faltado al respeto; y como mi esposo es de una vereda, el paseo también es a donde mi suegra, ella es como una líder allá en el territorio, tienen un tanque de enfriamiento de leche, ella hace yogures, mantecadas, hace muchas reuniones y eventos. Yo amo profundamente mi vereda, donde trabajo, se llama 36.
LF	Del casco urbano a la vereda ¿cuánto tiempo hay?
MC	Si sumercé se va en la ruta veredal son aproximadamente hora u hora y media, dependiendo el conductor, el camino es destapado.
YH	Con todo lo que hemos hablado profe Claudia ¿Cómo podría definir qué es lo rural?
MC	Lo rural es un espacio de vida y color, un espacio que da paz y tranquilidad, es la semilla donde todo nace, para mi es eso, de allá nace todo.

	<p>Es maravilloso; eso depende de tantas condiciones que afectan, pero pues yo soy feliz, aunque haya muchas cosas que intervienen ahí, desde las políticas públicas, pero es un espacio de paz de tranquilidad donde todo es natural y puro, los sentimientos de los niños, lo que a uno le dicen, todo es más genuino, es la esencia de todo.</p> <p>Qué bonito uno ponerse a hablar de esto, porque uno todos los días trabaja, hace lo mismo y habla con los compañeros de los planes de estudio, de lo que tiene que hacer, pero no de ese sentir, porque sí, yo soy muy feliz.</p>
JL	Bueno profesora, queremos también preguntar ¿Cómo fue la decisión de ser maestra? ¿Por qué Educación Infantil? Y ¿Por qué en la UPN?
CM	Primero ¿Por qué ser maestras? yo creo que es la vocación, a mí siempre me gustó, decía que iba a ser profesora y jugaba a serlo, ya cuando estaba en décimo y once yo dibujaba, entonces, decía voy a ser diseñadora de modas, después, ya cuando debía tomar la decisión la situación económica en mi casa era complicada entonces yo me puse a hacer un técnico en preescolar en Chapinero, logré hacer un semestre pero no tenía más plata, entonces el siguiente semestre me puse a cuidar unas niñas y los jefes se iban para Costa Rica y me iban a llevar, pero al tener 17 años no me permitieron viajar, eso que iba con un permiso para trabajar, en ese momento sin plata y sin trabajo mi hermana me prestó treinta mil que valía en ese entonces el pin de ingreso, y yo dije bueno intentémoslo pero nadie pasa porque yo tenía un amigo súper inteligente se había presentado como tres veces y no había pasado, mi hermana me prestó el dinero finalmente, yo no me puse a mirar Universidad, ni mire los pensum ni nada; fue muy gracioso porque se presentaban una cantidad de gente y otros quedaban en lista de espera, y yo de una pase, yo creo que fue Dios que me trajo y me puso acá.
LF	¿Tenía conocimiento de la Universidad?
CM	Si, en el colegio los profesores lo ponían a leer el ranking de las mejores universidades del país, siempre estaba la Pedagógica, la Nacional, la de Antioquia, siempre aparecía la Pedagógica, entonces yo la conocía por ese referente, por eso decía yo no voy a pasar, es la mejor del país, mire mi amigo que es tan inteligente cuantos libros no se ha leído y no ha pasado, yo que voy a pasar acabada de salir, yo sé que fue Dios que me puso en este lugar
JL	¿Y de una vez eligió Educación Infantil o le gustaban otros programas?
CM	Siempre me han gustado los niños especiales y educación infantil, cuando había que marcar en la hojita hice “de tin mari de do pingüe” y quedó infantil; como en quinto semestre tuve una crisis existencial, me iba a cambiar de carrera porque decía que ellos me necesitaban, como eso existencial, fui a hacer el trámite y me tocaba prácticamente empezar, entonces dije quedémonos aquí, siempre tuve afecto por las dos licenciaturas entonces en las electivas veía clases afines y decía yo admiro muchísimo a los de especial tienen que saber de todo.
YH	Bueno profesora, como hablamos, no tuvo conocimiento previo de la malla curricular, entonces quisiéramos preguntarle, ¿Cuándo ingresa a la UPN tiene la posibilidad de conocer la malla curricular de la licenciatura? y ¿logra encontrar algún programa que se conecte con lo rural?, además, ¿qué fue lo que más llamó tu atención?
CM	No, nada en absoluto en relación con lo rural; me asustó mucho el inglés y me gustó mucho la parte de artes porque uno se hace a la idea de que le van a enseñar cosas para hacer con los niños, pero después uno se da cuenta que no, que es más para uno, pero sí es muy chévere; cuando revisé la malla por ahí no aparecía nada de ruralidad, en ese momento tampoco era mi interés, yo sí quería estudiar para ser profe pero yo nunca pensé profe dónde o cómo.
LF	¿En qué momento se encuentra con la ruralidad?
CM	Eso fue como en sexto semestre, nosotras fuimos la primera experiencia que tuvo práctica rural, en el 2005 más o menos, en esa época estaban dos profes que se llamaban Claudia. Eran la profe Claudia Restrepo y la profe Claudia Molina, ellas dos iniciaron eso. Entonces se fue un grupo el semestre

	<p>adelante mío, se fueron para un municipio donde hay una comunidad muisca y ellos tenían su colegio con las características muiscas.</p> <p>Ese grupo hizo el primer acercamiento a lo que era práctica rural, entonces Claudia Restrepo tenía un grupo, era como una empresa de desarrollo y le salió un contrato para trabajar en Aguazul - Casanare, para hacer en ese momento revisión de P.E.I, entonces nosotras queríamos hacer la practica rural, éramos seis, ella nos dijo tenemos esta práctica y nos hizo la propuesta, no fue inmersión pero muy parecido, nosotras teníamos clase los lunes y los martes y los martes por la tarde viajábamos para Aguazul y llegábamos allá en la noche y trabajamos miércoles, jueves y viernes, nos regresábamos el sábado, era hacer el apoyo a las personas, éramos prácticamente las secretarias, lo que pudimos hacer con esa práctica rural fue conocer esos espacios.</p> <p>Allá las escuelas son muy distantes, porque las distancias en el llano son larguísimas, nuestra práctica fue esa, ir acompañarlos a ellos, tomábamos relatorías y todo lo demás, pero a la vez que hacíamos ese apoyo, hacíamos observación, de ¿cómo se organizan las aulas?, ¿cómo están trabajando las profesoras?, ¿qué proyectos están haciendo?, ¿cómo funciona una escuela o un espacio rural?</p> <p>Nosotros no hicimos ninguna intervención, solo apoyo y lo que hacíamos para nuestro trabajo, que para ese momento no sabíamos aún que iba a ser, era tomar todo detalladamente, imágenes, los cuadernos de los profesores, los trabajos de los niños, todo lo que podíamos capturar.</p>
JL	Profesora, ¿para ingresar a esa práctica pasó por algún filtro?
CM	<p>No, fue los que estaban interesados, nosotras el semestre anterior a irnos a esa práctica estábamos en un escenario no convencional y nosotras trabajamos en el planetario distrital, ese fue el acercamiento a una práctica diferente antes de irnos con ella, el siguiente semestre ella nos dijo “tengo esta propuesta, quien se le mide”.</p> <p>Trabajamos con ella un año, después dijimos listo, ya tenemos esta información de Aguazul, allá tienen todos los recursos, nosotras llegamos a una escuela donde habían diez niños y en el aula de sistemas como veinte computadores, aquí les llegan regalías, les regalan a los niños bicicletas para ir a la escuela, dijimos con mis compañeras de trabajo de grado y si miramos otra escuelita rural en otro lado, porque entonces ya llega la experiencia de vida y ya digo yo, bueno la escuela donde yo estaba en mi infancia, eso estaba que se caía, sin computadores e internet y a aquí que supuestamente estábamos a media hora de Bogotá.</p> <p>Ya se acabó el proyecto en Aguazul, entonces nosotras dijimos, yo estoy en La Calera hay escuelas y veredas, yo puedo hablar con la Secretaría de Educación que nos permita ir y conocer, qué está pasando con la educación rural en otro departamento donde no hay tanta plata, donde las condiciones son diferentes, nos fuimos a hacer lo mismo que en Aguazul pero ya no teníamos el trabajo de relatoría, solamente íbamos, visitábamos las escuelas, hablábamos con la profesora, capturábamos todas las situaciones que se podían ver en un día normal de clase, los espacios y todo lo demás, con esos construimos nuestro proyecto de grado.</p>
YH	Profesora, antes de pasar a hablar del proyecto, quisiéramos saber si ¿algún espacio académico del ciclo de fundamentación abordó el tema de la ruralidad y la educación para ese contexto?
CM	Yo recuerdo mucho al profe Andrés Gaitán, que me dictaba epistemología de la educación, él retoma muchas cosas de cómo empezó la educación en Colombia y por dónde entró, cuando llegaba al tema de escuela nueva, que es un Proyecto que es colombiano, en ese momento uno hacia una mirada de lo que era la educación rural, de los demás no me acuerdo que hayan tocado el tema de la educación en ese contexto, solo con él.
YH	¿Tomó usted alguna electiva de rural?
CM	De rural no, que yo recuerde no existía ninguna que hablara de ruralidad, yo siento que vi ruralidad cuando llegamos a la práctica rural, antes no.
LF	A partir de esto, quisiéramos saber desde el escenario de práctica pedagógica ¿qué le brindo la universidad? ¿Cómo se formó en investigación?, además, ¿qué vinculación tuvo con el trabajo de grado?
CM	Estuvo directamente relacionado, porque a partir de la práctica, es que se generó todas las incógnitas, todas las necesidades investigativas del grupo, a partir de la práctica pedagógica, pues porque

	uno viendo ahí en esas realidades, en esas cosas tan diferentes, ahí se generan todas las ganas de saber, ¿qué pasa, por qué? ¿Cómo, cuándo?
JL	Podría contarnos más a fondo ¿cómo fue ese trabajo de grado, contarnos un poco cómo fue ese enlace con la experiencia?
CM	<p>Nosotras como estábamos en esa práctica, un poco flotando en el aire, teníamos un montón de información y no sabíamos qué hacer con tanta información, ahí la tutora fue un punto muy importante, las dos profes Claudias con ellas nos reuníamos y “bueno tenemos tanta información, qué vamos a hacer”, nos decían, “buenos ustedes qué quieren”, entonces en algún momento hablamos que describiéramos que era lo que pasaba, de pronto si ustedes tiene la posibilidad de ver, considero que ese trabajo es muy bueno, es una tesis laureada.</p> <p>Es muy bueno porque ahí ustedes pueden ver, elaboramos un gráfico, un círculo, con todas las aristas que tiene esa aula que nosotros visualizamos ahí, vimos cómo era la posición del maestro, como se evaluaba, no recuerdo más en este momento porque ha pasado tanto tiempo.</p>
YH	¿Fue como una comparación entre esas dos realidades?
CM	<p>Quisimos hacer la comparación, pero cuando fuimos a comparar entonces, tenemos un aula multigrado con muchos grupos, sí, y acá, también, la profe se para en el tablero a dictar la clase, sí, y acá, igual, las cosas que cambiaban en esa práctica realmente, en los contextos, fue la dotación de las escuelas y eso, porque finalmente si nos poníamos a ver tenían muchas cosas en común; entonces lo que hicimos fue descripción y definición, de cómo son esas aulas, pero no decimos allá son así y acá son así, no porque encontramos que en las dos aulas estaban los niños ubicados de una manera, ahí hay dibujos hasta de los mapas, de cómo están organizadas las aulas.</p> <p>Nosotras definimos, entonces Cómo están organizadas las aulas rurales. En las aulas rurales, encontramos que hay unas donde se reúnen varios grupos, entonces los profesores, en su mayoría, los agrupan en mesas, otros profesores en línea; fue lo que vimos en los dos contextos, queríamos comparar, pero al final esa comparación se convirtió en una descripción porque había cosas muy similares</p>
LF	¿Se tuvieron en cuenta algunos componentes pedagógicos y didácticos, como lo que usted mencionaba de escuela nueva?
CM	<p>Ahí se menciona, porque en La Calera encontramos toneladas de libros de escuela nueva, empacados en bolsas con fecha de 198... y algo, yo fui en el 2000, todo el material guardado, había una caja muy chévere que yo la conocí cuando entré a trabajar, que es el “Baúl de Jaibana” lo entregó el MEN, yo conozco una partecita venían ábacos, geo planos para trabajar matemáticas y unas herramientas de química.</p> <p>Era un material rico y lo encontramos guardado, archivado, metido por allá; entonces como que en esa descripción también está eso, que encontramos materiales muy buenos que estaban guardados.</p> <p>Nosotros en algún punto definimos la diferencia entre aula multigrado y aula unitaria, en la especialización y la maestría me tocó retomar lo que habíamos escrito porque en ningún otro lado dice, clasifica o específica eso... y yo sigo peleando es que es diferente tener un aula multigrado a tener un aula unitaria, un profesor con dos cursos se defiende pero un profesor con seis cursos, es más difícil, por los planes de estudio, por ejemplo los de matemáticas para mí son los más complicados en un aula unitaria porque mientras sumercé tiene preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, entonces preescolar está aprendiendo las nociones de cantidad, primero está aprendiendo a sumar y a restar, segundo está multiplicando, tercero está dividiendo, cuarto está aprendiendo operaciones con fraccionarios y quinto está en raíz cuadrada, logaritmación, radicación; esas clases para mí son fatales, yo en lo posible lo que hago es agrupar por ejemplo en ciencias, vamos a ver la materia, entonces materia vemos todos y masas hacemos todos, ya cada curso la utiliza para algo diferente, eso se puede, pero con matemáticas ¿cómo?.</p>
YH	Ahora quisiéramos saber desde el rol de maestro en formación ¿Qué aspectos considera usted que le aportó esta experiencia para enfrentarse como profesional de la educación en Colombia?
CM	La verdad, no me dio como herramientas para decir yo como profe me traje estas herramientas metodológicas que me dio la práctica para trabajar en el aula, la universidad sí, como el bagaje, pero a lo rural no porque nunca tuve ninguna formación que aplicara a ese aspecto rural y la práctica lo que me

	<p>permitted fue conocerlo, yo ya sabía que existía y que se debía trabajar de una forma diferente, de pronto ver la experiencia de las profes en la práctica, de ver como tenían organizado su salón me sirvió para eso, pero ya llegar a enfrentarse como maestra titular al aula multigrado o unitaria es otra cosa, ya le toca a uno, no sé, a mí me preguntan ¿y usted cómo hace?... Y yo... buena pregunta, yo me siento a pensar ¿cómo hago?, y no sé cómo lo hago, uno trata de hacer lo mejor posible y dar lo mejor, pero uno no sabe cómo lo hace, es difícil.</p>
LF	¿Y cómo fue eso recién egresada?
CM	<p>Yo salí de la universidad y pues sin experiencia era muy difícil conseguir trabajo, me fui para un jardín infantil en La Calera, yo trabajaba con un grupo de un jardín privado y pues bien, el siguiente era otro jardín privado de un estatus más alto, entonces allá los niños llevaban diez tipos de papeles de veinte colores diferentes, escarcha, colores, témpera, sumercé tenía que pasar el planeador quincenal y en ese planeador decir el material, allá tenían auxiliar de material, entonces hoy tiene sumercé arcilla, tiene cinco niños entonces tomé veinte arcillas para que haga su taller, ósea era así, tenían de todo, hasta trajes para presentaciones, era muy bueno. De ahí ya pase el concurso y entre a la educación pública, que es la realidad del país, me mandaron para una escuela donde había una profe que llevaba 41 años, se pensionó a los 41 años de labores, ella estaba muy enferma, entonces esos niños llevaban muchos meses sin clase, yo llegue a una escuela gris, oscura, los niños solo tenían lápiz negro, eso fue en Supatá, Cundinamarca, queda por el lado de San Francisco, pero mi escuela quedaba a una hora y media de Supatá, era lejos, allá no hay rutas, no llega nada, los niños que van al colegio los lleva un carro como de nueve puestos lleva como a veinticinco niños, imagínense ustedes, de tenerlo todo, de pedirlo todo, llegue allá, a una escuela donde los niños solamente tenían cuaderno y lápiz negro, ni siquiera tenían lápiz rojo y una escuela triste, oscura, gris, fue un contraste, en ese choque fue cuando yo llegué a la escuela rural y esa fue mi escuela, mi escuela de escuela.</p>
JL	¿Qué aprendizajes adquirió en ese espacio?
CM	<p>Allá uno aprende de todo, desde la misma humanidad, hay una experiencia que siempre recuerdo con mucha tristeza, un día una niña llegó de sudadera y zapatos negros y yo muy ignorante le digo, mi amor estás en sudadera, la sudadera se usa con tenis, la niña nunca me dijo nada, la siguiente clase llegó con unos tenis despegados y amarrados en la punta con un cordón, yo ese día tuve que llorar porque decía no. Desde eso de uno volver a humanizarse, volver a sentir, volver a pensar que los niños son niños y no cajas para llenar de conocimiento, sino que son personas a las que les tenemos que hablar, escuchar, desde ahí para arriba todo, cómo trabajar con ellos, cómo capturar la atención, era un aula unitaria, tenía dieciocho niños, tenía dos niños con dificultades de aprendizaje, uno tenía catorce años y estaba en tercero, la profesora le decía que era burro, cuando él no hacía algo, “yo le decía mi amor tú puedes”, y los niños me decían, “ayy profe ese no puede, tírele el cuaderno por la cara como lo hacía la profesora Cecilia” son muchas cosas, de hablar como niños, de preguntarles, de escucharlos, de ver cuáles eran sus intereses, ellos eran unos niños con los que se trabajaba tan chévere porque cualquier cosa que uno les llevará, sumercé le llevaba lápiz rojo y eso para ellos ya era el fenómeno, llevarles a ellos un experimento de ciencias, mejor dicho eso era precioso.</p> <p>Esa fue una experiencia de vida maravillosa, magnífica, un regalo de Dios también, obviamente sufrí, porque era muy lejos de La Calera, yo estaba allá sola, mi bebé tenía un año y medio y me toco dejarla, me tocó irme a vivir allá porque como no había acceso yo me gastaba como cuatro horas de La Calera a allá, me tocaba irme el lunes y regresarme el viernes.</p> <p>A nivel pedagógico también, la experiencia de llegar al grupo y bueno tengo seis cursos que voy a hacer, tengo que poner a cada grupo que haga algo para que no pierdan tiempo, ahí empieza uno a organizarse cuales son los que necesitan más tiempo, quienes pueden hacer algunas cosas solos, así uno va adquiriendo esa habilidad para trabajar con ellos.</p>
LF	Cuando habla de ese quehacer ¿algunos de esos elementos fueron retomados de la práctica rural?
CM	<p>Como les decía hace un momento, ver como las profes organizaban sus salones, algunos materiales que uno vio, por ejemplo, en Aguazul había profes muy pilas y creativas, tenían unos insectarios preciosos, unos herbarios, retome ideas de eso para ponerlos a ellos a trabajar.</p>

YF	Desde la experiencia profesional ¿Cuáles serían esos retos que enfrenta un maestro rural?
CM	<p>El reto de tener a todos los grupos con edades y necesidades diferentes, por ejemplo, los niños de cinco años que juegan y se mueven, pero si yo pongo a jugar a los niños de cinco años en el mismo espacio donde están los grandes de quinto, que necesito que lean y se concentren, ese es el reto, el reto de manejar tiempos y espacios con los grupos tan diversos.</p> <p>Últimamente he estado haciendo un análisis y es que cuando yo entré a infantil, yo lo pensaba para trabajar con niños pequeños porque, siempre me fortalecí en esas herramientas para trabajar con preescolar, ahora pienso como les robo a mi niños que tanto quiero de preescolar les robo esa maravillosa experiencia, ahí en el salón no los puedo poner a jugar porque si los pongo me distraen a los otros o me toca solo rompecabezas, plastilina, cosas chiquitas, cuando yo me pensaba y me imaginaba en un preescolar con un salón en el mar, con quitarles los zapatos y pintar. Yo siento que les estoy robando a ellos esa infancia, esa oportunidad de aprender jugando, me lo he pensado desde hace dos años para acá. En el Ministerio han pasado cosas que han llevado a que esas ideas estén siendo tomadas en cuenta, que bonito, parece que ahora últimamente han aparecido cositas que si hablan de ruralidad, aunque desde siempre han visto todo como si las escuelas fueran salones graduados, donde cada profe tiene sus niños del mismo curso.</p>
JL	Actualmente ¿Usted en qué escuela está?
CM	El colegio se llama Institución Educativa Departamental Rural Integrada y la sede es “sede 36” que queda en la vereda 36
YH	¿Cuántos estudiantes tiene a cargo?
CM	Este año eran once, pero se fueron dos que se graduaron de quinto y otra se va para Bogotá.
JL	¿Y todos en cursos diferentes?
CM	Tengo un niño en preescolar, tres niñas de primero, dos niños de segundo, ninguno en tercero, tres de cuarto y dos de quinto; lo que yo hago es agruparlos por afinidades, entonces cuarto y quinto trabajan muy pegaditos, el problema es grado segundo, los otros tres cursos si me toca como separadito.
LF	Bueno profesora. Y en el movimiento de esa primera escuela en San Francisco, a la actual ¿Qué diferencias ha encontrado?
CM	Yo llegue a Supatá a aprender, porque allá la escuela prácticamente me tocó a mí, porque la profe tenía todo arrumado donde los niños no tenían acceso, desde llegar a organizar el espacio, fue como todo el reto, cuando llegue a 36 en ese momento esa escuela tenía como cuarenta y seis niños, hace ocho años, allí había otra profe, esa profe es brillante, es una profe muy pila, tenía esa escuela súper, todo al día, yo llegué a aprender de ella y ya eran solo tres cursos, era multigrado, era mucho más fácil porque yo tenía preescolar, primero y segundo, era súper chévere, a ellos yo les ponía música y trabajábamos todos y jugábamos, eran edades más afines.
LF	Profesora, podría mencionar ¿Qué nuevas prácticas pedagógicas descubrió en este escenario?
CM	Sí, encontré un referente, un apoyo en la profe de 36, ella me indicaba y me decía cosas, a veces me pasaba talleres y me decía, “este taller es de matemáticas el punto tres y cuatro le sirve pa segundo, con preescolar los puede poner a dibujar lo mismo”. Bueno ella me daba muchas pautas, era muy pila.
YH	En contraste con lo aprendido en San Francisco, ¿Qué relaciones encontró?
CM	Por ejemplo, organizarme con el grupo, trabajar con varios grupos, ese manejo como del espacio y ya los planes de estudio y lo demás si en esta escuela a donde llegue, en 36, ya como tenía la profe ahí al lado ella me iba como dando las pautas.
JL	Y en el momento que se va la profe, ¿Qué sucede?

CM	<p>Pasamos cuatro años trabajando juntas, el número de niños se redujo, eso es una calamidad que está pasando en Colombia, muy triste y muy duro, que es el abandono del campo, en el campo ya no hay niños, la gente joven toda sale, se va; en ese momento después de cuatro años de trabajar con 46 niños, quedaron 26, entonces cerraron una plaza y a mi compañera la trasladaron para el pueblo, me quede solita pero pues ya conocía los niños, ya conocía los espacios y fue más fácil hacer la adaptación, era más trabajo, requería más esfuerzo mío pero ya conocía cómo era la dinámica de la escuela y de los niños, que eran autónomos en especial los niños de tercero, cuarto y quinto, entonces ya era prepararles talleres y trabajar con guías.</p> <p>El paso fue más fácil, lo sufrí porque mi compañera era mi súper amiga, eran relaciones afectivas muy grandes y porque la cantidad de niños requería un esfuerzo físico grande, yo me quedaba sin voz, de explicar y explicar y de hablar todo el tiempo.</p>
LF	<p>Profesora y ¿la relación con la comunidad? ¿Cómo se ha ido tejiendo, desde su primera experiencia rural hasta la actual?</p>
CM	<p>A mí, los ángeles me protegen, sí, porque tengo una colega que ha tenido una experiencia durísima con la comunidad, y yo no me lo puedo imaginar, a mí siempre me ha ido muy bien. Cuando llegué a Supatá, uno hace las cosas con amor y eso se refleja, yo hacía las cosas con mucho amor y allá las mamitas el día que me venía, los viernes, me llegaban con plátano, con yuca, que para que trajera, ellas eran muy queridas, cuando yo me despedí lloramos, porque ese lugar yo lo quise mucho y lo que les digo fue una escuela grandísima para mi humanidad, para mi vida como persona. Como yo estaba sola, quería estar todo el tiempo ocupada, entonces abrí espacios de clase para las familias, habían computadores, dentro de todo el reguero que tenía la profe, eran cinco de “Computadores para Educar” nuevos, nunca los habían utilizado y cuando los destapamos no se imagina, unas hormigas y cucarachas, nos tocó limpiarlos y de los cinco funcionaron tres, yo con eso por la tarde les pregunté a los papás si querían aprender a usar el computador, ellos me decían que nunca habían tenido contacto con un computador, pero yo no les creía mucho, cuando llegaron se sorprendían, para uno es tan natural un computador, pero para ellos era magia que el mouse moviera la flecha, no lo podían creer, era muy chévere el trabajo con ellos, también por eso la relación con ellos se tejió muy bonito.</p> <p>En la tarde yo les decía a los papás, bueno los niños salen a la 1 y media, yo voy y almuerzo y los espero aquí los que puedan venir a las 3 y vamos de 3 a 5 o de 3 a 6 en la escuela, ellos llegaban ahí no a la clase si no a llevarme algo de tomar o a charlar un ratico, fue una relación muy bonita. En este momento después de que yo estuve allá en el 2011, en este momento yo todavía los llamo y me invitan a celebraciones de los niños y los niños también me llaman.</p> <p>Ahora con la nueva comunidad, como llegue a 36 y estaba la profe, ella vivía ahí, hizo la casa ahí, ella tenía una muy buena relación con la comunidad, yo algunas veces hasta me sentía como la de los tintos, por ejemplo en la reunión de padres, yo me sentaba al lado de ella pero todo era con ella, era por toda la cercanía, pero igual con ellos yo empecé a hablar sobre sus niños, es importante tener en cuenta que a los papás es bueno decirles las cosas buenas de sus hijos, por ejemplo es que su hijo es activo, es pilo, tratémosle de ayudar, a ellos eso les parecía chévere hasta me decía que los consentía mucho, esto hizo que se hiciera una relación muy bonita. Ellos me invitan a las primeras comuniones, la relación con los papás es chévere, un día estaban las mamás agarradas peleando, les dije: chismes y cosas de la puerta de la escuela para fuera, sus hijos y yo vivimos en paz aquí.</p> <p>Con ellos la profe que estaba tenía una cosa muy chévere, les celebraba a las mamás su día, se preparaba el regalo no para enviarlo a la casa, sino que se invitaban, se les preparaban onces, los papás es más difícil, cómo se celebra el día de la familia, se hacen concursos para los papás, se les entrega su detallito, esas cosas hacen que los padres lleguen a la escuela y en otra sintonía, ellos son muy colaboradores.</p> <p>El espacio de la escuela es de ellos, nosotras les decíamos siempre, esto es de ustedes, si ustedes no lo cuidan, si ustedes no lo pintan, si ustedes no hacen la huerta, a la profesora la cambian mañana, entonces ¿Van a dejar caer la escuela? No. Siempre tenemos jornadas de trabajo en la escuela y hacemos los refrigerios juntos para que este sea el espacio para compartir con ellos, son esos espacios de compartir y reír y yo trato siempre de sacar las cosas positivas, aunque haya cosas negativas y haya que regañar.</p> <p>Los recursos dependen de la alcaldía y la gobernación, si ellos deciden invertir llegan pinturas y elementos para el trabajo, así mismo sucede con la infraestructura, todo es si deciden invertir. El colegio por cada niño matriculado recibe un pago, eso se llama el COMPES, depende de cómo el rector administre ese</p>

	<p>COMPES llegan materiales didácticos u otras cosas que requiera, en el caso de mi sede está un poquito deteriorada y no le hacen un mantenimiento significativo, los recursos que uno necesite solicitar es mucha gestión, la mayoría nos toca a nosotros, lo bueno es que como los papás son mi apoyo, yo les digo que hace falta algo o que se necesita algo, y ellos enseguida dicen bueno hagamos un rifa o pasemos una carta, muchas veces la pasan una, dos y hasta tres veces, hasta que la alcaldía se cansa de verlos, ellos son muy activos, cuando no van a las reuniones uno se preocupa y toca volver a activarlos, los llena de motivos de nuevo, ellos hacen muchas actividades, bingos, comida, celebran muchas cosas, son muy pilos.</p>
YH	<p>Usted ha puesto en la mesa varias cosas, por ejemplo, cuando hablaba de los tiempos y los espacios con los niños, luego hablaba del abandono del campo y otra cosa es que habla de estar sola desde la parte personal, como en Supatá, ¿Eso se podría considerar como retos que asume el maestro?</p>
CL	<p>Si claro, enfrentar todas las situaciones negativas, Dios me ha llenado de gente buena, ángeles, pero cuando se tiene una comunidad negativa, una comunidad de que no apoya, eso es difícil, los profes estamos con todas las problemáticas psicológicas que nos afectan, encima, y quién nos ayuda o nos defiende de eso sí nosotros debemos cumplir nuestro trabajo. Por ejemplo, cuando llegan los niños por las mañanas y le cuentan a uno todos sus problemas uno se carga de todas esas cosas, uno no puede estar tranquilo sabiendo que el niño dijo “yo no desayuné esta mañana” “Mi mamá no me dio desayuno” “Mi mamá está enferma” “Mi abuelita está que se muere” Uno se carga de todo eso negativo, de sentir la soledad, de sentir que tiene un jefe que lo presiona y uno con muchas cosas por hacer, eso son cosas muy duras, ser profesor es difícil, no es como se lo piensan en la calle y le dicen “Usted se la gana fácil, solo trabaja medio día” No, eso es muy duro, más en lo rural, uno termina entablando relaciones con los niños y las familias de manera más cercana, termina llenándose de más cosas, de una gran cantidad de emociones. A mí me pasa que, pisando la puerta del colegio para adentro, uno se olvida de todos los problemas.</p> <p>Cuando uno es profe no puede meterse en la vida personal de los otros, pero si tiene la responsabilidad de responder por todo lo que pase en el salón, lo que sucede allá influye acá.</p>
JL	<p>Profesora ¿Qué aportes desde su experiencia daría a la labor docente en un contexto rural?</p>
CL	<p>Sabemos que hay muchos modelos pedagógicos y muchas cosas, pero sí aconsejaría que se trabajara desde el modelo de escuela nueva, el problema es que no se cuenta con los recursos, para mí sería que el estado le diera una mirada a esa educación rural y le hiciera un aporte significativo en esos procesos, por ejemplo, los estándares, las nuevas mallas que están sacando para cada área, pero todo es graduado, no se piensa nada en rural.</p> <p>Nos sentimos invisibles cuando existen documentos que hablan de educación rural pero tienen que presentar pruebas saber, ¿Cómo son esas pruebas saber? estandarizadas para todo el mundo, cuando nos mandan un programa que se llama Programa Todos A Aprender, PTA, programa del Ministerio, que nos indica una serie de materiales para trabajar por grados, cuando saben que no tenemos esa posibilidad, cuando nos evalúan y nos igualan a todos, todos somos iguales y no por más que uno quiera que los niños tengan las mismas habilidades, las mismas capacidad o los mismos conocimientos, siempre hay cosas que son diferentes, o ellos hacen las cosas de manera diferente. Ahí es cuando yo siento que no solo le robo a los niños de preescolar, también siento que les robo a los otros, mientras ellos tienen intereses de conocer la matemática para sumar los bultos de papa o para pesarlos, a nosotros el programa nos dice y exige que tenemos que enseñarles radicación, potenciación, otras cosas que, en su realidad, en su contexto, no son útiles, si los pusiéramos en otro momento del proceso educativo podrían ser más provechosos para ellos.</p>
LF	<p>Siguiendo en esa línea ¿Qué aportes le daría a la Licenciatura en Educación Infantil?</p>
CL	<p>Que abrieran el espacio para reconocer realidades educativas colombianas, donde tuvieran la posibilidad de reconocer como funcionan cada una de las estructuras educativas, por ejemplo, ver cómo funciona la educación afro, la educación rural, como funcionan en general; yo en la licenciatura que estudié era para llegar a un salón, un solo profe, para atender un grupo de niños de un mismo grado, así fue como me preparé.</p> <p>Creo necesario que se abra el espacio a otros tipos de educación o si se dedica solo a educación rural sería genial porque es empezar a analizar y ver, qué está pasando y qué se puede aportar, porque existen muchas dificultades en los procesos educativos de los niños del territorio rural, por la falta de tiempo, porque</p>

	<p>a ellos les toca aprender muchas cosas de forma autónoma donde requiere que haya un profesor acompañando y pues por la disposición del tiempo y el espacio no se puede, que se abra el espacio como en mediados de la carrera donde puedan conocer esos espacios.</p> <p>Imagínense ustedes unas profes que están cursando maestría, que se supone que ya llevan un bagaje grande, cuando uno habla de aula unitaria, dicen “Ayy ¿Cómo así? ¿Eso se puede?” Uno dice, pero por favor es la realidad de nuestro país.</p>
YH	Profesora, usted ¿qué le aconsejaría a su casa, la UPN?, ¿Qué es necesario fortalecer en la licenciatura?
CM	Importante que hayan abierto la práctica rural, sería bueno que por esa práctica pudieran pasar todos y abrir esos espacios, una clase, algo que les permita dar ese conocimiento, porque es muy difícil que todos vayan, pero si traer videos, experiencias, que inviten a un profe rural y les cuente cómo es que funciona la cosa, porque lo que yo sí digo es sorprendente que en una maestría, la gente es grande, adulta y muy mayor y que le digan a uno “¿Eso se puede? ¿Cómo así? ¿Cómo es eso?” Es como muy difícil.
JL	Profesora eso sería todo, muchas gracias por su tiempo y sus valiosos aportes.

Apéndice B. Entrevista realizada a la maestra Valeria Rugelis Vásquez.

Nombre Entrevistado: Valeria Rugelis Vásquez	Género: Femenino	Hora: 10:00 am
	Edad: 26	Años UPN: Ingreso en el 2011 Egresó en el 2015
Entrevistan: Johanna López, Laura Fajardo y Yesica Herrera.		
Lugar de la entrevista: Instalaciones Biblioteca Virgilio Barco		
Fecha de la entrevista: 10 de marzo del 2020		
Comentarios: VR = Valeria Rugelis Vásquez JL = Johanna López LF = Laura Fajardo YH = Yesica Herrera		
Ejes: Educación rural Formación docente Saber pedagógico Práctica Pedagógica		

Sigla	Transcripción
JL	Buenas tardes profesora Valeria. Mi nombre es Johanna López, mis compañeras son Yesica Herrera y Laura Fajardo, todas estamos ingresando a 10 semestre, como parte importante de nuestro trabajo de grado tenemos un proceso de entrevistas a maestros egresados y nosotras decidimos realizar un trabajo de grado

	<p>bajo la modalidad de “estudio de caso” teniendo en cuenta que nuestro interés se centra en la formación de maestros para el contexto rural, dentro del trabajo contamos con cuatro ejes conceptuales claves, práctica pedagógica, educación rural, formación de maestros y saber pedagógico. Desde allí haremos el análisis de esta entrevista. Por tanto nos interesa empezar preguntando ¿de qué manera la formación que recibieron las maestras egresadas de la licenciatura les ha permitido enfrentarse a un contexto rural? Así mismo buscamos reconocer ¿cuáles son las fortalezas que desde la anterior malla curricular se brindó a egresados y egresadas?, así como también queremos escuchar de usted los posibles aportes para los nuevos maestros en formación y para el equipo de maestros y maestras que tienen en sus manos el desarrollo de la nueva malla curricular.</p> <p>¿Alguna pregunta de esto profesora?</p>
VR	No, si me surge alguna se las manifiesto.
YH	Vale profesora Valeria, entonces ¿Usted dónde nació?
VR	Yo nací en la ciudad de Bogotá, toda la vida habite Bogotá, solo salía cuando tenía que ir a trabajar a Soacha, de resto solamente en Bogotá.
LF	¿Es decir profesora, que hace poco reside en Villapinzón?
VR	Desde Agosto 2018 estoy viviendo en el municipio por cuestiones de movilidad, por que atravesar Bogotá desde la parte sur es bastante complicado para lograr cumplir con un horario, los trancones, la salida de Bogotá por la auto norte es bastante difícil, entonces esto me llevó a tomar la decisión de trasladarme al municipio
JL	Profesora, ¿cuál ha sido su acercamiento a lo rural desde su experiencia personal?, de pronto ¿su familia es del campo?, o ¿cuál es su acercamiento más próximo a lo rural, desde Valeria la persona?
VR	No, mira, desde la parte personal no he tenido acercamiento al escenario rural, ni por parte de la familia, ni amigos. Digamos que la visualización de lo rural viene a darse a partir de los medios de comunicación y de la Constitución Política, yo estudié mi primaria y básica en una Normal, en la María Montessori en Bogotá y pues allí con todo el discurso de pedagogía que te empiezan a dar desde 10° y 11° fueron dos años de conocer y empaparme un poco del contexto pedagógico, entonces dije por aquí va siendo la línea, todo el contexto popular, la educación popular, aquello que hacía referencia a las consecuencias de la primera y segunda guerra mundial para la educación y la formación de modelos educativos, básicamente ahí se fue formando la visión, pero para serte honesta un acercamiento personal a lo rural, ninguno.
YH	¿Por qué escoger estudiar Educación Infantil cuando existe de un pensamiento o inclinación gracias a la Normal de una educación popular, de algo más comunitario? entonces, ¿por qué Educación Infantil y por qué en la UPN?
VR	<p>Te cuento, cuando yo iba terminando mi 11° quedé en embarazo, fui madre adolescente, entonces solo terminar 11° fue todo una guerra, porque una estudiante embarazada en una Escuela Normal, se convierte en toda una batalla. ¿Por qué la Pedagógica? mira que no tuve opción A, B, C, D, yo dije me presento a la Pedagógica, y si no es esa, hago ciclo complementario pero algún día tendré que pisar suelo del Alma Mater. Comparé varias mallas curriculares en el momento, el perfil del educador que manejaban y me llamó más la atención el perfil de la Pedagógica que el de la Distrital, aunque las dos son excelentes, la Distrital también tienen pedagogas que son muy buenas, tengo compañeras que “wao! me les quito el sombrero” pero mi inclinación era hacia la Pedagógica porque es reconocida en los medios como la mejor en el país para la formación de docentes, y me convenció el perfil que tenía la licenciatura en su programa de estudios, entonces yo “dije voy con toda a esto”.</p> <p>Yo estaba definida desde el colegio a seguir la línea de Educación Infantil, porque pienso que es ahí donde tenemos la mayor misión, nosotros los adultos invisibilizamos la inteligencia de los niños, por considerarlos niños y me parece que es allí donde se forman las bases para una ciudadanía como la soñamos, como llevar a cabo esa utopía, que en el camino uno se va estrellando y uno se dice “no es tanto como me lo pensé o tan fácil como me lo pensé” pero realmente es la formación de los más pequeños lo que nos lleva a</p>

	<p>la transformación social. Si empezamos desde los grandes un ejercicio de desaprender conductas es mucho más complicado, mientras que iniciar desde la formación con los más pequeños en su pensamiento, en su actuar en su forma de ser humano, yo creo que ahí está el camino para cambiar esto. Entonces, yo no estuve inclinada a otra licenciatura, mi camino es el infantil, me gustan los niños, tengo afinidad, acá está la oportunidad de transformar el contexto un poco desde la formación de los más pequeños, entonces por esa línea me fui.</p>
LF	<p>Yo tengo entendido que en la Normal ustedes cuando hacen ciclo complementario tienen unas prácticas, esas prácticas ¿dónde las hizo?</p>
VR	<p>Yo no hice ciclo complementario. Te voy a hablar muy coloquialmente y me parece una pérdida de tiempo. La Normal maneja educación semestralizada lo que es 10° y 11°. A partir de 10° se comienza a ver lo que es pedagogía, entonces fueron 4 semestres de pedagogía que fueron mi 10° y 11° con prácticas pedagógicas dentro de la misma institución, las dos fueron con grupos de 3°, 4° y 5° de la jornada mañana. Nuestra tarea era hacer un semestre de contextualización, de lectura de los intereses de los niños y de formación de una propuesta pedagógica a modo taller y el segundo semestre la implementación, el primer taller se hizo sobre la prehistoria, la enseñanza de la prehistoria y el segundo se hizo sobre deporte y salud dentro de la misma institución. Las prácticas eran los viernes de 6 - 10, creo que eran cuatro horas a la semana por los dos años. El ciclo complementario no lo hice, sin faltarle el respeto porque las normalistas son muy buenas y en la universidad uno se da cuenta que esas mujeres manejan un excelente discurso pedagógico, pero lo que yo visualizaba me pareció muy simple para lo que yo quería, si hay un discurso pedagógico muy bueno, una formación para salir a trabajar, que es la ventaja que tienen las normalistas en la práctica y en el trabajo, pero mi interés no era ese, yo pensé “me quedo dos años en ciclo complementario, ¡no! yo necesito mi título ya porque voy a tener una hija joven”, también tenía dentro de mis afanes mi formación profesional y digamos que el normalista va un pasito más adelante que un técnico, pero no tiene el mismo nivel que el profesional, entonces descarté el ciclo y de una a la licenciatura.</p>
JL	<p>Bueno, entonces digamos que conocía la malla curricular al momento de escogerla, pero cómo le preguntaba antes ¿no despertó ningún tipo de interés en usted algo en especial?</p>
VR	<p>No, digamos que el amor era por la universidad como tal, allí tenía la posibilidad de escoger la otras licenciaturas de educación, en el momento, comunitaria no estaba aún acreditada, la estaban iniciando, psicopedagogía se tiende a ver más desde un trabajo de orientación, de una labor administrativa, yo no quiero lo administrativo, educación especial le tengo bastante respeto y si te digo temor a la comunidad con necesidades especiales, porque es un trabajo grandísimo, siento que en este momento no tengo las herramientas para enfrentarme a una educación de calidad a una personita con necesidades cognitivas o con necesidades educativas especiales entonces no, me ganó el temor y dije para especial no voy. Me guíe como te digo por infantil, porque la afinidad está con los más pequeñitos, entonces dije “vamos a ver cómo se va evolucionando el discurso en el camino de la formación”.</p>
YH	<p>¿Qué espacios académicos de la etapa de fundamentación considera que aportaron algo para el tema de ruralidad?</p>
VR	<p>Desde los espacios como tal no tanto, fue más desde los perfiles docentes, digamos que el primer semestre estuve con el profesor Luis Alfonso, se me olvidó el apellido, él es una persona que tiene una postura crítica social bastante fuerte y te estrella de una, no se pone con muñequitos, ni cositas bonitas que te pintan desde la licenciatura, él entra desde el choque, dice “si usted no está listo para esto, salgase de una vez y vaya haga un técnico en la Monserrate” así lo decía. Me encontré con la profesora Adriana Mendoza que se volvió colega en el camino, desde el espacio de socialización, ella que maneja todo el aspecto de ruralidad, ella es una eminencia en el tema, digamos que empezó ese camino de pensarnos en las comunidades, pensémonos en los niños del campo, entonces por ahí fue el camino. Me encontré con la profesora Luz Magnolia, también tiene una postura inclinada a lo popular, ella con su teoría o discurso de Monsanto, de cuidar el medio ambiente, de proteger la naturaleza te van guiando, te van dando herramientas para decir que nos gusta su inclinación. Tuve la oportunidad de trabajar con Paola Gamboa que a pesar de que su campo también es lo rural, porque hizo su expedición pedagógica, Paola lo centra más desde una</p>

	parte de investigación, no tanto como de ir, conozca y úntese de pueblo, si no echémosle una miradita desde afuera, entonces da hilitos pero te pone a pensar que docente quieres llegar a ser en un futuro
LF	¿Algunos de esos profesores que en este caso no fueron espacios académicos, incidieron luego en la elección del escenario práctica en un contexto rural?
VR	Bastante, pero también tiene que ver la formación política y el contexto que te da la oportunidad de conocer la universidad. Yo vine con una inclinación política, aunque no me gusta mucho encasillarlo de ese modo hacia lo popular y te das cuenta que las propuestas pedagógicas de lo popular es en contexto rural o en educación alternativa en la ciudad, te das cuenta que es allí donde se necesita más el trabajo, como que necesitan más tu orientación que un niño que quizá tiene todos los acompañamientos que puede tener en la ciudad. Junto con mi compañera de batalla en la universidad, en el momento de la profundización vimos la importancia de la incidencia de lo rural, vimos los escenarios de práctica y ya cuando nos dicen elijan, nosotras dijimos que era el momento de conocer las realidades rurales más allá de un texto, más allá de un discurso más allá de una asamblea o de un compañero de sociales que te diga que estuvo en una comunidad eso tiene mucha incidencia el hecho de que tu entres en contacto con otras licenciaturas como sociales, comunitaria y te empiezan a hablar de este cuento del trabajo pedagógico que hacen en las comunidades indígenas, en las comunidades de Soacha, de Sumapaz, te empiezas a envolver en ese aspecto, entonces yo pienso que si como te digo desde el perfil que te empiezan a mostrar esa diferentes personalidades o esas diferentes formas de ser docente dentro de una misma academia la interacción con los demás compañeros y ya tus intereses también a nivel personal son las que llegan a definir vamos a un escenario de práctica rural.
J.L	Podríamos decir entonces que, ¿el contacto con estas personas, o ese discurso con otros fue la fuente de interés o necesidad de participar de una práctica rural?
V.R	Al inicio uno se estrella tipo cuarto, quinto o sexto, te preguntas “Venga, ¿por qué esta licenciatura?” también digamos porque el momento en que yo la estudié creo que no ha cambiado mucho la perspectiva del estudiante de educación infantil, es la chica bonita que va a clase súper bien arreglada y luego sale se va para su casa y se desvincula de todo el contexto político y social que se maneja en la universidad, entonces tú te empiezas a estrellar con la realidad de tus compañeros en esta situación, por ejemplo para el 2011-2012 “Paro Agrario” la posición que tuvieron muchísimas era por el estilo de, yo necesito estudiar, no, pero entonces yo me voy para mi casa y en esas empiezas a charlar con otras personas que te dicen, venga, esto tiene un sentido político y un sentido social en beneficio de todos y no de unos pocos, entonces, en ese choque con las compañeras, llegue a decir en quinto semestre yo me cambio, yo que voy a hacer formándome con estas “plásticas”, me voy para sociales donde está el discurso político y donde está la gente que de verdad le quiere meter la ficha... mejor me cambio. Pero otra “parcerita” me dijo, no espérese porque esa no es la idea, si uno en cualquier contexto se va a encontrar con personas que difieran de mi verdad, así que voy a hacer un alto en mi construcción, voy a mostrar que el cuento es diferente que uno se puede parar desde otros escenarios sin dejar de lado la educación, porque ellos pensaban que por que uno se involucraba en otro contexto entonces estaba dejando de un lado lo académico y fue también la oportunidad de mostrarles a muchas compañeras que desde el escenario político y social se construye educación se hace educación y qué mejor lugar que en un escenario rural.
LF	¿Se dio algún proceso en especial para ingresar a la práctica rural? si fue así, ¿Cómo fue ese proceso?
V.R	En sexto semestre con la profesora Zaida, (la recuerdo también, excelente docente desde la parte social y el pensar en lo rural) nos reúnen a todas en un mismo salón y nos dicen, bueno estos son los centros de interés o las propuestas de lugares de práctica, dando el número de cupos por lugares y extienden la pregunta ¿Bueno, quienes quieren inscribirse a tal? Al escoger práctica rural se debe dar la argumentación a partir de un escrito del por qué eliges el contexto rural, digamos que ellas también tienen la oportunidad de reunirse como docentes y mirar el perfil que tú tienes de formación hasta el momento, que tanto va tu inclinación hacia qué lugar o donde te visualizan ellas. Esto se daba, porque algunas personas lo cogían solo para “pasear”, incluso en mi promoción se presentó la situación que el discurso teórico súper bien, pero en el momento de asumir las personas desertaban, no todas las personas están para una práctica rural porque al momento de asumirla cuesta bastante y como siempre, se quedan por el camino y se van cambiando de escenario, entonces, la idea con ese proceso es que menos gente se mueva, porque se rompe el proceso

	<p>precisamente si inicias en un lugar y al siguiente en otro y así sucesivamente, pues no hay un proceso como se debe exigir en una formación. Recuerdo ese escrito donde se argumentaba por qué la ruralidad. Recuerdo que había un grupito bastante grande, de hecho en la práctica rural se abrieron tres grupos que dirigió el profe Gaitán, otro la profe Zaida y el último la profe Adriana, estamos hablando de 15 a 20 compañeras quizá por escenario, pero desafortunadamente en el camino se fueron colgando y así cambiándose de escenario hacía jardines y a otros espacios. Se presentó también que por el trabajo de tesis tuvieron que cambiar de escenario por los objetivos del trabajo.</p>
YH	¿Cómo fue esa relación del trabajo de grado con la vivencia de la práctica rural?
V.R	<p>Bueno, nosotras rompimos con el esquema en ese sentido, tanto que el profesor Gabriel Benavides, jurado de tesis nos dijo al final, ustedes hicieron un trabajo que no aplica a la licenciatura, entonces nos mató en ese aspecto. Te cuento, la práctica se denomina práctica rural y escenario de aprendizaje alternativo, nosotras nos ubicamos en una fundación en La Calera donde nuestra práctica no era en la escuela sino en la casa hogar en la que vivían los chicos, donde contaban con un formador y una formadora. La casa hogar se llamaba Fundación Nuevo Futuro “La Esmeraldita” donde estaban alrededor de 12 chicos, población flotante entre los 7 y 17 años de edad, por lo tanto, nuestra práctica no fue en el contexto educativo, nosotras tuvimos 1 o 2 acercamientos en la escuela porque tuvimos dificultades con la profesora de ese momento por la forma en la que trataba a los chicos de la fundación, ya que en el pueblo se ve una gran estigmatización, porque son los niños de la fundación, ni siquiera los llaman por su nombre si no son, “los niños de la fundación” entonces, tomamos la decisión de hacer el trabajo en la casa hogar a partir de un reconocimiento de ellos, un reconocimiento de sus historias y un proceso de restitución de sus derechos; por eso digo que rompimos con el escenario. No era un escenario educativo, pero uno pone en práctica sus saberes no solo en la escuela, sino que trasciendes en otros escenarios, en este caso la casa hogar con los chicos. Asistíamos dos veces a la semana todo el día, llegábamos 9 o 10 de la mañana y nos íbamos 7 u 8 de la noche, que era cuando bajaba la última flota desde la vereda. Empezamos el ejercicio de convivencia con ellos a ver cómo eran las prácticas dentro de la casa, las labores, cuál era el perfil de la Fundación, si simplemente los recibían y vaya y viva y coma allá y también como estaban haciendo para impulsar el tema de restitución de derechos, cuál era la relación que los niños estaban teniendo con la familia y a partir de allí creamos un estudio de caso, que resultó no ser estudio de caso, si no una intervención pedagógica donde construimos junto con los niños una compilación de escritos acerca de sus historias de vida y sus sueños a futuro, planteamos el ejercicio educativo a partir de un ejercicio de restitución de derechos y reconociendo a los niños como sujetos de derecho y sus historias de vida como detonante para esas realidades que les tocó afrontar a tan corta edad.</p>
J.L	¿Qué elementos de esa práctica rural considera valiosos para su formación como maestra?
V.R	<p>El escenario de la práctica por ser un escenario alternativo con respecto a lo rural como lo conocemos, fue muy poco lo que me aportó, pero lo que me dio bastantes herramientas fue el trabajo que se realizó con Adriana Mendoza, con respecto al reconocimiento de la educación y las infancias desde las visitas a los territorios rurales precisamente. Con Adriana estuvimos dos veces en Valle de Tenza conociendo el trabajo de las compañeras antes de que cerraran la Licenciatura. Estuvimos en Boyacá conociendo las diferentes propuestas de educación rural, estuvimos con una profesora que fue nominada y ganó un premio compartir al maestro a partir de su propuesta pedagógica en un escenario rural. Estuvimos compartiendo con compañeras de la Universidad de Antioquia y analizamos cómo en Medellín y Antioquia se estaba visualizando la ruralidad, también estuvimos en Villavicencio en un colegio público, uno de los más grandes de la ciudad, allí pudimos conocer las dificultades que tienen en cuanto a la infraestructura, el hacinamiento, pero que de todas maneras intentan buscar la manera o propuestas pedagógicas alternativas que brinden la posibilidad de generar aprendizajes significativos en los niños, no que sea un aula convencional. Conocer desde lo teórico y lo práctico lo que es trabajar escuela nueva, lo que es enfrentarse a una aula multigrado, a una aula unitaria, las precariedades con las que trabaja el docente, que literal trabaja con las uñas, y la felicidad y gratitud de las comunidades. Nosotras hacíamos un recorrido a un lugar que se llama Puentepiedra en Madrid, donde tenías que caminar desde la autopista como una hora para llegar a la escuela, en el camino ibas pasando por las casas de los niños y se iba haciendo como una ruta humana, como un trencito, entonces desde el momento que te bajas de la flota empiezas a hacer tu práctica rural, comienzas a hacer tu labor de aprendizaje, desde el cómo camina, cómo habla, cómo te diriges a las demás personas, la relación con las familias.</p>

YH	¿Cuál fue el primer escenario rural como maestra egresada?
	<p>El primero y único que he tenido hasta el momento, porque como te decía estuve trabajando en un colegio privado en Soacha, ya cuando me nombran en la Gobernación de Cundinamarca en el concurso de 2016, salimos nombradas afortunadamente. Luego, conozco la escuela, llego a una sede central, a un pueblo que no conozco en absoluto, ni siquiera sabía que existía Villapinzón, yo pensé que Cundinamarca era Soacha Mosquera, Faca, Madrid y pare de contar y resulta que tenemos municipios a más de tres horas de Bogotá, del casco urbano. Entonces llego a un pueblo que no conozco, a una institución que no conozco y solo me dicen, es sobre la autopista y vaya, nadie me lleva, literal Google Maps. Llego a la escuela, no es lejana, realmente estoy bien ubicada en ese aspecto, para nada acceso difícil, si se va por la autopista Bogotá - Tunja, caminas más o menos 20 minutos en subida, en loma. Llegué a la escuela y había una docente titular, pues es escuela multigrado, me hacen la presentación de los niños, la presentación de mi compañera, la profesora que estaba en provisionalidad, me muestran más o menos como es el trabajo, me entregan lo administrativo correspondiente a planeaciones, planes de estudio, vamos en tal tema, en ese momento, me siento en la rigurosidad de haber salido de un colegio privado y hacer una comparación con los planes de aula y la realidad que había en los chicos, comienzo a hacer el listado y veo que están bastante colgados en temas con los que se estipulan en la malla; ya era agosto, más de mitad de año, ¿Qué pasó? yo no puedo empezar desde ceros; vienes con una esquematización de colegio privado, esa disciplina y rigurosidad si te la da el privado, porque en el público y más en este escenario rural tienes bastante libertad. Entonces, llegas como a exigir a comparar de la misma manera que en la ciudad o en otros escenarios, empiezas a señalar, ese fue mi error, comenzar a señalar ¿por qué van tan quedados, qué hizo la otra maestra, porque no hizo? Cuando entras al juego de manejar una escuela multigrado, tres cursos al mismo tiempo con diferentes temas ahí te das cuenta el por qué, porque van tan quedados, porque no tienes libros de consulta, porque no tienes herramientas tecnológicas que apoyen el aprendizaje, porque las familias no colaboran, porque hay muchos chicos que ni siquiera tienen un cuaderno, entonces tú eres quien debe brindar los elementos, y si le das una hoja hoy, mañana ya no la tiene, te empiezas a dar cuenta que no es fácil, de que no es simplemente como se mostraba en algunas escuelas que tuve la oportunidad de observar en mi práctica, donde llegas y pones el libro escuela nueva, el niño ya sabe lo que tiene que hacer y te sientas a calificar, leer, asesorar, esa es la propuesta, y eso es lo que se quiere lograr, un aprendizaje autónomo en el sector rural, pero también tienes que tener en cuenta el contexto, y no en todos los contextos se da de la misma manera. Entonces la ruralidad y el modelo Escuela Nueva muy lindo como te lo pintan en la Universidad, te pintan que este modelo se da en las escuelas donde se da la práctica, todo eso se me derrumbó totalmente, porque me encontré con chicos con condiciones muy complicadas, situaciones económicas, situaciones de pobreza, desinterés, a eso súmale el caos de tener los tres cursos con diferentes temas, unificar una clase, dividir los niveles de exigencia como se plantea en el modelo que conoces teóricamente, entonces el estrellón es grande. Ahora yo tengo los grandes 3, 4 y 5, mete a un pre-escolar, primero y segundo a trabajar al tiempo cuando son los cursos que mayor atención demandan, es demasiado complejo y los recursos, siendo honestos, son bastantes limitados.</p>
LF	¿Qué nuevas prácticas encontró en este escenario?
	<p>Más que nuevas prácticas fue romper con el esquema de educación que tienes, porque es empezar a pensarse de qué manera haces llegar un tema a diferentes edades, porque estás acostumbrado a planear una clase para un tema específico para cada grado, matemáticas para primero, matemáticas para segundo, pero aquí llegabas a plantearte todas las asignaturas para los tres grados en simultáneo y empezar a pensar en un ejercicio que no sea tedioso ni para ti, ni para los niños, porque si te sientas a llenar tablero, te mueres, es llenar tres tableros al tiempo, donde empiezas con el de tercero y el de quinto no está haciendo nada, y mientras que terminas quinto, tercero ya acabó, te mueres porque te quemas completamente, es empezarse a buscarse esas estrategias, prácticamente te empiezas a aprender los planes de aula de memoria, empiezas a ver en cada uno de ellos el orden y similitud entre los contenidos, porque obviamente primaria tiene ese hilo conductor así sea en diferente orden. Hay una trascendencia en los temas y más aún como los empiezas adecuar para darlos de manera significativa a todos los grados.</p> <p>El colegio está en un acercamiento de la implementación de la educación relacional o método SERC. La educación relacional va muy de la mano con escuela nueva, porque permite la autonomía en el</p>

	<p>aprendizaje de los niños, entonces no eres el maestro total de conocimiento que llegas y das una información y el niño la aprende, la copia y aplica conocimientos, sino que es a partir de los interés de él que se crean esas temáticas, tienes que cumplir con una malla y unos derechos básicos de aprendizaje que exige el Ministerio, pero tienes la posibilidad de ser un poco más flexible y según el ritmo e interés del estudiante poner las metas diarias o las habilidades a desarrollar, es decir un poco a carta abierta, “no importa cómo lo hagas” siempre y cuando el niño finalizando cierto tiempo cumpla con la habilidad, entonces allí te permite jugar con los tiempos, jugar con las clases, hacer clases más experimentales y vivenciales que la parte teórica, lo teórico pasa a ser un ejercicio de investigación que es una parte un poco más difícil en lo rural porque no hay los recursos tecnológicos suficientes. Yo quisiera darle a los chicos al menos un computador o Tablet por parejas con acceso a internet para que hagan sus consultas, pero tengo un computador para 19 estudiantes, muchas veces me toca con mi celular y les pido que los que tengan celular lo lleven y trabajamos así en clase, así te das cuenta cómo este ejercicio de investigación es enriquecedor para ellos en la medida que les enseñas a seleccionar la información, les enseñas a hacer una lectura del contexto no simplemente a copiar y transcribir que es a lo que vienen acostumbrados, porque prácticamente la implementación de muchos profesores de escuela nueva es tome el libro, página tal, copie al cuaderno y desarrolle los ejercicios, pero, la educación no es eso, la educación es enseñar a los estudiantes a pensar a partir de la experiencia, posibilitando otros aprendizajes.</p> <p>Tuve la experiencia de trabajar fracciones en matemáticas y lo que hicimos fue una torta de naranja, nunca en mi vida había hecho una torta y menos de naranja, pero entre todos la hicimos, cada uno puso su ingrediente, al fin salió la tortita, había una manito de todos ahí, al final las preguntas, ¿cuántos somos?, esto es una porción y el escuchar “no, eso es una fracción”, se da uno cuenta que si aprendieron algo de toda la carreta que uno les echa mientras van haciendo.</p>
LF	<p>Cuando habla de este quehacer ¿algunos de esos elementos fueron retomados de la práctica rural?</p>
VR	<p>Si, vas con una idea de las escuelas rurales, porque el trabajo es muy bonito, significativo y agradecido, pero la realidad que enfrenta el docente y para que una persona se enamore del trabajo, es complicado. Desde lo teórico, empezamos a echar una miradita a lo que son los lineamientos, derechos básicos de aprendizaje, la construcción de habilidades y metas, que me ha servido bastante. Yo soy nueva en esto y a pesar de que mis compañeros si han trabajado con la metodología, no sabían cómo hacerlo, no sabían cómo estructurar un logro, no sabían cómo estructurar una habilidad como lo requieren los lineamientos que sí es en tercera persona, es decir, como cosas teóricas por así decirlo que se pueden retomar de la universidad porque recuerdas que te ha dado esas herramientas para manejarlo. Hay muchos profes que en este momento no saben cómo hacer un mapa mental, no saben cómo abrir un correo, y no estamos en un contexto muy alejado, pero como no se usa, no es una práctica habituada para ellos, entonces, entra uno a reimplementar estas herramientas.</p> <p>Me pasó con la evaluación docente, profes que no sabían cómo redactar una habilidad, y son herramientas que te brinda la Universidad desde lo teórico. Creo que el mayor aprendizaje es desde la experiencia, las voces de otras maestras rurales, las voces de los niños te dan herramientas para decir puedo aplicar esto o no puedo aplicarlo o de qué manera me va mejor, entonces empiezas a buscar el apoyo en estos elementos. Yo me acuerdo que en Boyacá había una profesora que basó su propuesta pedagógica a partir de la radio, entonces tomo el elemento de la radio para aplicarlo en Villapinzón, tomo el elemento del periódico.</p> <p>Te vas a encontrar en el camino con personas que dicen que ya se hizo, ya se había trabajado. Profes que llevan más de 15 - 20 años ejerciendo, han perdido el amor por esto y a todo te dicen que no; profe sí planteamos lo que te dije de la torta? la respuesta es no, eso es un encarte, no le llegan con los materiales, se va a meter en la cocina con esos niños, pero uno pone el alto, y sí, porque desde mi formación me mostraron experiencias que sacaban sus proyectos adelante de este modo y yo estoy finalmente formada para eso, para crear escenarios de aprendizaje diferentes, no simplemente para que los niños transcriban información de un libro, así empiezas a romper con esos esquemas con esas prácticas rutinarias, porque a la final caemos en lo fácil, y sí, un escenario diferente para el aprendizaje de los chicos implica más trabajo para nosotros, planeación, materiales, sabemos que el contexto no cuenta con los materiales, profe saque de su sueldo para comprar el material, la disposición de los padres de familia, porque hay padres de familia que si el niño no lleva la tarea en el cuaderno no hizo nada, y te enfrentas a eso, te enfrentas a los convencional,</p>

	<p>yo pensé que ya habíamos pasado la época de Camilo Torres, pero seguimos hablando de una educación “tradicional”, prácticamente donde la letra con sangre entra y entonces el niño tiene que hacer diez mil sumas, diez mil restas, diez mil multiplicaciones y si no, no aprende y entras a decir “por qué no hacemos una tortica para enseñarle las proporciones” te voltean a mirar como usted es nueva. Me han preguntado ¿cuánto tiempo lleva ejerciendo? espere que cumpla 10 años, porque ellos ya tienen ese pensamiento, están cansados, ellos no piensan que menos es más, si no que eso va a implicar más trabajo para ellos, porque tienen la mirada de que más es mejor.</p> <p>Yo he tenido la oportunidad y me siento feliz de liderar a mis compañeros de las escuelas rurales y hacernos la vida un poquito más fácil, porque somos tres escuelas rurales que tenemos que pensar en todas las asignaturas de todos los grados. Estamos hablando de que tenemos que hacer unas 5 planeaciones diarias, son 25 a 30 planeaciones semanales y no vas a dar abasto y también implica la calidad de lo que le ofrecemos a los chicos, porque vamos a hacer una planeación por cumplir y no algo realmente significativo. En ese sentido, me dieron el liderazgo y ese voto de confianza y les dije, no nos vamos a matar haciendo cada uno lo de cada asignatura, si no que cada uno va a elegir un curso y una asignatura, va a hacer una planeación de calidad como corresponde a la metodología SERC, al final usted en un mes tuvo que hacer 4 planeaciones ya tenemos todas las planeaciones del año; ya tenemos nuestras guías de aprendizaje hechas, no estamos corriendo, no tenemos que saturarnos y haciendo guías por hacer porque ya tenemos algo planteado desde antes de empezar las clases, entonces esa visualización, ese liderazgo y empoderamiento te lo da la academia, te lo da la universidad, es ese respeto que te dan los compañeros, sin ser egoístas porque desafortunadamente en este gremio y más en primaria, y más las mujeres somos muy egoístas, si hay una que lo hace bien, se cree Dios y que cada cual mire a ver qué hacen los demás. Yo, lo que quiero es hacerme la vida fácil, tanto trabajo que tenemos, más bien hagámonos pasito, porque para qué nos vamos a matar, para que vamos a ser egoístas. Si como docentes no somos capaces de compartir el conocimiento y las experiencias entre nosotros mismos, entonces, ¿qué tipo de personas estamos formando? egocentristas, no.</p> <p>Esas herramientas te las da la universidad, y cuando llegas a un contexto así, te sientes con el poder del discurso y te empiezas a replantear, este es mi discurso y ahora cómo lo pongo en práctica, y te van poner mil peros diez mil peros, diez mil obstáculos, pero es ahí con las compañeras en la universidad como argumento mi postura y la saco adelante sin importar el pero que pongan.</p> <p>Ahora, sin sonar cliché, voy a pararme en el discurso de la transformación del contexto. Desde la academia creo que el valor agregado que nos da la universidad y la licenciatura es pensarse en el aprendizaje desde la formación de lo humano, cosa que no encuentras en un contexto privado o en la ciudad porque son elementos que creen tenerlo todo, entonces enriquecer mi práctica pedagógica pensándome siempre en lo humano, en ese contexto que está abandonado por el estado, en ese contexto en que muchas veces se llenan la boca de políticas públicas y hablando de procesos y que a partir del Ministerio de Educación se da, se brinda, se proporciona, pero que en las realidades no están y qué debes hacerle frente a eso, es ahí donde la universidad te prepara psicológicamente, académicamente y afectivamente, para hacerle frente a esto, porque ya has visto un pedacito de esas realidades, entonces pienso que esa oportunidad de esas experiencias que brinda la universidad en ese diálogo de saberes, diálogo de contextos, en el reconocimiento de ver cómo se maneja la educación rural en las diferentes partes del país, te permite llegar con algo más planeado y no simplemente a improvisar o llegar a conocer el contexto, ya tienes unas bases, ya tienes un aprendizaje así sea teórico, el reto va a ser el empezar a implementarlo que eso te lo da la experiencia, soy partidaria de la frase “la experiencia hace al maestro” puedes tener mil títulos, magister, doctorado, pero si no has pisado un aula estas fregado porque no conoces las realidades, así hables de pedagogía, puede sonar cliché, pero desde lo más pequeño vamos a hacer las transformaciones de esta sociedad o sistema que tanto nos jode a muchos y enriquece a otros.</p>
JL	¿Cuáles son los retos que afronta un maestro rural?
VR	<p>Es una lista innumerable porque cada día tiene su propio reto. Respecto a lo profesional, te choca si ya vienes de un colegio privado donde ya todo está esquematizado, disciplina, piensas en una asignatura, piensas en la rigurosidad de cumplir con un plan de aula y entras a un lugar donde definitivamente tienes que romper porque sí o sí es necesario ser flexible para que funcione, porque si llegas con la misma imposición de un colegio privado vas a salir roto y chocar con la población. Entonces el reto está en cómo logras romper la brecha entre lo rural y lo urbano sin romperte como profesional, sin romper el contexto porque también es cierto y desafortunadamente, la visualización de lo rural es que es mejor la educación del pueblo o que es</p>

mejor la educación de la ciudad, porque el Ministerio no se piensa la ruralidad y por eso se dan esas brechas tan grandes entre la ciudad y lo rural, nada más en una prueba estándar como vas a medir las mismas habilidades de un chico de ciudad en la misma medida como mides a un chico de lo rural, no solo porque no pueda tener los conocimientos, porque te cuento que un chico de rural puede tener más conocimientos que uno de la ciudad, pero es la necesidad del contexto, son necesidades completamente diferentes las del campo y la ciudad. Invisibilizamos el contexto. Además en lo profesional también en como rompes los esquemas de una educación convencional y empiezas a pensarte en un esquema de educación flexible que sea de fácil acceso para la comunidad pero que no se caiga en el decir que es de menor calidad, entonces es más difícil pensar como lo unificas y más si tienes tres clases al tiempo.

En la parte emocional, me ha costado mucho manejarla, porque la parte humana de las familias de los chicos es bastante complicada de manejar, a veces es complicado manejar a mi hija que es una, ahora imagínate 20 personalidades diferentes en una misma aula, con infinidad de problemáticas y a eso súmale que llegan los papás a señalar o a pretender que les resuelvas cosas que nada que ver con el contexto educativo y empiezas a sentir esa impotencia de mi deber ético, porque yo quiero enseñar, aportar, ayudar, pero no tengo las herramientas; como cuando se habla de casos de vulneración de derechos porque en lo rural se ve mucho este tema, no tanto con los niños, pero sí con las madres de esos niños, entonces es difícil ver cómo te quedas sin herramientas y de verdad que el camino no parece ser otro que sentarse a llorar, yo lo he hecho varias veces, entender que no es tu culpa, porque cosa que me ha hecho llorar en la vida, es mi profesión, pero así mismo te desahogas, te levantas, y luego intentas buscar otro tipo de apoyos que son limitados, pero también es entender que si no es, no es tu culpa que estás entregando lo mejor de ti desde tu cargo, desde tu ser humano y desde tu ser profesional y que si no se puede pues no se pudo y hay que saber enfrentar también la vida cuando nos dicen que no, es eso como esas derrotas que en lo afectivo cuesta bastante cuando desvinculan a un niño de la escuela por x o y situación que tú sabes que es un niño que no tiene un buen contexto familiar, eso desgarrar totalmente yo lo he hablado con varios colegas y si yo tuviera la posibilidad yo los adopto como mis hijos porque siento que tengo mayor posibilidad de brindarles algo mejor tanto desde lo formativo, como desde la afectivo, porque hay niños que están en el total abandono y eso a ti como ser humano pensante en la infancia te duele y te duele más no poder cambiarlo, entonces esa es como la guerra interna de no es mi responsabilidad, tampoco tengo los recursos ni las herramientas para cambiar eso, pero tampoco puedo hacerme el de la vista gorda y saber que eso pasa y miro para otro lado, porque 1 no es la naturaleza y 2 no es la ética para lo que nos formamos, entonces en esa parte también hay muchas confrontaciones, retos en el trabajo con otras personas. Yo tuve total dicha de coincidir con una compañera que más que compañera de trabajo se volvió como mi mamá en el municipio, había llegado a un lugar totalmente desconocido, un trabajo nuevo, pueblo nuevo, vivienda nueva, completamente sola y esa mujer se volvió más que mi colega mi compañera de trabajo, la veía como mi mamá, como mi protectora, entonces fue una dicha total porque siento que hacemos un equipo excelente, estamos de acuerdo en las actividades, pero hay veces donde también llegas a un escenario donde rompes con esto, entonces tú dices blanco y hay quien te dice no, es negro y tú puedes dar veinte mil argumentos diciendo que es blanco y te van a contestar no, es negro pero por qué, porque si, entonces también es darte cuenta de esa complejidad que tiene el gremio. Yo te lo mencionaba hace poquito las de primaria nos damos duro, las mujeres nos damos duro, pensamos que si alguien nuevo llega va a llegar a movernos la butaca, a quitarnos el puesto y no es así, entonces cerramos las oportunidades de aprender cosas diferentes para enriquecer nuestra práctica por los celos y la envidia y eso te va dejar que cierres y caigas en una complejidad de para qué. Hay quienes te van a contestar, no pero para qué si es más trabajo, no sé qué, es que como usted es recién llegada, llegas al punto en que tienes una idea que proponer y miras alrededor y dices pero ¿para qué lo propongo? si yo tengo la libertad de hacerlo en la escuela, tengo una compañera que sé que me responde de manera positiva, entonces lo implementó en la escuela pero, estoy cortando con la posibilidad de que otras personas lo implementen por esa sensación de envidia quizás, pero las demás personas siguen con lo mismo del para qué o te van a señalar y a juzgar, entonces uno se queda callado con las directivas. Con las directivas es completamente lo mismo, obviamente vas a llegar con muchas ideas con ganas de comerse el mundo porque uno recién egresado quiere comerse el mundo y yo a pesar de mis golpecitos tengo las mismas ganas, eso es lo más importante pienso yo, porque un docente que pierde las ganas, pierde el espíritu de ser docente, pero también llegas con administrativos donde proponer algo se vuelve para ti una carga, entonces como usted es la que propone hágalo usted y entonces te sobrecargas de trabajo y manejar a la gente es muy difícil y más adultos, el trabajo con ellos es demasiado complejo, son mundos aparte, cada uno tiene sus responsabilidades, cada uno tiene sus puntos de vista, imagínate tú en aula intenta manejar 20-30 niños y eso

	<p>múltiplicarlo por 3 porque los docentes somos el reflejo de nuestros estudiantes, ósea tu intenta dar una reunión y son el caos hablan con el uno o están en el celular, cada uno totalmente disperso, nos quejamos de los estudiantes y somos el reflejo de ellos y hasta peor, mas irrespetuosos por que como estamos en el mismo nivel de docentes entonces tenemos el mismo rango de autoridad, entonces me importa 5 lo que diga el otro eso ha sido un choque bastante grande a modo personal de llegar como forastera, afortunadamente acá me han acogido bastante bien como te digo mis compañeras me han dado el voto de confianza y se han convertido en familia, esas personas que tienen tanta afinidad que más de ser un compañero de trabajo, es un amigo, entonces en un lugar que está a más de 3 horas de tu casa porque realmente por la autopista te dice que es una, pero la verdad atraviesas toda Bogotá porque incluso habían días que me demoraba 5 horas en llegar a mi casa cuando viajo, desde un lugar donde eres nuevo, eres forastero y estas solo, la soledad nos da duro y es esa partecita humana donde están los compañeros pero también el reto de asumir, he tenido días donde quiero dejar todo tirado heirme para la casa ver a mi familia. Estoy sola entonces la parte emocional de tomar un trabajo que es el trabajo de tus sueños, porque el sueño es trabajar para el distrito o pasar un concurso de docente porque son las mejores oportunidades que te da Colombia, pero escoges el trabajo de tus sueños y tenerte que desprender de tu familia, yo tuve que dejar hasta mi pareja y es algo que te limita bastante porque estoy dejando todo a cuenta de qué, de venir y encerrarme, llorar porque estoy estresada de la escuela y la parte de la crianza de la niña, porque también es muy compleja porque llevas 8 horas encerrada en el aula con los niños y al llegar a casa lo que menos quieres ver es un niño y tener que sentarse con ella, terminan los hijos de uno pagando lo que hacen los ajenos porque con los ajenos no te puedes desquitar porque son ajenos, pero llegas tan cargado de cosas y te reciben con un “mami tengo que hacer una suma” entonces tú quieres mandar las sumas para el chiras y todo para el chiras y solo que te dejen en paz, porque ya llegas sobresaturado de trabajo de estar todo el día con los niños, entonces es eso, desprenderte de tus raíces por que como te decía yo no salía yo solo convivía con mis papas y de un momento a otro ir a asumir sola, eso fue lo que usted eligió y yo venir porque lo elegí pero es malo porque la parte afectiva en ese aspecto es bastante duro no me imagino los profes que tienen que vivir en las escuelas completamente solos sin una vía de acceso sin un transporte, yo al menos tengo la posibilidad de salir acá al frente de mi casa que pasa la flota la cojo en cualquier momento y me voy para Bogotá si quiero, pero esas personas que viven a 2 o 3 horas del casco urbano que solo pasa una flota, un transporte cada dos o tres días que están totalmente solos habitando las escuelas, debe ser bastante difícil así que es bastante difícil sobrevivir en la parte afectiva</p> <p>Además que tú eres un transmisor, entonces tú tienes que proporcionarle a tu comunidad estabilidad, seguridad, confianza y eso se refleja porque si no lo haces estás frita, no te van a creer absolutamente nada en un contexto rural, tú no solo eres el docente, eres prácticamente el dueño de la escuela, el médico, el mediador, el orientador, el administrativo, el que barre, el que lava, tú eres absolutamente todos los roles de la comunidad y todo esto recae en el docente de la comunidad, si no confías y la comunidad no confía en ti o no te ven como una persona fuerte, es un proceso que no tiene raíces entonces tú tienes que mantenerte fuerte frente a la comunidad, tienes que tener una postura de confianza de que si no lo sé hacer muevo mil cartas y todo para hacerlo y llegar a tu casa, quebrarse porque eres humana y no puedes con todo.</p>
YH	¿Cómo podría enlazar estos retos de los que ha hablado con los aportes de la práctica rural?
VR	<p>Lo que te mencionaba hace rato, creo que las experiencias, las voces de las maestras donde te dan esa voz de aliento de seguir, de ver de una u otra manera que se pueden hacer las cosas diferentes desde lo educativo. La universidad te da todas las estrategias desde lo educativo, todas no realmente porque uno viene a darse cuenta de unas cosas en la práctica, pero si te dan buenas estrategias por lo menos para saber el diseño de una clase, para saber cómo haces ese aprendizaje acelerado que es sobre todo lo que se habla en la práctica rural sobre el aprendizaje acelerado, entonces cómo respondes tú frente a una comunidad que no conoces, que tienes que tener unas bases y unos elementos que te los proporciona las practica desde los lineamientos, desde el modelo de escuela nueva para llevar la enseñanza de esos chicos de una manera avanzada y no rudimentaria, digamos que eso desde la práctica rural, yo no tengo ni idea del ma me mi mo mu, a pesar de que soy licenciada en educación infantil, yo me les quito el sombrero a las de pre-escolar, transición y primero, porque yo no he asumido la enseñanza de la escritura y la lectura con los más pequeñitos, pero el reto está con los grandes, porque te encuentras en el reto de una aula multigrado donde niños y niñas de 12 o 13 años no saben leer ni escribir, entonces tienes que empezar a pararte en teorías de</p>

	<p>educación popular que te hablan de aprendizaje acelerado, esas pautas te las da la academia, lo buscamos cuando lo requerimos, recuerdas cuando viste el modelo acelerado de lectura, retomas los documentos y los ejercicios que hiciste en la academia, entonces yo me acuerdo que la profesora me dijo que le había funcionado el método global que era colocar la palabra y la imagen, es más la experiencia y recordar lo que hiciste en la práctica, la retomas ya con los aprendizajes un poco más estructurados, más maduros, la modificas y vuelves a aplicar esas herramientas, no es de echar en saco roto lo que se hizo anteriormente, de hecho tengo unas caja de copias y actividades que hice cuando estaba en la universidad, porque a veces te cierras y no sabes que hacer, ya hiciste sopa de letras, crucigramas, mapas conceptuales, ya no sabes que más poner a hacer a los chicos y YouTube no siempre da la solución para lo que requieres desarrollar en ellos, entonces es necesario volver a lo teórico, retomar esas actividades que hicimos desde los inicios de nuestra formación.</p>
YH	¿Qué aportes desde su experiencia podría dar a la labor docente en un contexto rural?
VR	<p>Pienso que el diálogo de saberes es fundamental para enriquecer nuestro conocimiento y la prácticas pedagógicas, porque si bien los contextos no son iguales es definir también desde lo que hago, porque por ejemplo, yo realizo una actividad, que me puede salir de una manera pero mi compañero lo puede implementar y salirle de otra, pero eso tiene una significación en el contexto y para el aprendizaje, pienso que al aporte que podemos hacer es desde el discurso de la formación humana, porque no estamos aquí como seres del conocimiento total, como “el lumen” estamos como humanos porque el docente tiene que enseñar pero también tiene que aprender en el camino, es mantener el horizonte, un profe que ya está cansado que a todo le pone pero, que ya ha perdido la credibilidad de su labor y el respeto de sus compañeros, es un ejercicio de enseñanza muerto, entonces creo que el mayor aporte que podemos hacer entre nosotros mismos es mantener desde lo más pequeñito ese horizonte vivo, mirar que es lo que pasa, retomar por qué no funcionó en ocasiones pasadas y como desde ahora lo podemos reestructurar entre todos, sin saturarnos, sin pisarnos los talones, si no en el compartir, eso de que dos cabezas piensan mejor que una, es cierto, yo puedo tener una mirada y tú otra, pero podemos llegar a articular algo bien interesante para los niños, tenemos que pensar sobre todo que esto no es para nosotros, esto no es para decir que el profesor hace y deshace, sino que es para una educación de calidad para ellos.</p>
LF	¿Qué aportes le daría a las Facultades de Educación que forman maestros para desarrollar su labor en educación infantil en un contexto rural?
VR	<p>Algo que nos enamora como licenciadas en Educación Infantil es ese modelo de enseñanza - aprendizaje que nos venden y que con el paso del tiempo nos damos cuenta que no es así, que el sistema nos demanda otra cosas, es importante que las facultades se fortalezcan en la lectura de realidades, no solamente desde la precariedad de la infancia que es lo que en muchas ocasiones se centra la caracterización en la infancia pobre, la infancia abandonada, la infancia vulnerada de derechos, si no como asumimos estas infancias en el país y en las instituciones, porque no es lo mismo tener una infancia en el IPN que en el jardín de integración social, no es lo mismo la infancia en la Escuela Maternal que en un jardín de integración social. Considero importante hacernos más fuerte en la crítica y construcción de políticas públicas pertinentes y reales, porque en el papel de 0 a siempre está muy bonito, muy estructurado, la visualización de infancia como sujetos de derechos, el rol de juego, el papel del adulto, eso realmente no se da, debes ser más consciente de cuáles son nuestras realidades, y entrar a modificarlas desde lo legislativo y desde la supervisión de las instituciones, que realmente lo que está en el papel se esté cumpliendo, no es fácil, pero tampoco es de alardear que se hace cuando no se están haciendo de ese modo y ese es el mayor choque de nosotros que entramos a una institución porque son de otras y otras que están invisibilizadas y que no se tiene muy en cuenta y quien realmente tiene proceso de formación muy bonitos muy y muy desde lo humano hacer frente a las realidades de Colombia muy bonito el método Freire, de Montessori, de Makarenko, excelente la teoría de Vigotsky pero necesitamos verlo en la realidad, y no lo estamos haciendo</p>
J.L	Como último ¿Qué elementos considera son indispensables para fortalecer la práctica pedagógica de nuestra licenciatura, más concretamente en los contextos rurales?
V.R	<p>Es difícil porque estamos hablando de práctica rural en unos espacios no convencionales y el estar en un escenario no convencional no le da cabida a construcción de diferentes estrategias como me pasó</p>

	<p>desde mi práctica, no tuve desde mi práctica que asumir una aula multigrado, una planeación, sabía como hacerla pero digamos, si había una planeación pero no ligada a lo académico sino a actividades que permitieran la exploración de sentir, entonces era más a lo práctico, a lo humano, al proceso de socialización y no a lo académico pienso que hace falta eso. Además en alguna oportunidad no recuerdo si fue terminando octavo o noveno semestre Adriana nos envía al correo los lineamientos y nos dice oiga es que es imposible que nosotras como licenciadas en educación infantil no sepamos qué se enseña en 5to, 4to en 3ro y pues ella tenía razón nosotras tenemos todo el discurso del juego, de los ambientes, de aprendizaje, de la exploración, del ser humano, desde los derechos que el niño, entre otras cosas, entonces profe el niño ¿qué tiene que aprender en 3 de primaria? y tú te quedas nula porque en el trayecto de la academia que daban planeación pero no para una clase porque yo tuve que hacer una planeación para una clase magistral que no era ni en el colegio, ni en la universidad siempre eran actividades de apoyo entonces vamos a hacer el mural de los sentimientos, vamos a hacer el partido de fútbol, vamos a ver película, y todo es un trabajo bien estructurado pero digamos una actividad que tú le puedes colocar el toque académico, pero que en momento no te sirve como académico, entonces Adriana toma la decisión o el balance de enviar los lineamientos y hasta el sol de hoy yo me bandeó con los lineamientos porque cuando entras al colegio ya te hablan de una malla curricular.</p>
JL	Profesora muchas gracias por su tiempo y sus valiosos aportes.