



Tendencias actuales en la formación de maestros para la ruralidad en Colombia y Latinoamérica

Beatriz Eugenia Ramírez Santacoloma¹

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos²

Resumen:

Los estudios sobre formación docente en América Latina y en particular, las investigaciones sistemáticas sobre la formación de maestros para las escuelas rurales, aún son escasas y las que se han realizado presentan una serie de matices propios de la realidad magisterial de cada país. Con el propósito de aportar en este sentido, se realiza un estado de arte moderado que responda a la pregunta: ¿Cuáles son las tendencias actuales en la formación de maestros para la ruralidad? A partir de un conjunto de variables (saber pedagógico, formación docente, educación rural y pensamiento crítico), se analizaron cualitativamente 55 investigaciones publicadas entre 2002 y 2017 en bases de datos especializadas y repositorios digitales de facultades de educación. Los resultados muestran tendencias relacionadas con los sujetos, los saberes y las prácticas.

Palabras clave: Formación, Docencia, saber pedagógico, ruralidad, Escuela Normal Superior

Línea de trabajo: Educación en ciencias en contextos rurales o educación en ciencias para el campo

Categoría 2: Trabajo de investigación en proceso

1. Introducción

La formación de los maestros en Colombia ha sido tema de interés y preocupación en los diferentes ámbitos, procesos y gobiernos y más aún en este periodo de acuerdos en el que se encuentra Colombia; existe una conciencia sobre la necesidad de articular los territorios rurales a los procesos de desarrollo económico y social, sin lo cual la paz duradera será un imposible, de donde la formación de maestros rurales toma un papel muy importante.

Históricamente las Escuelas Normales Superiores han tenido un liderazgo en la educación rural; sin embargo ese papel protagónico se ha venido desvaneciendo debido a los múltiples cambios productos del modelo desarrollista y de cambios en la política de formación de maestros. A pesar de lo anterior, las

¹ Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle. Correo: bramirez05@unisalle.edu.co

² Docente del Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle. Correo: mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@gmail.com

políticas educativas para atender las necesidades y demandas educativas del país y de esta manera contribuir al desarrollo de la educación a nivel latinoamericano, vuelven la mirada hacia las escuelas normales y ven en estas una oportunidad de contribuir al desarrollo de la educación rural, y al desarrollo educativo del país.

De ahí que la formación de maestros rurales se vuelve relevante en la medida en que son ellos los llamados a darle sentido a estos territorios, dadas las condiciones de abandono estatal y social en las que estos han estado. La falta de condiciones básicas para hacer posible el desarrollo humano y los factores que dinamizan la violencia y la pobreza hacen que el docente rural deba enfrentarse al desafío de convertirse en un líder comunitario.

Ahora bien, se nos sitúa en el momento de posacuerdo que vive Colombia, es evidente que las escuelas normales adquieren un protagonismo inusitado; tal como está ocurriendo con las nuevas políticas de acreditación de estas instituciones educativas formadoras de maestros. Así, pues, desde esta investigación se considera que las escuelas normales son las llamadas a recuperar el liderazgo en los territorios rurales, dar sentido a la educación rural y aportar alternativas para transformar las realidades de los contextos circundantes.

Por tal razón, se busca indagar sobre el saber pedagógico que han construido las escuelas normales en Colombia alrededor de la formación de maestros para la educación rural y a partir de éste, realizar una propuesta curricular para escuelas normales focalizadas desde el reconocimiento de sus experiencias de innovación en la formación de maestros para las nuevas ruralidades.

2. Metodología

Se realiza un estado de arte moderado en torno a tendencias actuales en la formación de maestros para la ruralidad en Colombia y Latinoamérica. Se optó por analizar investigaciones concluidas. Se seleccionaron 80 de las cuales se analizaron 55, publicadas mediante artículos de revisión, reflexión e investigación y tesis de posgrado, encontradas en bases de datos especializadas (*Elsevier, Dialnet, Clacso, Teseo, Rekseef, Eric y Base*) y en repositorios digitales institucionales (páginas web de facultades de ciencias sociales y humanas).

Además, se estableció un período de tiempo para la selección de las investigaciones del 2000 hasta el 2017, pues lo primero fue pesquisar todos los estudios que abordaran directamente el tema de la formación de maestros para la ruralidad, evidenciándose que en los últimos años ha habido escasez de estudios en este ámbito. La búsqueda y selección del material objeto de análisis, se realizó con la ayuda de herramientas para planificar las palabras clave adecuadas; éstas fueron: saber pedagógico, formación docente, educación rural y pensamiento crítico. Se registró y sistematizó la información mediante fichas

que permitieran yuxtaponer los problemas, objetivos, metodologías y conclusiones de las investigaciones escogidas.

3. Resultados

El análisis contrastivo del contenido de estos aspectos permitió identificar cuatro tendencias a saber: a) tendencia neoliberal de la política educativa para el sector rural; b) tendencia pedagógica del aprendizaje flexible en las escuelas rurales; c) tendencia de la escuela rural con maestros formados en y para escuelas urbanas; d) tendencia al desarrollo humano y la educación rural pertinente.

3.1 La tendencia neoliberal de la política educativa para el sector rural

Una de las mayores tensiones inferida de las investigaciones revisadas a nivel latinoamericano, es la tendencia neoliberal de la política educativa para el sector rural fuertemente determinadas por discursos y prácticas políticas centradas en factores de desarrollo y modernización.

Dejando ver que cohabitan las prácticas neoliberales con los principios pedagógicos y educativos. (Ortiz Betancur & Suárez Vallejo, 2009). Razón por la cual la enseñanza en las escuelas rurales está atemperada con los lineamientos del gobierno a través de las normas técnicas curriculares, pero esas propuestas desconocen el contexto y las necesidades educativas de la formación rural. (Brumat & Baca (2015). (Rojas-Durango, Ramírez-Villegas, & Tobón-Marulanda (2013).

Respecto a políticas de formación de docentes para el sector rural, en los últimos años, las investigaciones coinciden que se hace necesario se analicen y se piensen sus alcances e impactos en los diferentes ámbitos, tanto académicos, como políticos, comunitarios, económicos, etc. Y de esta manera, determinar cuáles son los aspectos en los que se debe colocar atención para que la educación rural se potencie y sirva como puente entre lo educativo, lo comunitario y el desarrollo local.

También, las investigaciones coinciden a nivel latinoamericano en que las políticas deben mejorar la imagen profesional del docente a nivel social y económico, para que sea más atractiva la carrera docente en el país. Al respecto, Herrera y Builes, (2015) consideran que:

La calidad educativa en estos momentos está supeditada al relleno de requisitos en formatos, queda claro que la escuela está viviendo una "era de papel", en la cual las instituciones educativas se han convertido en



cumplidoras de tareas, que instrumentalizan los procesos y en donde algunos de estos instrumentos carecen de sentido (p. 302)

Lo anterior hace que haya un desequilibrio entre el discurso político en la educación y lo que en realidad se vive en las instituciones educativas, donde el maestro ha sido descuidado y lo ven simplemente como un hacedor de tareas estatales.

Las investigaciones plantean que la educación de maestros rurales desde las políticas presenta unas debilidades o tensiones que tienen que ver, por un lado, con la dotación que hace el gobierno a las escuelas rurales, que en muchas oportunidades desconocen los contextos y no se ajusta a la realidad de estos. Otra tensión que soporta la formación de maestros rurales tiene que ver con que la formación que reciben en el postítulo de educación rural que ofrecen en el país, pues no responde a la realidad de estos territorios. (Brumat, 2011).

Por otro lado, se pudo encontrar en los documentos analizados que la formación que se ofrece para el ejercicio de la docencia rural, carece de los programas e instituciones formadoras que propicien una cualificación para el desarrollo de capacidades y competencias orientadas al desarrollo local y la integración regional. (Memorias IV Congreso nacional de Educación Rural, Bogotá - Colombia).

Se puede concluir entonces que las políticas educativas que trazan los estados tienen una dualidad; por un lado, están los intereses y discursos políticos y de gobierno y por otro lado están los principios pedagógicos y educativos. Las políticas desconocen las realidades tanto de los maestros como de los contextos, además de desconocer el hecho educativo.

A nivel latinoamericano los contextos rurales para las políticas estatales no han sido prioridad ni tampoco han sido tratados con equidad, se favorecen otras poblaciones, otras necesidades. Hay desconocimiento de las características de los territorios, se trazan políticas y se desmontan sin evaluar los alcances o impactos de estas. Esas políticas educativas que los gobiernos han trazado, atienden a las exigencias de los organismos internacionales por eso se vuelven fluctuantes y variables.

3.2 La tendencia pedagógica del aprendizaje flexible en las escuelas rurales

En las investigaciones que centran la mirada sobre la práctica educativa en las escuelas rurales se ha encontrado que se investiga alrededor de la flexibilidad curricular en los procesos pedagógicos de las escuelas denominadas: monodocentes y multigrado, se encuentran investigaciones en torno a la docencia como una práctica social en los contextos rurales y sobre las prácticas pedagógicas en estos contextos.

Las investigaciones plantean que las escuelas multigrado y unidocente de los territorios rurales, tienen una doble exigencia y es que por un lado tienen unas condiciones de precariedad, pero al mismo tiempo tienen un potencial de desarrollo educativo grande que tiene que ver con las relaciones que establece el maestro tanto con los estudiantes como con la comunidad. Así mismo las prácticas educativas de las escuelas en mención, trascienden la enseñanza y el aprendizaje en el aula cobrando sentido y significado para la comunidad (Hernández, Herrera, & Victoria, N. T).

Las investigaciones coinciden en que hablar de las prácticas en el contexto escolar del territorio rural implica reconocer que esas prácticas son de dos tipos y que en muchos de los casos la existencia de estos dos tipos se convierte en una tensión porque unas se caracterizan por las prácticas tradicionales de la escuela, de enseñanza y aprendizaje y otras prácticas que, si bien siguen siendo significativas, no se les reconoce como tal porque son propias del contexto campesino y rural. Esto hace pensar en teóricos como Dewey, Pestalozzi y aun Comenio, pues estas propuestas de la escuela activa reconocen que la educación debe ser en la vida y para la vida; luego esa tensión que la investigación está denunciando no debería existir, porque estaría convocando a reflexionar el concepto de practica educativa y se estaría desconociendo que la práctica que hace el maestro en estos contextos (ayudar a resolver el problema de la quebrada, hacer la huerta escolar, la actividad de vender los productos que cosecho a vender) no estaría educando, y por el contrario, si está educando porque está desarrollando competencias para la vida. Brumat & Baca (2015).

La flexibilidad, por otro lado, se hace necesaria en la medida en que se centre la atención en lo que se ha denominado escuela rural, ruralidad o el campo, pues la investigación hace repensar la manera como se ha denominado a estos territorios porque estas denominaciones están cargadas de un sentido que se le asigna dependiendo del lugar. Para lograr comprender esto, la investigación de (Brumat, 2015) sostiene que se hace necesario abordar estos conceptos en el contexto político e histórico, además considerar las políticas agrícolas y los grupos sociales, como también los problemas de violencia y de conflicto que se presentan en estos territorios.

En este orden de ideas, transformar el concepto de rural (entendido como espacio geográfico contrario a lo urbano) por el de ruralidades (entendidas como construcciones sociales y culturales de y en los territorios), amplía el panorama y la forma como se conciben estos territorios desde sus diferentes cosmovisiones. El término rural, por el contrario, homogeniza la educación, la descontextualiza y deteriora procesos de investigación local, ciñéndose a unos requerimientos institucionales de una política desactualizada y pensada desde

una mirada exclusivamente urbana. (Memorias IV Congreso nacional de Educación Rural, Bogotá - Colombia).

Por lo anterior, es imposible comprender la escuela rural si se abstrae del contexto en el cual se desarrolla, por tanto, se hace un llamado a reconocer el contexto social, político, económico, cultural de un espacio tan diverso como el espacio rural. De igual manera, es necesario comprender cuál es la representación social del maestro en los contextos rurales, hay emergencia de una nueva representación social de maestro que se va construyendo en los contextos de ruralidad. Pues en estos contextos es donde se encarnan unos nuevos roles que trascienden la enseñanza, no lo educativo, porque desde ese lugar el maestro sigue enseñando, es decir la representación social del maestro desborda la de enseñante y trasciende la enseñanza para adoptar unos roles de liderazgo comunitario. (Brumat & Baca (2015).

Se puede concluir entonces que la tendencia pedagógica del aprendizaje flexible determina la práctica educativa en las escuelas rurales y exige el reconocimiento del espacio rural en toda su complejidad para que la educación sea contextualizada y responda a las necesidades de los territorios rurales.

Atendiendo a lo anterior, si se entiende según Pedroza (2005) la flexibilidad académica como "el proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico" (p.).

Queda claro que la flexibilidad académica va más allá de la flexibilidad del plan de estudios y de la necesidad del alumno de alcanzar unas metas; pues esta incluye la flexibilidad en todos sus aspectos: numérica, funcional, administrativa, tecnológica, de gobierno y, por supuesto, la curricular o referida al plan de estudios, lo cual permite superar la fragmentación en cuanto a concepciones y formas de organización tanto de los contenidos curriculares, como de las prácticas docentes que se instalan en la escuela. Unas prácticas educativas en la escuela rural que trascienda la práctica pedagógica propia del aula para proyectar un maestro que a nivel comunitario posea una representación social de líder social comunitario.

3.3 La tendencia de la escuela rural con maestros formados en y para escuelas urbanas

Los estudios revisados alertan sobre la ausencia de una formación adecuada de maestros y maestras preparados para un ejercicio profesional en escuelas rurales y, por tanto, desconocen sus condiciones pedagógicas y didácticas. Por tanto, (Arango & Rodríguez, 2016). Las escuelas rurales cuentan con pocas innovaciones en sus contenidos, en sus métodos y en la propuesta en sí, ya que se



limitan a formar en el trabajo del aula multigrado, a dotar de libros y a capacitar desde miradas ajenas al contexto. Es decir, que la formación del maestro en ejercicio se hace con una marcada pobreza didáctica, ya que los modelos de formación son expositivos en un alto porcentaje, con unas relaciones verticales entre el capacitador y el maestro en ejercicio que se forma.

La formación del maestro en ejercicio se ha caracterizado por ser descontextualizada con poca riqueza metodológica centrada en la transmisión. Esta formación, desde el origen de las escuelas rurales, ha estado al servicio de las demandas políticas y no al servicio de las demandas de la educación rural, razón por la cual no es pertinente, ni trasciende un hacer común de cualquier escuela en un contexto urbano.

El maestro de las escuelas rurales ha sido invisibilizado para los procesos de cualificación desde sus necesidades sentidas; se le cualifica no desde su realidad sino desde los imaginarios del gobierno de turno. La formación que la escuela rural e está ofreciendo a los estudiantes no es una educación que valide el contexto ni para el contexto inmediato. No educa para que se ame el campo, para que se explote el campo, para que se quede en el campo, sino que lo hacen desde otro lugar. (Silva, G.)

El maestro rural es un maestro que se caracteriza por desarrollar una acción que centra su interés en los contenidos curriculares, en alcanzar los objetivos que desde las normas técnicas curriculares le plantean, sin embargo, expresan cuestionamientos frente a la eficacia de tales contenidos y tales normas. (Silva, G.).

El maestro conoce la realidad y esa reflexión que hace tiene incidencia en las maneras como enseña para modificarlas, es decir el maestro de la escuela rural está en capacidad de hacer reflexión sobre la educación que hace y sobre lo que se debe modificar en esa institución, pero esta reflexión no trasciende a la crítica, que le permita romper con la dominación, le permita emanciparse. (Silva, G.).

El saber pedagógico que se construye se hace desde lo empírico y desde la mera experiencia, porque las investigaciones están diciendo que no hay una formación adecuada por parte de los institutos encargados de formar maestros, ni una capacitación adecuada desde el estado, luego entonces, ese saber se vuelve meramente experiencial, pero en ningún momento es un conocimiento legitimado, reconocido y validado.

Se encontró también que las universidades tienen resistencia a la generación de innovaciones en el campo de las prácticas pedagógicas para los contextos rurales y eso hace que se aumente la brecha entre los maestros que se forman en la ciudad y los que no lo pueden hacer, e impide que los maestros en formación inicial, tengan el saber suficiente para aprovechar toda la riqueza del territorio

rural. (Rojas-Durango, Ramírez-Villegas & Tobón-Marulanda, 2013). Los programas de formación de maestros desde las instituciones encargadas de formarlos, no están en consonancia con el contexto rural, no reconocen las necesidades, características y demandas del contexto rural y por tanto se instalan en unos programas de formación tradicional aislados de la realidad rural, lo cual hace que se siga dando prioridad a la escuela urbana.

Otro componente esencial de la formación del maestro además de la formación teórica es la formación práctica, porque es ahí donde en realidad ellos pueden materializar la teoría, cristalizar lo que dicen las teorías, contrastar la realidad con las teorías y vivir las acciones propias de esa profesión. (Márquez, 2009).

Se puede decir entonces que las investigaciones que tratan sobre la formación del maestro como sujeto de saber pedagógico, reconocen que, para el maestro de la escuela rural en servicio, el mismo contexto social del territorio rural se vuelve retador y detonante de innovaciones porque éste le exige respuestas, nuevas maneras de pensar y de hacer, entonces es necesario para el maestro de la escuela rural, generar innovaciones para dar respuestas a las demandas de ese contexto rural.

En las investigaciones se puede notar una constante en toda Latinoamérica, políticas públicas educativas alejadas y descontextualizadas y que no responden a las demandas; políticas públicas que no se evalúan porque responden a intereses políticos, que no permiten procesos continuos. Un tipo de maestro que cumple muchos roles en la escuela, desde las prácticas educativas que desbordan el aula para volverse sociales, pero a su vez unos maestros con pensamiento reflexivo que les permite volver sobre lo que hacen e introducir mejoras, pero no con un pensamiento reflexivo y crítico que sean capaces de transformar esas directrices fuertes en las que los encasilla el estado. (Pineda de Cuadros, 2017).

La formación inicial de maestros debe estar en consonancia con el perfil de maestro que la sociedad exige hoy, ya que responder a las necesidades de los estudiantes y a las características de la enseñanza a nivel secundario en este caso en España, implica mejorar al maestro y desarrollar en él las competencias para la enseñanza. En pocas palabras la formación inicial de maestros debe estar en consonancia con el perfil de maestro que se requiere para una sociedad contemporánea con todas las exigencias científicas, tecnológicas, culturales de hoy. Y debe además contribuir a una mejor calidad de la educación. (Márquez, 2009).

De la tendencia sobre de la escuela rural con maestros formados en y para escuelas urbanas, se puede concluir que la mayoría de las investigaciones precisan que las propuestas formativas de maestros deben articular teoría y

práctica, porque se está formando a un maestro practico reflexivo y no se puede pensar la formación por fuera del mundo de la escuela, de la inmersión en las labores y funciones del docente. (Ramírez-González, 2015).

La formación del maestro no le viene dada solamente desde el aprendizaje profesional que él va adquiriendo con la experiencia, si no que la investigación deja ver la necesidad de que haya unas propuestas formativas sólidas que le permitan a ese profesional de la educación hacer procesos reflexivos, de ajustes, de innovación en el aula, que la formación de los maestros no puede limitarse al aprendizaje que le da la experiencia, sino que tiene que tener una propuesta formal y acorde a los contextos donde se va a ejercer la labor docente.

Para una formación del maestro rural se hace necesaria la reconceptualización de la ruralidad y del espacio rural y de desarrollo rural. Toda propuesta formativa de maestros rurales debe pasar por la reconceptualización de estas tres categorías, porque las propuestas de formación para maestros rurales se quiebran cuando no están en consonancia con el contexto, y para comprender el contexto debe partir de allí. Esto implica pensar en un nuevo concepto de ruralidad que trascienda a hablar más de un territorio que de un sector, vuelve la mirada sobre la actividad económica, sobre los actores socioeconómicos y políticos que influyen, y reconoce ese concepto de ruralidad el desarrollo humano en todas sus esferas. (Miranda Camacho, 2011).

Los programas de formación de maestros deben contemplar en su estructura una práctica pedagógica que le permita al futuro maestro tener contacto con las escuelas rurales, es decir, espacios de práctica pedagógica en contextos de ruralidad de tal manera que además del sentido de valoración por lo rural, se desarrolle en ellos las competencias necesarias para actuar de manera pertinente según las necesidades de estas realidades.

Un punto de encuentro en todas las investigaciones revisadas tiene que ver con que los planes de estudio oficiales no logran superar la visión de las zonas urbanas como la prioridad, es decir, están inclinados a responder a las necesidades de la zona urbana dejando de lado la zona rural, lo que genera que haya una barrera cultural donde se privilegia lo urbano sobre la ruralidad.

El maestro para la zona rural debe tener las herramientas tanto epistemológicas como metodológicas para comprender la cultura campesina, rural y además poder intervenirla, por ello ha de dársele las herramientas metodológicas que le permitan ver esto.

La formación de maestros para los territorios rurales debe hacerse desde la teoría crítica de la enseñanza, la investigación concluye que el enfoque desde el cual debe ser formado un maestro para la zona rural debe ser ese, porque es el que le aporta las dotaciones necesarias para desempeñarse con efectividad en una tarea que le exige la comprensión de la cultura. El maestro de la escuela rural



tiene un reto y es comprender un contexto diverso que históricamente ha sido invisibilizado, subvalorado y que experimenta cualquier cantidad de tensiones y de problemáticas. (Miranda Camacho, 2011).

3.4 La tendencia vínculo entre desarrollo humano y educación rural pertinente

En lo que tiene que ver con la calidad educativa en el contexto rural, se encuentran estudios comparativos que pretenden reconocer los elementos constitutivos de la calidad educativa en contextos rurales como se deja ver en las investigaciones de Parra García, Educación y desarrollo rural: análisis del concepto de desarrollo rural del Programa de Educación Rural-PER en Colombia; Juárez Bolaños, Educación rural en escuelas primarias de Cuba y Ávila, Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas.

Uno de los aspectos que tienen que ver con la calidad educativa en contextos rurales, tiene que ver con la exigencia de estrategias y modelos educativos que tengan en cuenta las realidades locales y alienten los procesos de formación académica, humanística y comunitaria, pero también que se viabilicen propuestas que tengan en cuenta las exigencias de calidad, cobertura, pertinencia, descentralización, flexibilidad y la autonomía que requiera la educación en cada territorio.

Es preciso entonces anotar que no abra calidad de la educación si los esfuerzos se centran solamente en la práctica pedagógica, es decir en lo que suceda en el aula, desconociendo la dimensión social y cultural de las escuelas. Si los estados no tienen como meta ese reconocimiento del contexto social, va a ser imposible una educación de calidad.

La investigación "Educación rural en escuelas primarias de Cuba", plantea como un elemento de calidad, el reconocimiento de sujetos de derechos y unos claros criterios de justicia social, por eso la investigación dice que la preocupación no será de calidad porque al niño se le forme para el trabajo del campo, para vivir en su comunidad, para que no se vaya de la zona rural, sino todo lo contrario ha de ser una educación que constituya al niño en sujeto de derechos con capacidad para saber cuáles son sus derechos, reclamarlos, pero además de eso no se puede quedar en ese reconocimiento de sujeto de derecho, o sea que esos derechos no pueden estar solamente como titularidades sino que pueda tener las mismas oportunidades que los estudiantes de la zona urbana, el asunto no es entonces educar para quedarse en el campo como se sostuvo por muchos años, sino que ha de ser una educación que le permita acceder a las mismas oportunidades. Las políticas educativas deben garantizar las mismas oportunidades. (Juárez Bolaños, 2012).

La educación puede contribuir a la generación de oportunidades de igualdad en la medida en que esa educación tenga como objetivo el desarrollo de las capacidades; para que esto se logre la educación debe verse como un componente más del desarrollo humano, entonces si se ve así, puede permitir esa ampliación de oportunidades.

La investigación concluye además que tanto los estudios académicos como las intervenciones estatales siguen creyendo que el indicador de desarrollo humano, de desarrollo rural es el aumento de ingresos y no es así, esa es una visión errada del desarrollo humano. (Parra García, 2013).

Es necesario desde la investigación asumir un nuevo concepto de desarrollo humano en el cual la reducción de la pobreza debe ser el objetivo principal del desarrollo rural, pero que se mida desde las capacidades y las libertades de las personas y no simplemente desde el crecimiento económico. Es desde el aumento de las capacidades y las libertades, que se asume una mirada actual del desarrollo humano. (Juárez Bolaños, 2012; Sepúlveda, 2015).

También es importante que las metodologías en el aula de clase, las estrategias pedagógicas, sean estrategias que hagan posible la calidad. Estrategias que permitan el trabajo cooperativo, que sean modelos flexibles, que permitan el trabajo con comunidad, que permitan integrar el contexto con lo que está aprendiendo, que permita el desarrollo de proyectos productivos pedagógicos. (Ávila, 2017)

Otro factor de calidad según las investigaciones es que se garantice la estrecha relación entre educación y desarrollo humano, una educación para el desarrollo humano. Es decir, una educación que capacite para el ejercicio de los derechos y las libertades. (Ávila, 2017).

Es así como las acciones hacia el desarrollo deben aportar a las poblaciones rurales al fortalecimiento de su identidad campesina y étnica, y al empoderamiento desde sus propias realidades, al análisis de su propia historia y a la comprensión de las diversas dinámicas locales, regionales, nacionales y mundiales.

De esta manera, la relación entre educación y territorio rural radica en la generación de la dignidad humana, expresada en los proyectos educativos donde la misión más dignificante de las instituciones educativas debe radicar en el nacimiento de una nueva ciudadanía que participa y que comprende la democracia.

La investigación deja claro que la mirada que se debe tener para la formación de maestros en América Latina, debe trascender esa posición de desarrollo humano asistencialista del estado hacia una nueva concepción en la que las necesidades y carencias se vuelvan oportunidades, potencialidades y las comunidades tengan los elementos necesarios para solucionar las necesidades.



De ahí que se vuelve relevante concebir la educación rural como potencialidad y aporte al desarrollo, lo que implica dejar de lado la visión dicotómica de lo urbano y lo rural, en donde este último se concibe como sujeto de carencias, atraso, el resto o lo residual. Si se emprende el accionar hacia el desarrollo se debe prevalecer en la población rural el fortalecimiento de su identidad rural, a través del empoderamiento y la valoración de su realidad.

El desarrollo está obligado a considerar al ser humano integralmente, más allá de un agente económico, de un productor o consumidor, se requiere la valoración de sus dimensiones: espiritual, social, psicoactiva, intelectual e interpersonal. Entonces, la educación rural debe pensarse como el proceso generador de la complementariedad entre lo urbano y lo rural. Esto implica concebir la educación a partir de procesos que dinamicen la satisfacción de necesidades e implique la creación de sistemas que provoquen las seguridades vitales de los seres humanos: seguridad afectiva, emocional y cultural; seguridad ecológica; seguridad social; seguridad económica; seguridad energética; seguridad jurídica e institucional; seguridad, soberanía y autonomía alimentaria. (Memorias IV Congreso nacional de Educación Rural, Bogotá - Colombia).

Para lograr un desarrollo y una educación rural pertinente, es necesario comprender las diversas realidades de cada territorio. También reconocer lo pluridiverso, lo local, lo regional, desde los sujetos, geografías y territorios. Se debe concebir un desarrollo y una educación con enfoque territorial, comunitario, diverso e integral, que logre diálogos y articulaciones entre lo urbano-rural, lo endógeno-exógeno, la teoría-práctica, el conocimiento-científico/saberes-ancestrales y el diálogo de seres. (Memorias IV Congreso nacional de Educación Rural, Bogotá - Colombia).

Referentes bibliográficos

Arango, M. L. C., & Rodríguez, M. F. G. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79

Ávila, B. R. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas.

Barba Martín, J. J. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica.

Barbosa, R. H. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 15-38.



Bravo, J. O. M. (2015). Legado educativo de las escuelas normales en la formación de maestros superiores en Colombia. *Revista Criterios*, 22(1).

Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista iberoamericana de educación*, 55(4), 1-10.

Brumat, M. R., & Baca, C. B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación.*, 1(2)

Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado.

Gil, M. G. (1911). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55/5).

Grajales, H. (2007). La historia de las normales rurales una historia de maquinaria escolar progresista y urbana (una ruta conceptual de posibilidad explicativa). In *X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, Veracruz (Vol. 21)*.

Hernández, L. M. A., Herrera, D. M., & Victoria, N. T. El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: Su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo.

Jiménez, A. B. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 11(3), 0.

Jiménez, A. B. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 485-519.

Jiménez, D. A., Durán, M. T., & Pinto, N. E. (2016). Prácticas pedagógicas y maestros en la Escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar. *Revista Neuronum ISSN: 2422-5193 (En línea)*, 2(1), 34-57.

Juárez Bolaños, D. (2012). Educación rural en escuelas primarias de Cuba. *Sinéctica*, (38), 1-18.

Llanos, D. (2012). *La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997-2008) de las escuelas normales*



superiores (Doctoral dissertation, Tesis de maestría inédita. Medellín: Universidad de Antioquia).

Márquez, A. C. (2009). La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria: Relación entre la teoría y la práctica. *Málaga. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de La Educación.*

Miranda Camacho, G. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (Cr), 1* (131-132).

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista historia de la educación latinoamericana, 17*(25).

Ortiz Betancur, R., & Suárez Vallejo, J. P. (2009). La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996-2005) un espacio para la reflexión y el debate.

Parra García, I. C. (2013). *Educación y desarrollo rural: análisis del concepto de desarrollo rural del Programa de Educación Rural-PER en Colombia* (Master's thesis, Quito: FLACSO Sede Ecuador).

Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia.

Pineda de Cuadros, N. E. (2017). Reflexiones sobre la labor docente en escuelas rurales que implementan la metodología escuela nueva.

Portillo, A. G., & Elias, R. (2016). La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18*(26), 203-217.

Raczynski, D., & Román, M. (2014). Evaluación de la educación rural. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*

Ramírez-González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare, 19*(3).

Ramírez, A. N. T. (2010). Escuela normal rural, agropecuaria y de campesinas en Colombia: 1934-1974. *Historia de la Educación Colombiana, (13), 201.*



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

Salas, H. M. S. (2011). La pertinencia de las escuelas normales en la formación de maestros y en el marco de la educación superior ¿condición para la calidad de la educación?. *Escenarios*, 1(11), 71-90.

Salgado, R. (2000). La formación docente en la región: de las normales a las universidades. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2005*, 171-182.

Saravia, L. M., & Flores, I. (2005). La formación de maestros en América Latina: estudio realizado en diez países.

Sepúlveda, A. A. R. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 29(65), 99-120.

Silva, G. ACCIONAR DEL DOCENTE RURAL EN COMUNIDADES AGRÍCOLAS

Triana Ramírez, A. N. (2012). Formación de Maestros rurales colombianos 1946-1994. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14(18).

Vera Noriega, J. Á., & Domínguez Guedea, R. L. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educacao e pesquisa*, 31(1).

IV Congreso Nacional de Educación Rural Bogotá - Colombia- Noviembre 21, 22, 23 de 2016. Sede Conferencia Episcopal de Colombia

Congreso Nacional de Educación Rural. (2010). Conclusiones y propuestas, III Congreso Nacional de Educación Rural, Medellín, 8,9 y 10 de Julio de 2010. Recuperado de http://www.icproc.org.co/administrador/repositorio/le/memorias_3er_congreso_nal_educacion_rural.pdf.

PNUD. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Resumen ejecutivo. Informa Nacional de Desarrollo Humano 2011. Bogotá: indh, pnud. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_colombia_2011_es_resumen-low.pdf
Dávila, F. L. P. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 193-213.