

**EL QUEHACER PEDAGÓGICO DEL MAESTRO EN EL ÁREA RURAL: SU  
SIGNIFICADO**

**SARIT DALLANA GUARDO PORRAS**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA  
2012**

**EL QUEHACER PEDAGÓGICO DEL MAESTRO EN EL ÁREA RURAL: SU  
SIGNIFICADO**

**SARIT DALLANA GUARDO PORRAS**

**Trabajo de grado para optar el título de  
Magister en Pedagogía**

**Directora**

**AURA LUZ CASTRO DE PICO**

**Mg. Investigación y Docencia Universitaria**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA  
2011**

*Esta investigación realizada  
con mucho esfuerzo y cariño,  
está dedicada muy especialmente  
a Ángela Porras, madre a quién  
admiro y respeto con todo mi amor.*

## AGRADECIMIENTOS

*A Aura Luz Castro de Pico,  
por enseñarme y acompañarme  
durante todo el proceso  
con todo su cariño y dedicación.*

*A los maestros y compañeros de la Maestría  
en Pedagogía quienes me acompañaron  
durante estos años de constante reflexión.*

*A los maestros y maestras rurales  
por participar conjuntamente en esta investigación*

*A mis amigos de Equipos Docentes, con quienes  
reflexiono constantemente la tarea de ser maestros  
críticos y reflexivos y, con quienes guardo la esperanza  
porque otro mundo sea posible.*

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN .....	15
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	17
1.1. POR QUÉ INDAGAR SOBRE EL SIGNIFICADO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL MAESTRO RURAL .....	20
1.2. OBJETIVOS .....	22
1.2.1. Objetivo General .....	22
1.2.2. Objetivos Específicos .....	22
1.3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	22
2. MARCOS DE REFERENCIA .....	27
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS .....	27
2.2 MARCO CONCEPTUAL .....	33
2.2.1 El Maestro Como Investigador de su propia práctica .....	33
2.3. LA EDUCACIÓN RURAL: .....	41
2.4. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS .....	47
2.5 IMAGINARIOS .....	52
3. METODOLOGÍA .....	55
3.1. ENFOQUE Y DISEÑO METOLOGICO .....	55
3.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y DE LOS PARTICIPANTES .....	56
3.3. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN: .....	57
3.3.1 Técnicas de recolección de la información .....	58
3.3.2 Instrumentos de registro de la información .....	59
3.4. PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN .....	60
3.5. VALIDEZ .....	62
3.6. ASPECTOS ÉTICOS .....	62
4. HALLAZGOS .....	63
5. UNA MIRADA FINAL A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL MAESTRO RURAL .....	122
6. NUEVOS CAMINOS... NUEVAS OPCIONES .....	125
BIBLIOGRAFÍA .....	126

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Dibujo de participante del grado sexto de secundaria. DB04-6SC. ....	68
Figura 2. Dibujo de participante del grado sexto de secundaria. DB17-6SC. ....	78
Figura 3. Dibujo de participante del grado sexto de secundaria. DB22-6SC. ....	86
Figura 4. Fotografía de la maestra facilitadora con sus estudiantes .....	101
Figura 5. Fotografía de las cartillas de trabajo .....	101
Figura 6. Imagen de la unidad 2, conozcamos el abecedario .....	102
Figura 7. Estudiantes del programa PAVA. ....	102
Figura 8. Manual del facilitador: programa “Yo si puedo” .....	104
Figuras 9-12. Mujeres que participan del taller de belleza en decoración de uñas, corte de cabello y peinados.....	106

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Matriz categorial.....	65

## LISTA DE CUADROS

	<b>Pág.</b>
Cuadro 1. Conformación del Colegio Integrado Mesa de Jéridas.....	23
Cuadro 2. Personal Directivo .....	23
Cuadro 3. Personal Administrativo.....	24
Cuadro 4. Número de profesores según título profesional.....	25
Cuadro 5. Escenario de Investigación. ....	56
Cuadro 6. Participantes de la investigación. ....	57
Cuadro. 7. Imaginarios sobre el maestro rural.....	66
Cuadro 8. Significado de la práctica pedagógica para el maestro rural .....	79
Cuadro 9. Imaginarios sobre la Práctica Pedagógica .....	87
Cuadro 10. Expectativas que tiene la comunidad sobre la práctica pedagógica del maestro rural.....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

	<b>Pág.</b>
Gráfico 1. Proceso de análisis de la información. ....	61

## LISTA DE ANEXOS

	<b>pág.</b>
ANEXO A. CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA.....	132
ANEXO B. CUESTIONARIO A MAESTROS .....	133
ANEXO C. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES .....	134
ANEXO D. OBSERVACIÓN DE UNA CLASE .....	135
ANEXO E. ENTREVISTA A MAESTROS .....	140
ANEXO F. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PADRES DE FAMILIA....	141
ANEXO G. ENTREVISTA A ESTUDIANTES.....	142
ANEXO H. AUTOBIOGRAFÍA .....	143
ANEXO I. GUIA DE OBSERVACIÓN .....	147

## RESUMEN

**TITULO:** EL QUEHACER PEDAGÓGICO DEL MAESTRO RURAL: SU SIGNIFICADO.\*

**AUTOR:** GUARDO PORRAS SARIT DALLANA\*\*

**PALABRAS CLAVES:** Prácticas pedagógicas, imaginarios, educación rural, maestro rural.

### DESCRIPCIÓN:

La presente investigación buscó indagar el significado que tiene para la comunidad y para el maestro rural su quehacer pedagógico en una institución oficial de educación básica y media del municipio de los Santos, Santander, así como los imaginarios, sentimientos y expectativas que las direccionan, para comprender el significado que los actores dan a la práctica pedagógica rural.

Se enmarcó en la línea de concepciones y prácticas pedagógicas de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander y fue desarrollada a partir del paradigma cualitativo desde la etnografía; se utilizó como técnicas de recolección de información la observación, la entrevista a profundidad, cuestionarios, autobiografía, observación participante, las que permitieron hacer una recuperación de las experiencias, pensamientos, sentimientos y expectativas sobresalientes en el abordaje de la práctica pedagógica del maestro rural.

Los resultados muestran que los imaginarios sobre el maestro rural apuntan a verlo como un líder social, ejemplo a seguir, un padre, un amigo que ha realizado sus estudios en la universidad y por ello está en capacidad de cumplir con el rol de ser maestro. Las formas de asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje por parte del maestro muestran un modelo tradicional aplicado en la escuela rural, el cual se desarrolla a través de actividades rutinarias; así mismo realiza acciones pedagógicas comunitarias a través de proyectos. Sus expectativas apuntan a la creación e implementación de programas a largo plazo que generen el compromiso de todos e integrando los proyectos que existen en la institución al Proyecto Educativo Institucional. Los estudiantes sueñan que sus maestros mejoren el genio, planeen y desarrollen las clases con un estilo más divertido y dinámico.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Directora Aura Luz Castro de Pico. Mg. en Investigación y Docencia Universitaria.

## ABSTRACT

**TITLE: THE EDUCATIONAL TASK OF RURAL TEACHER: IT'S MEANING.\***

**AUTHOR: GUARDO PORRAS SARIT DALLANA\*\***

**KEYWORDS:** Teaching practices, imaginary, rural education, rural teacher.

### **DESCRIPTION:**

This study sought to investigate the significance for the community and its rural teacher's pedagogical work in an official institution of primary and secondary education in the municipality of Santos, Santander, and the imagery, feelings and expectations that the addresses for understand the meaning that actors give rural teaching practice.

It is framed in line with concepts and teaching practices of the Masters in Education from the Universidad Industrial de Santander and was developed from the qualitative paradigm from the ethnography was used as data collection techniques of observation, depth interviews, questionnaires, autobiography, participant observation, which led to a recovery of the experiences, thoughts, feelings and expectations salient in addressing the rural teacher's pedagogical practice.

The results show that rural imaginary point on the teacher to see it as a social leader, role model, a father, a friend who has done his studies in college and is therefore able to fulfill the role of being a teacher. Assume the forms of teaching and learning by the teacher shows the traditional model applied in the rural school, which was developed through routine activities, so it performs actions through community educational projects. Expectations point to the creation and implementation of programs that generate long-term commitment and integrating all the projects that exist in the institution's Institutional Educational Project. Students improve their teacher's dream of genius, plan and develop lessons with a fun and dynamic style.

---

\* Project Degree

\*\* Industrial University of Santander, Humanities Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Director Mg. Aura Luz Castro de Pico.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace una aproximación a los imaginarios, sentimientos, expectativas que sobre la práctica pedagógica del maestro rural están presentes en los estudiantes, maestros y padres de familia de la institución estudiada, por cuanto el profundizar en el pensamiento, sentimientos y expectativas de las personas permite comprender el significado de sus acciones.

Los resultados de esta investigación contribuyen a la reflexión sobre los procesos que se generan en la práctica pedagógica del maestro rural con el fin de comprender desde allí las posibles transformaciones que puede lograr el maestro a través de un proceso de reflexión crítica.

La población objeto de estudio está constituida por estudiantes de quinto, sexto, séptimo, padres de familia y maestros pertenecientes a la sede A. El enfoque de la investigación es cualitativo, presenta un diseño etnográfico y emplea técnicas como la observación participante, la entrevista a profundidad, la biografía y los cuestionarios. El análisis partió de la codificación para lograr identificar las categorías, subcategorías y categorías axiales que permitieron hacer la interpretación de los resultados. La validez interna se logró mediante la triangulación de técnicas e informantes, devolución parcial de resultados y ponderación de la evidencia.

El trabajo de investigación está organizado en cuatro capítulos. El primero incluye la situación problemática, justificación, objetivos y contextualización. En el segundo, se examinan algunos antecedentes investigativos internacionales, nacionales y locales sobre el problema; de igual forma se expone el marco conceptual que comprende la conceptualización del maestro como investigador de su propia práctica, la educación rural, la práctica pedagógica y los imaginarios.

En el tercer capítulo presenta la metodología de la investigación, el tipo de estudio, el escenario, los participantes, el proceso de construcción y análisis de la información así como la validez interna y los aspectos éticos.

El cuarto capítulo muestra los hallazgos y su discusión a partir de las unidades de análisis: imaginario sobre el maestro rural, el sentir y finalmente la práctica pedagógica y las expectativas. A partir de ellas se identifica, caracteriza y analiza el imaginario que tiene la comunidad educativa sobre la práctica pedagógica del maestro rural, su significado y finaliza con la presentación de las conclusiones y las recomendaciones.

## 1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Cuando el maestro piensa críticamente lo que realiza cada día en el aula y en la escuela está iniciando un proceso de reflexión que supone asumir la praxis como objeto de investigación es decir, su propio trabajo pedagógico. Al respecto Freire insiste en que *“el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la práctica del mañana. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con el hacer en el aula”*<sup>1</sup>. En otras palabras, la teoría y la práctica son indisociables, es decir, se combinan la una con la otra en el sentido de promover un discurso de acuerdo a las acciones que el maestro realiza.

Por lo general la mayoría de los profesores exponen un tipo de discurso sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se basa en el deber ser; sin embargo, la realidad de las instituciones escolares es otra, por cuanto la acción docente se limita en algunos casos a transferir conocimientos; no hay entonces una congruencia entre discurso y práctica, lo que reafirma Freire cuando plantea que el *“discurso sobre la teoría debe ser el ejemplo concreto, práctico, de la teoría”*<sup>2</sup>

Esta idea de Freire genera grandes posibilidades para configurar una posición investigativa desde el trabajo pedagógico en las aulas de clase y en el contexto social en el que actúa el maestro. Una de las formas de potenciar el trabajo en las aulas y en la escuela es reflexionar sobre el quehacer pedagógico del maestro con relación al contexto sociocultural, a los imaginarios que tiene la comunidad frente a la labor docente y a sus propias concepciones y experiencias como maestro.

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía, México: FCE, 1990. p, 40.

<sup>2</sup> *Ibíd.*, p. 47.

Cuando el docente trabaja en el área rural se enfrenta con una realidad que en muchas ocasiones dista de la formación profesional que ha recibido a lo largo de su preparación académica, ya sea porque el contexto sociocultural le hace nuevas exigencias que posiblemente desconoce pero que debe asumir para lograr con calidad desarrollar su rol o, porque no se ha dado a la tarea de repensar su acción. Esta nueva situación amerita que el maestro del área rural, constantemente lleve a cabo el ejercicio de la reflexión sobre lo que está haciendo, de cómo lo está haciendo, bajo qué condiciones, con quiénes trabaja, qué espera la comunidad de su desempeño, entre otros, con el fin de comprender los significados de su propia labor e interpretar sus acciones; ello redundará en el logro de verdaderas transformaciones tanto personales como profesionales, acciones que le permiten hacer una reconstrucción de su propio quehacer pedagógico.

Lo anteriormente planteado requiere de personas comprometidas con su profesión de maestros que estén motivados a tomar *“decisiones sobre cómo van a transformar las situaciones de dificultad, así como un análisis permanente a la luz de las consecuencias de tales transformaciones con el fin de respaldar el compromiso con la acción práctica”*<sup>3</sup>.

A partir del ejercicio de la docencia por parte de la autora de este trabajo en el Colegio Integrado Mesa de Jeridas. (Santander), surgen cuestionamientos importantes que tienen que ver con sus experiencias vividas al interior de una comunidad rural. Tales cuestionamientos tienen que ver con aspectos como: la pertinencia de la formación recibida frente a la práctica en contextos rurales; la preparación en las diferentes disciplinas científicas que debe enseñar; la pertinencia de las políticas planteadas por el MEN con respecto a la formación de docentes; las expectativas de la comunidad rural frente a su labor; las demandas

---

<sup>3</sup> CARR, WILFRED Y KEMMIS, STEPHEN. (1988) citado por INFANTE, Isabel y FORERO, Clara M. Una reflexión sobre mi propia práctica pedagógica desde la etnografía. En: Docencia Universitaria. Bucaramanga: UIS. V. 8 (Dic. 2007).

de la aplicación de nuevos modelos pedagógicos contextualizados; además, si las condiciones en las que trabaja se relacionan con sus expectativas y la forma como inciden en su labor; sí su formación docente se inter-relaciona con la práctica; si está preparado para afrontar nuevas formas de educación, entre otras.

Estos cuestionamientos que han surgido en la autora de este proyecto, son los que le han permitido plantearse el siguiente interrogante.

**¿Cuál es el significado que tiene para el maestro licenciado el desarrollo de su acción pedagógica en el área rural y cómo ésta, es interpretada por la comunidad?**

Se plantean así mismo las preguntas directrices que van a orientar el desarrollo de dicha investigación:

1. ¿Cuál es el imaginario del maestro licenciado y de la comunidad rural ante la acción pedagógica de aquel?
2. ¿Qué caracteriza la práctica pedagógica del maestro rural?
3. ¿Qué sentimientos y expectativas genera en el maestro el ejercicio de su práctica pedagógica en el área rural?
4. ¿Qué espera la comunidad rural y el propio maestro de su acción pedagógica?

## 1.1. POR QUÉ INDAGAR SOBRE EL SIGNIFICADO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL MAESTRO RURAL

Stenhouse afirma que *“serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola”*<sup>4</sup>. Este planteamiento relleva la necesidad de promover transformaciones en el actuar del maestro, de manera que a la vez que realiza su práctica pedagógica, investiga sobre ella, convirtiéndose en generador de cambios en el quehacer educativo.

Esta investigación es útil por cuanto analiza la propia práctica pedagógica del maestro para producir cambios y transformaciones significativas en su rol como docente, posibilitando una nueva relación con el conocimiento y con el entorno educativo; así mismo permite buscar nuevas formas de adecuar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del conocimiento de las realidades rurales, de la idiosincrasia de la población, de los actores educativos y de esta forma, buscar nuevas alternativas para incidir significativamente en el mejoramiento de la calidad de vida de estas comunidades.

Permite además, contar con una caracterización de las prácticas pedagógicas del maestro rural y de sus imaginarios frente a su profesión, para contrastarlos con los imaginarios que la comunidad rural ha construido sobre el maestro.

Al propio maestro le ofrece la oportunidad de ser sujeto y objeto de su propia investigación a través de la documentación y sistematización de su experiencia como maestro, proceso que redundará en el mejoramiento de su acción educativa y a la vez, en la calidad de los procesos pedagógicos a su cargo.

---

<sup>4</sup> STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1987. p.4. “una cita de Lawrence STENHOUSE, elegida por algunos de los profesores que trabajaron con él para que figurase en la lápida que evoca su memoria en el recinto de la Universidad de East Anglia”.

Los resultados ofrecen un gran valor pedagógico por cuanto pueden ser utilizados por otros maestros y por instituciones formadoras de maestros que deseen transformar, a partir de la propia reflexión, las prácticas pedagógicas; así mismo servirá como insumo para hacer las adecuaciones curriculares y las reestructuraciones que ameriten diferentes programas académicos de licenciatura a fin de contextualizarlos a las exigencias de la realidad educativa.

Este proyecto responde a los intereses del colectivo de investigación “*concepciones y prácticas pedagógicas*” dentro del marco de la maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander y aportará a las instituciones educativas que se interesan por cualificar los procesos pedagógicos de su comunidad; aportará también conocimiento pedagógico, producto de la reflexión sobre la cotidianidad del propio maestro y la importancia del contexto en los procesos educativos.

Esta investigación tiene como propósito fundamental develar el significado que tiene para la comunidad rural y para el maestro su quehacer pedagógico, asumiendo una actitud flexible, de “*descubrimiento continuo y permanente de la realidad que estudia, de reflexión teórica sobre la misma, de construcción del objeto de investigación y de hallazgos inesperados, así se traduzcan solamente en problemas nuevos para ser abocados en futuras investigaciones...*”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> PARRA S, Rodrigo. Los Maestros Colombianos. Bogotá: Plaza y Janes editores, 1986, p.177.

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo General**

Indagar el significado que tiene para la comunidad y para el maestro rural su quehacer pedagógico.

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

1. Identificar los imaginarios del maestro frente a su acción pedagógica y aquellos que la comunidad educativa del área rural tiene, frente a la misma.
2. Caracterizar la forma como el licenciado asume su práctica pedagógica en el área rural.
3. Caracterizar los sentimientos del propio maestro y de la comunidad educativa frente a la práctica pedagógica del maestro rural.
4. Determinar las expectativas del propio maestro y de la comunidad frente a la práctica pedagógica del licenciado.

## **1.3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La zona de influencia del Colegio Integrado Mesa de Jeridas, espacio en el cual se desarrollará la investigación, es un sector rural ubicado geográficamente en el departamento de Santander (Colombia) municipio de Los Santos, en el núcleo de desarrollo provincial Metropolitano. Los Santos es un municipio que dista 37 Km de Bucaramanga y está conformado por 16 veredas.

El Colegio Integrado Mesa de Jeridas inició su acción en el año de 1955 con el nombre de (Escuela Rural La Granja), en un lote que fue donado en 1970 por el señor Julio Martín Acevedo, perteneciente a la finca “*El Roble*” ubicada en el Sector la Granja, vereda La Mesa, en límites con Piedecuesta y Los Santos. La

institución fue construida con la colaboración de la Junta de Acción Comunal, con los aportes de la Federación Nacional de Cafeteros y de la comunidad en general.

En diciembre 4 del año 2001, La Secretaría de Educación Departamental mediante resolución N° 1391, le concede licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial en los niveles de transición, básica primaria, secundaria y media. El 15 de agosto de 2003 con Resolución 6834 la gobernación de Santander integra los establecimientos educativos estatales (ver cuadro 1) y le da la denominación de COLEGIO INTEGRADO MESA DE JERIDAS.<sup>6</sup> Los cuadros 1,2 y 3 muestran las sedes que conforman el colegio.

**Cuadro 1. Conformación del Colegio Integrado Mesa de Jéridas**

<b>NOMBRE DE LA SEDE</b>	<b>SEDE</b>	<b>VEREDA</b>	<b>MAESTROS</b>	<b>GRADOS</b>
COLEGIO INTEGRADO MESA DE JERIDAS	A	La Mesa	23	0° a 11°
CARRIZAL	B	La Mesa	1	0° a 5°
PURNIA GRANDE	C	La Purnia	1	0° a 5°
PURNIA NUEVA	D	La Purnia	1	0° a 5°
PURNIA CHIQUITA	E	La Purnia	7	0° a 9°

**Cuadro 2. Personal Directivo**

1 RECTOR
1 COORDINADORA

<sup>6</sup> PEI. Proyecto Educativo Institucional, Colegio Integrado Mesa de Jeridas. 2011.

### Cuadro 3. Personal Administrativo

<b>CARGO</b>	<b>SEDE</b>
AUXILIAR ADMINISTRATIVA	A
CELADOR	A
CELADOR	A
CONDUCTOR	A
AUXILIAR ADMINISTRATIVA	A

En cuanto al personal docente, cuenta con 33 maestros de los cuales 23 trabajan en la sede A, 9 de ellos laboran en primaria y preescolar y 14 en educación secundaria. En esta sede cada uno de los maestros de Primaria orienta un grado y trabaja todas las áreas del conocimiento. En las sedes B, C, y D se trabaja el modelo de Escuela Nueva, en la sede E, post primaria y en la sede A, el modelo tradicional. El número total de estudiantes es de 604, perteneciendo a la sede A, 418.

La mayoría de los maestros de las 5 sedes son licenciados o profesionales en diferentes disciplinas. El cuadro 2 relaciona la formación de los docentes.

**Cuadro 4. Número de profesores según título profesional.**

<b>TÍTULO</b>	<b>Nº de Docentes</b>
Licenciado en Matemáticas	4
Psicólogo	1
Licenciado en Lingüística y Literatura	1
Licenciado en Supervisión Educativa	1
Licenciada en Educación Básica	1
Licenciado en Tecnología e Informática	1
Ingeniería de Sistemas	1
Licenciada en Comercio y Contaduría	1
Licenciado en Educación con Énfasis en Ciencias Naturales. Especialista en Química Ambiental.	6
Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Maestría en Historia	2
Licenciada en Educación Física, Recreación y Deportes	2
Licenciada en Educación Básica, Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	1
Licenciada en Filosofía y Letras. Especialista en Metodología de la Enseñanza del Español y la Literatura.	1
Licenciada en Educación Primaria y Promoción a la Comunidad	1
Licenciada en Idiomas, Inglés y Español	1
Licenciada en Áreas Vocacionales con Especialidad en Dibujo. Maestra en Bellas Artes	1
Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Orientación Vocacional y Ocupacional	1
Licenciada en Educación Infantil	1
Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas	1
Licenciada en Administración Educativa y Especialista en Desarrollo de la Inteligencia.	1
Técnico Profesional en Distribución Comercial	1
Bachiller Pedagógico	2
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>

La mayoría de niños y niñas pertenecen a los niveles 1 y 2 del Sisben; se encuentran en edades que oscilan entre los 8 y 12 años de edad; algunos estudiantes trabajan con sus padres en las labores de riego de jardines, aseo de casas, entre otras actividades; los padres de familia laboran como agricultores,

conductores de volquetas o en su mayoría cuidan fincas y las administran. Se presentan migraciones por parte de los estudiantes, debido a que los trabajos de sus familias son inestables y por tal razón migran hacia otros lugares que ofrezcan mejores salarios y condiciones de vida. Este fenómeno se presenta de manera constante y afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a la planta física, la sede A en la que se realizó la investigación, cuenta con dos edificaciones para primaria y bachillerato; en primaria hay siete aulas y los grupos oscilan entre los 20 y 40 niños y niñas. Es importante resaltar que la institución en todas sus sedes, no cuenta con servicios básicos de alcantarillado, agua potable y gas natural.

## 2. MARCOS DE REFERENCIA

### 2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

A nivel internacional Diana Victoria Jaramillo Quiceno en la Universidad Estatal de Campinas, facultad de educación en Brasil, realizó la tesis doctoral, titulada: *Reconstrucción del ideario de futuros profesores de matemática en contextos de investigación sobre la propia práctica pedagógica en el año 2003*. El propósito de esta investigación fue responder a la pregunta: ¿cómo el ideario pedagógico y la práctica docente de los futuros profesores de Matemáticas se reconstituyen en un proceso de formación mediado por la acción, reflexión e investigación sobre la práctica pedagógica? Así, los objetivos que orientan este estudio apuntan en primer lugar a identificar los elementos constitutivos del ideario pedagógico que vienen siendo producidos por el futuro profesor de Matemáticas – a lo largo de su vida – sobre la Matemática, su enseñanza y aprendizaje, y sobre el trabajo docente en general. En segundo lugar, investigar cómo ese ideario y la práctica docente del futuro profesor de Matemáticas son problematizados y se reconstituyen en un proceso de acción, reflexión e investigación sobre la práctica pedagógica en Matemática. Y, por último, investigar la relación que se establece entre el proceso de reconstitución del ideario del futuro profesor y la realización de su práctica docente. De esta manera, basada en los aportes de estudios histórico-culturales del sujeto y su constitución, se aproxima al movimiento de reconstitución del ideario y de la práctica docente de tres futuros profesores de Matemáticas, a partir de sus propias vivencias.

Esta aproximación la realiza a través de las disciplinas de Práctica de Enseñanza I y II, ofrecidas en el programa nocturno de la Licenciatura en Matemáticas de la *Universidad Estatal de Campinas (Unicamp)*. Para el desarrollo de la investigación empleó el enfoque cualitativo etnográfico, con el método de

investigación en educación conocido como “*investigación narrativa*”. Los registros y datos analizados fueron producidos por los futuros profesores a partir de autobiografías, análisis de episodios o casos, textos escritos, diarios reflexivos, mapas conceptuales, entrevistas, entre otros. Como conclusiones resalta que son múltiples y complejos los elementos que constituyen el ideario pedagógico; destaca la resignificación que ese ideario del futuro profesor de Matemáticas – personal e intransferible – que habita en el movimiento entre lo individual y lo social, entre la singularidad y la pluralidad tiene para la transformación de sus prácticas pedagógicas. Es decir, el ideario del futuro profesor es histórico: produce y es producido por la historia<sup>7</sup>.

Otro proyecto a nivel internacional, fue el dirigido por Marcela Gajardo y Ana María de Andraca<sup>8</sup> en Chile, denominado Docentes y Docencia: las zonas rurales, cuyo objetivo fue examinar las relaciones que existen entre las características personales y profesionales de los maestros en zonas rurales y su efectividad en la escuela. El trabajo de investigación tuvo un enfoque cualitativo en el cual empleó técnicas de recolección de la información como entrevista a profundidad, análisis de documentos, cuestionarios y observación no participante.

Entre los resultados de la investigación se destaca lo siguiente: los maestros que residen en la escuela o en localidades aledañas obtienen mejores resultados que los que se desplazan diariamente desde la ciudad al campo; los maestros con una trayectoria que fluctúa entre los 11 y 15 años, obtienen mejores logros de aprendizaje con sus alumnos; la formación de los docentes afecta significativamente los aprendizajes de los niños, debido a que obtienen mejores resultados los docentes normalistas que los licenciados, principalmente por el

---

<sup>7</sup> JARAMILLO QUICENO, Diana Victoria. Reconstrucción del ideario de futuros profesores de matemática en contextos de investigación sobre la propia práctica pedagógica. Universidad Estatal de Campinas. Brasil: 2003. Tesis Doctoral.

<sup>8</sup> GAJARDO, Marcela y ANDRACA, Ana. M. Docencia y docentes: las zonas rurales. Chile: UNESCO 1992, p. 1-153.

grado de dificultad que tienen los profesores para adecuar la práctica pedagógica a las situaciones y condiciones del campo; los docentes que se manifestaron satisfechos con su trabajo, obtuvieron mejores resultados con sus alumnos y donde más efectiva parecía ser la acción de la escuela hacia la comunidad; el proceso de enseñanza es de corte tradicional, centrado en el profesor, de tipo memorístico y desvinculado de la experiencia e intereses de los niños. Los anteriores resultados dejan en evidencia que los mejores docentes de zonas rurales no son los preparados por las universidades o institutos profesionales sino los que han sido inscritos dentro de las mismas zonas de donde son originarios, tienen mayor vínculo con la comunidad, se encuentran motivados por la enseñanza y han hecho de ella su opción profesional.

A nivel nacional, Rafael Ávila Penagos y otros<sup>9</sup>, orientaron el proyecto de investigación *“Aluna: lecciones de una experiencia de formación de maestros para la investigación”* realizado en un colegio privado de la ciudad de Bogotá entre 2001-2002; el propósito de esta investigación fue reflexionar *“sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en el contexto escolar”*<sup>10</sup>. El estudio presentó un enfoque cualitativo, basado en el diseño de investigación acción pedagógica, el cual presenta una metodología específica orientada a generar reflexividad en el ámbito individual y colectivo de las propias prácticas pedagógicas. La metodología consta de 4 rasgos distintivos: objetivación del discurso a través de la escritura, objetivación de la práctica pedagógica a través de la videograbación, argumentación e interlocución crítica entre pares y objetivación de las maneras de conversar entre pares. Es decir 1) cada maestro diseñaba su clase, 2) socialización de los libretos (categoría empleada por los maestros refiriéndose a los planes de clase), 3) reajuste y reescritura del diseño con base en la retroalimentación de los pares, 4) puesta en escena del libreto (clase), se registraba en video, 5) auto-observación con ayuda del registro

---

<sup>9</sup> Los maestros que participaron se encuentran referenciados en ÁVILA PENAGOS, Rafael. La investigación – acción pedagógica, experiencias y lecciones. Bogotá: antropos 2006, p. 82.

<sup>10</sup> Ibid., p. 70-111.

audiovisual, 6) cada maestro escribe las conclusiones del proceso de auto-análisis, 7) los miembros del equipo leen los escritos de los maestros, previo al taller de reflexión, 8) se realiza la lectura de los escritos, con ayuda de la videograbación, para luego realizar el taller de reflexión; se graba el taller.

La metodología anterior permitió el desarrollo del trabajo cooperativo, combinar el trabajo individual con el grupal en el cual se apoya la investigación, para convertir a los maestros en investigadores de su práctica pedagógica. Se plantean dos conclusiones; la primera tiene que ver con sacar al maestro de su aislamiento en el aula, (ámbito privado), y la segunda, construir un puente de intercambio público entre los saberes de la universidad y la escuela.

Otro trabajo realizado a nivel nacional, fue el dirigido por Rodrigo Parra Sandoval y otros<sup>11</sup>, denominado “*Maestros de Maestros*”, un estudio sociológico de una normal Rural, del municipio de Ocobo, (Cundinamarca). Surgió en el CIUP, (Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional), con el auspicio de Colciencias, a raíz de cuestionamientos sobre la formación y el ejercicio profesional de los maestros, en el cual se evidencia la carencia de investigaciones pedagógicas en el mundo de la escuela. El objetivo principal fue conocer la dinámica social propia de la escuela Normal y de su incidencia en el proceso de formación.

El estudio presentó un enfoque cualitativo, con diseño etnográfico, empleando diversas técnicas como: observación participante de todas las actividades cotidianas de la vida institucional, cuestionario a alumnos y maestros, entrevista estructuradas y semi estructurada con docentes, alumnos y padres, observación de la grabación de clase, reconstrucción de la historia de la vida de algunos docentes y alumnos a través de entrevistas a profundidad, revisión de archivo y documentación, elaboración del diario de campo. Se concluye que la existencia de

---

<sup>11</sup> PARRA S, Rodrigo. Los Maestros Colombianos. Bogotá: Plaza y Janes editores, 1986, p.180.

políticas educativas, deja ver la visión económica, por cuanto impone a la nueva pedagogía la urgencia de entrenar mano de obra (profesores) a la conveniencia de desarrollar la creatividad del normalista. De esa manera, de la visión de la nueva pedagogía, sólo sobrevive en la práctica el planteamiento teórico desprovisto de su posibilidad real de aplicación.

A nivel local, Isabel Infante Rojas en el año 2005, realizó la investigación *“Autorreflexión sobre la propia práctica pedagógica en la clase de contabilidad desde la etnografía”*. El objetivo fue analizar la propia práctica pedagógica de la docente a partir del ser, sentir y querer ser de los estudiantes con respecto a la clase y la asignatura. Este estudio presenta un enfoque cualitativo de complementariedad etnográfica realizado en el aula de clase; el desarrollo presenta tres momentos; en el primer momento se conoce la problemática de la clase, el desagrado y la apatía de los estudiantes hacia la contabilidad, ocasionada por las actitudes y comportamientos de la profesora; en el segundo momento los estudiantes expresan su sentir y dialogan sobre los aspectos que los incomodan. En el tercer momento los estudiantes sugieren cómo les gustaría que se desarrollara la clase, dando inicio a un proceso de acercamiento entre los educandos y el maestro investigador. Como conclusiones finales la autora habla sobre el verdadero sentir del ser maestro e invita a que éstos den una mirada más profunda a sus prácticas pedagógicas<sup>12</sup>.

Fabiola Castro Granados<sup>13</sup>, en el año 2007 realizó en la ciudad de Bucaramanga la investigación titulada *“Un profesor y su clase de física en la Universidad”*, un estudio de caso cuyo objetivo fue, a través de la perspectiva de los estudiantes caracterizar la práctica pedagógica de un docente que enseña física en la

---

<sup>12</sup> INFANTE ROJAS, Isabel. Autorreflexión sobre la propia práctica pedagógica en la clase de contabilidad desde la etnografía. Universidad Industrial de Santander, Maestría en Pedagogía. Colombia. Bucaramanga, 2005. Tesis de grado.

<sup>13</sup> CASTRO GRANADOS, Fabiola. Un profesor y la clase de física de la universidad. Un estudio de caso desde la etnografía. Universidad Industrial de Santander. Maestría en Pedagogía. Colombia. Bucaramanga, 2007. Tesis de grado.

universidad, a quién sus estudiantes consideran “*excelente profesor*”, fundamentados en el ser y sentir tanto de los estudiantes como del maestro.

El estudio presenta un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, realizado en tres universidades, con una muestra de ciento cincuenta estudiantes; la investigadora empleó técnicas como: cuestionarios, entrevistas, historia de vida, observación no participante, charlas informales entre otras. Dentro del proceso de categorización, pre categorización aparecen tres categorías axiales las cuales fundamentan su interpretación, “*la clase magistral*” con “*ejemplos vivos*”, como “*la esencia de llegarle fácil al estudiante*”, en la cual relaciona todos los hechos y elementos de la clase; “*un ser íntegro como profesor y como ser humano*”, se refiere al maestro como persona y docente; “*el camino del docente*”, que refleja la historia de vida del maestro, sus concepciones, alegrías y dificultades. La autora caracteriza la práctica de un maestro al que acuden a sus clases cientos de estudiantes abarrotados en las aulas, quienes no pierden las clases del “*profe Duran*”, porque consideran que se “*aprende*”.

Los elementos más significativos dentro de los hallazgos están en el proceso de interacción en el aula durante la clase, la cual se caracteriza por la explicación detallada, la utilización de ejemplos significativos traídos y aplicados a la vida real, así como la interacción social y la generación de un ambiente agradable durante la misma. Esto se puede detallar en el siguiente relato de una observación realizada por la autora: “*que le pasa a usted si va de pato en una moto y su amigo arranca sin avisarle?*”... “*han notado que cuando vienen de vacaciones el primer día de clase, el cuerpo tiende a seguir en reposo? Pero también cuando se termina el semestre y usted decide que el primer día va ha dormir hasta las once de la mañana resulta que al otro día está despierto a las seis de la mañana, esto sucede porque su cuerpo tiende a seguir en el ritmo que traía*”.

Sandra Milena Escobar Villamizar<sup>14</sup>, realizó su trabajo de investigación “*Óleo de maestro con pinceladas de niño*”, reconstruyendo de forma metafórica el concepto de maestro desde los imaginarios de niñas y niños de básica primaria y secundaria. La autora compara “*el concepto de maestro con un retrato en el cual el lienzo representa el contexto y las pinceladas los significados atribuidos por sus estudiantes*” de una institución educativa de carácter privado localizada en un sector vulnerable de Bucaramanga.

Empleó el enfoque cualitativo basado en la Teoría Fundada, utilizando técnicas como: grupos focales, entrevista a profundidad, actividades de grupo centradas en el dibujo y el socio drama; para el análisis se tuvo en cuenta el microanálisis, la formulación de preguntas, la comparación constante a los datos. Para garantizar la validez interna se devolvieron los resultados de los niños de primaria a los de secundaria. En el proceso de análisis surgen tres categorías que permitieron reconstruir el concepto de maestro; estas son: ¿Quién es el maestro?, ¿Qué hace? Y ¿Qué piensan los niños y jóvenes sobre él?.

## **2.2 MARCO CONCEPTUAL**

### **2.2.1 El maestro como investigador de su propia práctica.**

*La propia reflexión sobre  
la práctica pedagógica genera  
cambios en la acción del maestro*<sup>15</sup>.

Stenhouse<sup>16</sup> expresa la necesidad de que maestros y maestras, adopten la perspectiva de investigadores en las aulas de clase con el fin de mejorar la calidad educativa y perfeccionar las prácticas pedagógicas. La práctica trae consigo

---

<sup>14</sup> ESCOBAR, Sandra. Óleo de maestro con pinceladas de niño. Universidad Industrial de Santander, Maestría en Pedagogía. Colombia. Bucaramanga, 2010. Tesis de grado.

<sup>15</sup> STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1987, p. 24 y 175.

<sup>16</sup>Ibíd., p.37.

mucho más que actos observables, es parte de un conjunto de concepciones y conocimientos que involucra valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar, sentir; se podría entonces pensar que la práctica en su esencia está cargada de teoría.

La práctica educativa es parte del complejo de sistemas de prácticas sociales. De allí que la práctica educativa esté determinada por todas las demás prácticas y viceversa; así mismo, hay una teoría que orienta esas prácticas a través de las cuales mostramos quiénes somos y cuál es nuestra concepción de la educación y de la vida.

Frente a lo anterior Freire afirma: que *“el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica”*<sup>17</sup>.

Según lo expuesto, las prácticas educativas señalan todo el conjunto de saberes, imaginarios, actitudes, sentimientos con los cuales el maestro se relaciona con sus estudiantes y con su contexto social. Sin embargo, lo importante en todo este sistema de relaciones es que el maestro educador sea consciente de su actuar en el aula, en la escuela y reflexione crítica y constantemente cada una de sus prácticas. Por tal motivo el maestro que desarrolle su práctica debe fortalecerse de espíritu reflexivo e iniciar una serie de autoanálisis que orienten el proceso investigativo en las aulas de clase. Estas reflexiones están relacionadas con los imaginarios que tiene el maestro sobre la concepción de ser humano.

---

<sup>17</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía, México: FCE, 1990, p. 40.

Roa C. A. <sup>18</sup> explica cómo ha evolucionado el enfoque de ser humano, concibiéndolo como un ser pluridimensional, es decir con diversas capacidades y potencialidades las cuales puede desarrollar en la medida que se le brinden las condiciones y los ambientes adecuados. Ello se manifiesta en las diferentes dimensiones que posee el ser humano, no sólo la intelectual y la moral, sino también la dimensión física, sexual, estética, psíquica, trascendente, sociocultural y afectiva; todas estas potencialidades permiten que el ser humano se desarrolle de forma integral y tenga la capacidad de reflexionar sobre lo que hace.

Lo anterior va íntimamente ligado con la educación, entendida como una práctica social, pues como lo expresa Freire,<sup>19</sup> la Educación es un acto político, en el sentido de que el ser maestro tiene una incidencia en el mundo, en lo social. Esta relación se puede materializar a partir del trabajo realizado por el maestro con los estudiantes al formar sujetos críticos, concientes del protagonismo de su propio desarrollo en la sociedad. Los maestros por tanto, deben hallarse íntimamente involucrados en la exploración de la realidad desde procesos investigativos; para ello establecen estrategias de auto-observación conciente y aprovechan el aula como un espacio rodeado de abundantes oportunidades para investigar y a su vez, afrontar los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos.

El maestro investigador es aquel que tiene espíritu de indagación, es autocrítico, se interesa por la transformación de la realidad existente y el cambio social, busca encontrar un sentido a su práctica cuestionándose sobre, ¿Cómo es la relación entre la teoría y la práctica?, ¿Cuáles son los intereses de los estudiantes?, ¿Qué piensan los estudiantes sobre la práctica?; éstas y otras preguntas son cuestionamientos válidos para ver lo que está sucediendo dentro del aula y de la

---

<sup>18</sup> ROA Cesar Augusto. ¿Enseñar o educar? He aquí la cuestión, II Congreso Iberoamericano de Pedagogía y Educación Especial. Memorias. Pamplona: Universidad de Pamplona, (Octubre 5-7, 2005), p. 5.

<sup>19</sup> FREIRE, op. cit., p.53.

escuela. El maestro investigador se preocupa por los aspectos propios de su trabajo, los interroga, los reflexiona y los comprende. De esta forma cobra sentido su quehacer pedagógico. El aula se convierte entonces en un espacio natural de la actividad profesional del maestro. En este sentido Sockett<sup>20</sup> plantea que el maestro tiene los siguientes compromisos:

- Mejorar continuamente su práctica y generar compromisos constantes con tal mejoramiento.
- Desarrollar la reflexión crítica que se expresa dentro de un marco de comprensión teórica.
- Generar una comunidad que comparta la comprensión práctica y teórica dentro de un compromiso, ideales y ética comunes.

Se entiende entonces que el maestro debe someter su labor a un autoexamen y a un examen crítico y a la valoración de los que están dentro de la comunidad y de sus pares.

Para Stenhouse *“los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas”*<sup>21</sup> quién debe desarrollar estrategias de auto observación y de sistematización como instrumentos de la investigación para convertirse en un ser conciente de su propio proceso y de sus procedimientos a la hora de ejercer su práctica docente.

Conviene entonces precisar el papel del maestro como un ser autónomo, crítico y reflexivo que analiza los problemas cotidianos que subyacen a la práctica, que es conciente de la realidad compleja que vive y de los continuos cambios en las

---

<sup>20</sup> SOCKETT. En: MCKERNAN, J. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata. 1999, p. 68.

<sup>21</sup> STENHOUSE, op. cit., p.37.

políticas educativas (los estándares y las competencias), al cuestionarse el trasfondo y las intencionalidades e intereses que subyacen a todas estas políticas que se vienen reproduciendo en las instituciones educativas.

Por tanto el maestro reflexivo no puede pasar por alto el contexto actual y político en el cual se desarrolla este mundo cambiante y lo que genera en los imaginarios de educadores, estudiantes y directivos, cuando no se tiene una conciencia crítica frente al estado y las políticas bancarias que según Freire, debemos rechazar. Para Freire *“la enseñanza bancaria”*, deforma la creatividad necesaria del educando y del educador lo necesario es que, aún subordinado a la práctica *“bancaria”*, el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo *“inmuniza”* contra el poder aletargante del bancarismo esto no significa, sin embargo, que seamos indiferentes a ser un educador *“bancario”* o un educador *“problematizador”*<sup>22</sup>.

Por todo lo anterior, el maestro actúa en un medio complejo y cambiante en la cual se hace necesaria la reflexión constante de su quehacer, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Ser investigador sólo se entiende, se justifica, se hace posible, desde su *“ser maestro”*; de ahí, el énfasis en rescatar el aula y la escuela como espacio para construir saber pedagógico desde su trabajo; cuando el maestro comienza a interrogarse, a cuestionarse, cuando es crítico frente a su propia práctica, cuando reconoce que el conocimiento no está acabado y da la posibilidad a sus estudiantes de preguntar, observar, interpretar y comprender el mundo con una visión más amplia y cuando da sentido a su acción educativa, está reconociendo que el saber pedagógico puede ser producido gracias a resultados de procesos de investigaciones realizadas por los mismos maestros.

---

<sup>22</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía, México: FCE, 1990. p. 27

La investigación sobre la propia práctica pedagógica implica la conciencia sobre las experiencias que surgen cargadas de imaginarios, sentimientos, afectos, valores, intereses sociales, necesidades y formas culturales. Cuando eso sucede, el encuentro de nuevos significados orienta al maestro en la búsqueda de criterios de calidad y a la vez le indica que ha hecho de su diario trajinar un espacio propicio para la sensibilidad, la imaginación y la investigación.

Según Freire en esta perspectiva de investigación: *“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñé continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad... Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente”*<sup>23</sup>

Esta práctica educativa demanda algunos saberes que según Freire son indispensables para cualquier educador, no sin antes considerar que la práctica educativa debe ir ligada a la teoría; *“la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”*<sup>24</sup>; es preciso por tanto, que el maestro se cuestione además sobre los saberes que fundamentan su educar y su práctica pedagógica, así como las diferentes disciplinas que enseña para lograr establecer las relaciones que necesariamente se dan entre las dos. Es así como el maestro se asume como sujeto productor de saber pedagógico en la medida que entienda que sólo es posible producirlo cuando se establecen interacciones entre la

---

<sup>23</sup>Ibíd., p.30.

<sup>24</sup>Ibíd., p. 24.

disciplina que enseña, la forma cómo la enseña, el contexto en el cual se enseña, el sujeto objeto de enseñanza, y la reflexión sobre tal dinámica. Por otra parte el maestro ha de respetar los saberes de sus educandos y motivarlos a despertar la curiosidad epistemológica.

Llegar a ser un maestro reflexivo significa e implica algo más que la propiedad intelectual de utilizar procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos. Incluye, además, la realización de actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares, en la comunidad escolar y en las asociaciones sociopolíticas; el maestro reflexivo se caracteriza por poseer una mente abierta que se pregunta por las razones que determinan sus acciones y las consecuencias de las mismas y se hace responsable por los resultados; no se conforma con los logros sino que cuestiona si los resultados son satisfactorios y la reflexión la realiza antes, durante y después de la acción.

Esta disposición lleva a los maestros a rechazar lo no verificado y lo predefinido en los problemas curriculares y educativos y les ayuda a verlos bajo la perspectiva de soluciones plurales, autónomas y contextualizadas, examinando las hipótesis a partir de sus experiencias y realizando de alguna forma, resistencia ante las grandes políticas educativas que van cada día más opacando la dignificación del ser Maestro. El maestro debe tener en cuenta las consecuencias de su quehacer en el aula y en la escuela y pensar en la responsabilidad que tiene como actor político, más aún en el área rural, además las decisiones educativas que se toman a raíz de esa revisión son esencialmente íntegras y la indagación se hace a la luz de presupuestos éticos, acentuándose en esas decisiones el valor de los contextos social, político y económico.

La investigación ayuda al maestro a convertirse en un profesional de la educación y la pedagogía por lo cual debe actuar con criterios sólidos que validen este

profesionalismo. Según Mckernan<sup>25</sup>, los criterios que contribuyen al establecimiento de parámetros que declaran la profesionalidad del maestro son:

- Títulos: poseer certificados de competencia profesional validado por un ente autorizado como es una universidad.
- Conocimiento teórico: cuerpo de conocimientos, conceptos, marcos y teorías que dan sentido a la práctica del profesor.
- Una asociación con entrada restrictiva: pertenencia a un grupo autorizado que tiene un saber pedagógico que le permite debatir las prácticas, la investigación, el conocimiento, las innovaciones en este campo y que está vedado para personas que no poseen esta formación profesional.
- Compromiso con la educación y la formación continua: estar al corriente de los avances recientes en la práctica educativa y en el discurso pedagógico comprometiéndose con la formación permanente del profesorado.
- Código de ética/práctica: la conducta de los miembros del grupo deben tener un código de conducta profesional, es decir, obedecer reglas especiales en el desempeño de sus obligaciones.
- Compromiso con la función de servicio: se relaciona con la idea de que el profesional está dispuesto a ayudar a otros cuando requieran de sus servicios.
- Compromiso con la función de altruismo-ayuda: interesarse por el otro desde el punto de vista intelectual, social, personal, emocional y vocacional.
- Autonomía: tomar decisiones cruciales sobre contenidos del currículo, metodologías, evaluación, etc., dentro de las políticas establecidas.
- Compromiso para basar la teoría en la práctica docente: comprometerse en el trabajo de investigación para derivar conceptos a partir de los cuales puedan surgir sus marcos de comprensión, es decir, superar la idea del divorcio entre teoría y práctica.

---

<sup>25</sup> MCKERNAN, J. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata. 1999, p. 69-72.

- Compromiso para investigar la propia práctica: la idea del profesor investigador supone un ejercicio continuo de reflexión sobre su propia práctica haciéndose preguntas para generar respuestas a través de su propia labor docente.

Para concluir se comparte con Stenhouse el siguiente planteamiento:

*“Propongo que exigir una enseñanza basada en la investigación es pedirnos a nosotros, como profesores, que compartamos con nuestros alumnos o estudiantes nuestro proceso de aprendizaje de la sabiduría que no poseemos, de manera que ellos puedan poner en una perspectiva crítica el aprendizaje que nosotros confiamos en lo que es nuestro”<sup>26</sup>.*

### **2.3. LA EDUCACIÓN RURAL:**

La escuela cumple su función primordial como ente socializador dado que permite al estudiante la internalización de actitudes, valores y realidades del contexto y de la cultura. Aún cuando la primera formación del niño se inicia en la familia, la escuela proporciona los espacios para que logre interactuar con nuevos agentes, procesos y realidades que ampliarán el panorama y el contexto bajo el cual actuará a lo largo de su vida.

En ocasiones la función de la familia como agente socializador se traslada total o parcialmente a la escuela sea porque los padres de familia en su mayoría deben trabajar para brindar el sustento diario a sus familias o, porque la escuela se convierte en el mejor lugar para dejar a sus hijos. Esta situación se presenta con más frecuencia en poblaciones que no cuentan con las condiciones necesarias para asumir con las funciones propias de la familia, y que son los más vulnerables en razón a su estrato social, a su ubicación rural, a la carencia de educación por parte de los padres o seguramente, porque para éstos es más cómodo dejar a sus hijos en la escuela pues seguramente no consideran necesario dedicar tiempo a sus hijos.

---

<sup>26</sup> STENHOUSE, L. citado por: MCKERNAN, J. op. Cit., p. 55.

Es así como en la actualidad a la escuela le ha correspondido asumir un doble papel: el de socializar como grupo primario y el de mediar entre el individuo y la cultura en el que está inserto; de allí que el papel del maestro se centre en convertirse en intérprete de mundos culturales diferentes, lo que significa para Parra R. que el *“maestro en su condición de mediador realiza las tareas de instrucción, pero también las de inculcación de hábitos, actitudes, motivaciones, concepciones, valores, modelos, aspiraciones, conductas y comportamientos”*<sup>27</sup>.

Esta situación se presenta tanto en la escuela urbana como en la rural, pero vale destacar que es en ésta última, en la que se da una ruptura entre la cultura que ha adquirido el maestro mediante sus procesos de formación, propios de una cultura urbana y la cultura que caracteriza al medio rural en el que se desempeñará. Se piensa en ocasiones que la educación rural tiene la connotación de rural sólo por su ubicación física, creencia que vale la pena analizar.

Generalmente el conocimiento, los procesos de socialización, las prácticas pedagógicas, los estilos de enseñanza son importados de la ciudad, hecho que diluye la sintonía de la escuela rural y la hace ver como una institución semejante o igual a la escuela urbana, pues como afirma Parra, R. *“sus contenidos, sus métodos y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos”*<sup>28</sup>; por ello, es necesario considerar que los sujetos que participan en el proceso de educación rural *“proceden de una realidad económica, social y cultural diferente, de una realidad objetiva distinta, y la eficacia de su acción implica que el niño campesino, socializado inicialmente en el mundo propio de su familia, internalice hasta identificarse y ubicarse en ella esta segunda realidad que le trae la escuela”*<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> PARRA S, Rodrigo. Escuela y modernidad en Colombia: la escuela rural tomo II. Colombia: Tercer Mundo Editores, 1996, p. 15.

<sup>28</sup> *Ibíd.*, p.15-16.

<sup>29</sup> *Ibíd.*, p. 15-16.

Para entender el significado de lo rural es pertinente acudir al concepto de nuevas ruralidades, debate que se originó a comienzos de la década de 1990, con el propósito de aportar una actualización crítica de la sociología rural latinoamericana y con el objetivo de *“realizar una reflexión crítica de los fundamentos teóricos y epistemológicos de la sociología rural como disciplina, con miras a superar la dicotomía de una ciencia social enfocada en lo rural, los estudios rurales versus los estudios urbanos y sustituirlo por un enfoque territorial, centrado en los procesos que tienen lugar a diferentes escalas, global, nacional y local, que involucran tanto a poblaciones especialmente dispersas, como a centros poblados de diferentes tamaño enmarcados en una diversidad de entornos económicos-políticos y físico naturales”*<sup>30</sup>.

Lo que se pretende con esta nueva forma de ver la ruralidad, es entender cómo cada territorio entendido no solo como un espacio de tierra, sino como un lugar en el que interactúan personas socialmente organizadas, con una identidad que los caracteriza y los diferencia de los demás territorios, es sin duda un nuevo concepto que pretende darle identidad a los diferentes espacios en los que conviven grupos de personas organizadas dentro de un sistema económico, político y social. De ahí que lo rural<sup>31</sup> no es simplemente lo contrario de lo urbano y que tal concepto no exista en lo abstracto, sino que es una realidad concreta que supera el empirismo; esta relación aporta una guía teórica para construir una nueva economía política institucional adecuada con la historia y con el territorio. Es necesario partir del análisis de lo que los actores rurales realmente piensan, sienten, actúan y esperan.

---

<sup>30</sup> LLAMBÍ INSUA, Luis. PÉREZ CORREA, Edelmira. Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Bogotá: Pontificia Javeriana, 2007, p. 39,40

<sup>31</sup> Ibid., p. 21-23

La Escuela Rural por su conformación, ubicación y función tiene características que la diferencian de la escuela urbana. Según Rodrigo Parra<sup>32</sup> la escuela rural en la sociedad colombiana cumple con cuatro funciones fundamentales:

- Una función que se relaciona particularmente con la enseñanza y que tiene que ver con el plano cognitivo del estudiante.
- Función relacionada con la producción o formación de mano de obra;
- Función de transmisión de valores sociales
- Función de ser una institución integradora de los individuos en valores y conceptos.

Como se puede inferir de lo anterior, estas funciones pueden darse también en la escuela urbana pero es fundamentalmente la formación de mano de obra y la transmisión de valores sociales propios de esos contextos, los que las hacen diferentes. Las relaciones interpersonales que se limitan a transmitir conocimientos sobre ciencia y tecnología ya no bastan; se hace necesario promover el diálogo y la formación de ambientes adecuados que permitan crear espacios y procesos de resocialización y de resignificación de la propia cultura en la cual se desenvuelve la escuela rural.

Además de estas funciones es importante pensar que el proceso de modernización ha incidido en la transformación de la misma escuela en razón a factores como, incremento de cobertura más no de calidad, la pérdida del estatus de la profesión docente, el fracaso de los programas rurales, las precarias instalaciones físicas de las instituciones, el hacinamiento en las aulas de clase con grandes grupos de estudiantes. Estos son algunos de los factores que influyen en el desarrollo de la educación rural y por los cuales se podría pensar que ella al igual que la urbana, propenden por el desarrollo de las políticas capitalistas y neoliberales en el país.

---

<sup>32</sup> PARRA S, Rodrigo. Escuela y modernidad en Colombia: la escuela rural tomo II. Colombia: tercer mundo editores, 1996. p.13.

Por lo anterior es necesario crear procesos que permitan buscar nuevos caminos que conduzcan la educación hacia la reconstrucción de las subjetividades de las comunidades rurales, partiendo de sus necesidades e intereses. En este sentido *“para la educación rural es de primordial importancia considerar la resistencia como un llamado al educador para que mediante el análisis de los comportamientos, actitudes y manifestaciones de los escolares, revele la dimensión de sus limitaciones y posibilidades y la del capital cultural de sus familias, situación que sin duda alguna imprime a la escuela una dinámica que apunta a la contextualización del proceso educativo”*<sup>33</sup>. Esta resistencia surge con la participación de maestros comprometidos con la realidad social, conscientes de las transformaciones que vive hoy la educación y del origen de estas transformaciones.

Estos desafíos exigen al maestro rural una gran creatividad que le permita, mediante el diálogo de saberes, recuperar el conocimiento popular y los imaginarios sociales que circulan entre niños y padres del área rural; enseñar los contenidos científicos y culturales de mundos diversos; ser agente intercultural para generar valores, climas sociales de convivencia y respeto por los demás lo que implica una cultura ciudadana; todo ello no como un discurso simplemente sino como una práctica y una vivencia diaria. La herramienta que hace realidad esta función del maestro rural *“es el currículo, elemento que no obstante haber sido concebido con criterio y mentalidad urbanas, requiere ser adecuado para que su uso sea socialmente relevante en contextos sociales diferentes; ello convierte la creatividad pedagógica en una habilidad imprescindible en la práctica docente rural”*<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> CASTRO, Aura Luz y OLIVEROS, Cecilia. Plan de desarrollo educativo para el área rural del municipio de Bucaramanga. 1996-2000. Bucaramanga, 2006, p. 65.

<sup>34</sup> Ibid., p.70.

Finalmente, se presentan los datos estadísticos del último censo realizado en el año 2005<sup>35</sup>. Los datos estadísticos dan a conocer cómo los niveles de analfabetismo han disminuido en los últimos 41 años en la población de 15 años, de una tasa de 27,1% en 1964 disminuye a una tasa de 8,4% en el 2005; el 91,6% de la población de 15 y más años, saben leer y escribir. Para las cabeceras municipales este porcentaje es 94,5% y en el resto es de 81,5%. En la población de 15 a 24 años una tasa de 11,1% en 1973 disminuye a una tasa de 3,1% en el 2005, el 96,9% de la población de 15 a 24 años sabe leer y escribir; para las cabeceras municipales este porcentaje es 98,3% y en el resto es de 92,2%. Si bien, los datos muestran como han disminuido los niveles de analfabetismo, no se puede desconocer los problemas que enfrenta la educación, en especial el sector rural, sector en el cual sigue latente el problema de analfabetismo.

Se suma a lo anterior, que en Colombia se han realizado un sin número de reformas educativas que responden a los cambios sociales y económicos del país, pero que poco han tenido en cuenta los contextos rurales. La ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, reformula la escuela básica y media de tal forma que la educación es similar para todos los contextos con las adecuaciones requeridas para cada caso. Pero desafortunadamente en las instituciones educativas se modifican los contenidos más no las prácticas. En la actualidad estos contenidos (estándares básicos de competencias), se desarrollan con el objetivo de preparar a los estudiantes en ciertos conocimientos de la ciencia y la tecnología para responder eficientemente a las pruebas estatales que miden el nivel de conocimiento en el cual se encuentran los estudiantes a nivel general, es decir, estas pruebas se aplican tanto a sectores urbanos como a sectores rurales de igual forma, sin tener en cuenta las condiciones socioculturales y las posibilidades de desarrollo en la zona rural, creando cada vez más una brecha discriminatoria entre estos dos sectores.

---

<sup>35</sup> DANE. Censo general. [cited 2005] [http://www.dane.gov.co/censo/files/boletnes/bol\\_educacion.pdf](http://www.dane.gov.co/censo/files/boletnes/bol_educacion.pdf)

Esto nos muestra cómo las políticas actuales rebosan la escuela especialmente la rural, para hacer que el modelo de desarrollo impuesto por el estado sustituya la razón fundamental de socializar por una educación al servicio del mercado, homogenizada, orientada a los mecanismos de producción para la mano de obra del capital. En este sentido, *“no estamos ante una simple sustitución de la escuela por los nuevos procesos tecnológicos, sino frente a una reconstitución de la misma, hasta el punto de poderse transformar radicalmente, dinámica en la cual los nuevos desarrollos fundados en ciencia y tecnología serían básicos”*<sup>36</sup>.

## 2.4. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Los estudios sobre la pedagogía y las prácticas pedagógicas se iniciaron a partir de la segunda mitad de los años setenta; uno de los trabajos pioneros en este campo según Díaz, M.<sup>37</sup> lo constituye el proyecto *“Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia”*, orientado por Olga L. Zuluaga, que intentaba recuperar la historicidad de la pedagogía y de sus prácticas, para analizarla desde el saber y desde los procesos de formación como disciplina.

A partir de las reflexiones y los análisis que se dieron en la época de los setenta, se conformó un marco referencial amplio y complejo sobre el estudio de la pedagogía; además, surgió la necesidad de establecer un estatuto teórico y epistemológico de las prácticas pedagógicas a raíz de las investigaciones realizadas en este campo temático.

Díaz M., conceptualiza la práctica pedagógica como *“un proceso de reorganización y desarrollo de las competencias y actuaciones del sujeto en*

---

<sup>36</sup> MEJÍA, Marco Raúl. Educación y globalización (es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007, p. 86.

<sup>37</sup> DIAZ, Mario y MUÑOZ, José. ed. Pedagogía discurso y poder. Bogotá: CORPRODIC, 1990, p. 39.

*diferentes contextos*<sup>38</sup>; por lo que se dan competencias de tipo cognitivo y socioafectivo, las cuales han de ser articuladas e interrelacionadas para que generen una identidad profesional de manera que el maestro en su actuar pedagógico demuestre ese cúmulo de saberes que pone en juego al relacionarse con los otros. El mismo autor plantea<sup>39</sup> además que la práctica pedagógica implica la existencia de mecanismos y procesos de interacción entre profesores y estudiantes, para que estos últimos logren un dominio progresivo tanto de los instrumentos culturales como de la autorregulación de su conducta.

Por ello, la práctica Pedagógica tiene que ver con los procedimientos, estrategias, tensiones y acciones que regulan la interacción, la comunicación y el pensamiento del maestro en la escuela. Estas acciones responden a un cúmulo de significados culturales que han sido internalizados por el maestro a través de su interacción con el otro a lo largo de su desarrollo personal.

Las interacciones implican para Prieto M; *“la transferencia o inculcación de creencias pertenecientes a una visión del mundo o de sociedad”*<sup>40</sup>; así mismo, cuando el maestro interactúa con sus estudiantes o padres de familia, pone en escena sus creencias, actitudes y competencias sobre su visión de lo que lo rodea, ya sea en el ámbito político, social, académico o económico. De esta forma el maestro realiza una transferencia de significados culturales, que son regulados por los dominios del conocimiento y del saber. La escuela, la familia y demás instituciones que posibilitan la socialización, se encargan de ejercer el poder y el control de acuerdo a determinada cultura.<sup>41</sup> En cuanto a las tensiones, Britzman<sup>42</sup> plantea que en la práctica pedagógica se presentan tensiones que tienen que ver

---

<sup>38</sup> DÍAZ, Mario. La formación académica y la práctica pedagógica. Bogotá: Arfo, 1998, p. 118.

<sup>39</sup> Ibid, p. 118.

<sup>40</sup> PRIETO, Marcia. La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. En: revista de educación y pedagógico. Medellín. N° 4 (jun-sep 1990), p. 89.

<sup>41</sup> DÍAZ, Mario y MUÑOZ, José. Op. cit., Bogotá: CORPRODIC, 1990, p. 69.

<sup>42</sup> Citado por REYES, Lilia. Investigación Pedagógica: Fundamento central de formación del docente universitario. Bogotá: Arfo, 2002, p. 19.

con el pensamiento y la acción, el ser y el conocer, la teoría y la práctica, lo objetivo y lo subjetivo y el discurso del maestro, tensiones que van configurando las interacciones sociales que establece el maestro con sus pares, estudiantes y padres de familia, las cuales le permiten definir sus prácticas, así como su subjetividad e identidad.

Para Muñoz J. A., *“en la escuela se disponen los espacios físicos, se adecúan los tiempos para el intercambio comunicativo, circulan los textos, se organizan los objetos de acuerdo a los fines de la enseñanza, se determinan los contenidos socializadores, en suma, se determina el tipo de ordenamiento simbólico a través del cual las agencias de control distribuyen el poder de acuerdo con las finalidades y medios de una determinada sociedad”*<sup>43</sup>; lo anterior tiene que ver con la función que asume la escuela como elemento de una sociedad, que transmite a través de las prácticas pedagógicas y los maestros, no sólo los conocimientos escolares, sino los valores, las creencias, las conductas; en otras palabras, transmite un orden de instrucción, de poder y de regulación. Podemos decir entonces que la práctica pedagógica *“es un producto de interacciones sociales, sujeto a negociaciones, consensos y circunstancias, donde entran en juego el poder y el deseo mientras nos constituimos como docentes”*<sup>44</sup>.

Prieto M.<sup>45</sup>, menciona los elementos de la práctica pedagógica, los cuales se combinan e interactúan entre sí para configurar la realidad cotidiana de las aulas de clase; entre los elementos se encuentran: **el lenguaje**, expresado a través de un sistema simbólico que emplean los seres humanos para comunicarse, dar sentido y significado a las palabras, gestos y objetos, que se encuentran implícitos en la comunicación. Los maestros y estudiantes expresan en sus discursos, la existencia de significados, dificultades, problemas y confusiones que

---

<sup>43</sup> DIAZ, Mario. y MUÑOZ, José. Pedagogía discurso y poder, op. cit., p.69, 70.

<sup>44</sup> REYES, op. cit. p. 19.

<sup>45</sup> PRIETO, Marcia. La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. En: Educación y Pedagogía. Medellín. N° 4 (1990); p. 79-84.

regulan el habla en los contextos específicos en donde se desarrolla. El lenguaje no sólo refleja la realidad, sino que participa en la construcción de la misma. *“En la medida en que el lenguaje construye los significados resulta la conformación de la realidad para cada uno, se informan las identidades y proporcionan los códigos culturales para percibir y clasificar el mundo”*<sup>46</sup>.

**La interacción**, hace referencia al tipo de relaciones que se dan entre profesor-estudiante; estudiante-estudiante; profesor-grupo; estudiante-grupo y aula-contexto. Tales relaciones generan acciones por parte del maestro y de los diferentes integrantes del grupo, debido a que incide en la práctica pedagógica.

A su vez, el tipo de interacción entre los integrantes del grupo, generan relaciones de **poder** que se configuran en otra característica de la práctica pedagógica, la que tiene que ver con la jerarquización de las relaciones sociales las cuales *“se desprenden necesariamente del orden social de la escuela explicitado en reglamentos, formas de relación de base posicional, ritos, prescripciones, restricciones y delimitaciones de toda índole respecto de los comportamientos, vestuario, lenguaje, el estructurar las relaciones al interior del aula”*<sup>47</sup>. La práctica pedagógica implica además *“el surgimiento de tensiones, conflictos y desconfianzas mutuas, lo que se traduce, a su vez, en una práctica pedagógica rígida, autoritaria con abundancia de órdenes y sanciones y escasa o nula posibilidad de negociación o cambio”*<sup>48</sup>. Según lo anterior el maestro establece hegemonía a la hora de establecer los contenidos que se deben implementar en el currículo, es quién tiene la palabra en la mayoría de casos en el aula de clase; el maestro y la institución son quienes ejercen las normas e instrucciones a las cuales debe someterse el estudiante aunque se diga que en la elaboración del manual de convivencia o pacto social participan los estudiantes; éstos por tanto aprenden a repetir, a esperar su turno, a seguir normas y conductas, a interpretar

---

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p.79.

<sup>47</sup> *Ibíd.*, p.80.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 80.

el mundo a partir de las interpretaciones que muestra el maestro, en últimas a autoregular su conducta e inscribirse en un sistema complejo de control, agenciado por la escuela, que involucra según los patrones culturales al sujeto-estudiante en una cultura determinada.

Otro elemento de la práctica pedagógica son los **contenidos programáticos**, los que forman parte constituyente del currículo, los cuales generalmente son seleccionados por el profesor siguiendo políticas públicas dadas por el Ministerio de Educación Nacional. Se validan y legitiman a través de los textos escolares. Los contenidos que se intercambian en una relación pedagógica implican un acuerdo tácito o explícito en torno a sus significados.

**Los marcos de referencia del proceso**, son otro elemento de la práctica pedagógica y se refiere a los contextos históricos enmarcados en un tiempo y un espacio, los cuales configuran situaciones distintas y significativas para cada aula de clase; estos marcos pueden ser locales, temporales, históricos y personales.

**Los marcos de referencia personales**, los cuales implican las características psicológicas propias de cada sujeto que lo hacen diferente de los demás; tanto maestro como estudiante poseen estos marcos de referencia personales y en ellos se evidencian los valores, actitudes, creencias y pautas de comportamiento. Se refiere también a las experiencias personales que el maestro ha vivido y desarrollado durante su vida y que transmite a sus estudiantes a través de su práctica pedagógica.

**Las expectativas**, son las imágenes que tanto maestros como estudiantes se forman de lo que podría ser, es decir, del logro y desempeño que podría tener el estudiante y de la acción que podría tener el maestro. En muchas ocasiones las expectativas llevan a que el profesor rotule a sus estudiantes, lo que se traduce en una discriminación arbitraria de algunos de ellos o por el contrario, a exaltar en

otros algunos de sus comportamientos; tal situación está asociada con el efecto Pigmalión o profecía autocumplida dado que cada persona comienza a actuar de acuerdo a esa etiqueta o rótulo, hecho que puede debilitar o aumentar la autoimagen<sup>49</sup>.

Todo lo anterior conlleva a entender el sentido más profundo de la práctica pedagógica. Por ello, realizar un análisis crítico y reflexivo sobre ésta, resulta importante en la medida que se devela la *“complejidad del contexto escolar, el significado de la rutina escolar, la riqueza de lo cotidiano, la importancia de conocer los aportes de todos y cada uno”*<sup>50</sup>, las interacciones que establece el maestro con sus estudiantes y viceversa, las debilidades, las fortalezas, la situación sociocultural de la comunidad educativa, además de los roles e interacciones que se desarrollan dentro y fuera de la escuela. Se hace necesario entonces que, los maestros asuman el papel de investigadores de su propia práctica siendo *“agudos observadores de su práctica y de la experiencia, que les permitirán ver sus acciones innovadoras”*<sup>51</sup>. El análisis de estas acciones permitirá dignificar, dar identidad y tomar conciencia de las relaciones que se establecen con el otro en la práctica pedagógica.

## 2.5 IMAGINARIOS

*“... Lo imaginario está en todas partes: en nuestros alimentos, en nuestros amores, en nuestros viajes, en la política, pero también en la ciencia, en los objetos técnicos...”*<sup>52</sup>

Sólo a partir del siglo XX, se empieza a problematizar el término imaginario desde la subjetividad de los seres humanos, es decir, se inicia a reflexionar sobre la importancia que tiene el imaginario en la constitución de representaciones sobre la realidad, realizadas por los sujetos, para explicar los fenómenos de la

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*, p. 84.

<sup>50</sup> *Ibíd.*, p. 88.

<sup>51</sup> *Ibíd.*, p. 60.

<sup>52</sup> ESCOBAR, Juan C. *Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: EAFIT, 2000, p. 30.

naturaleza o el entorno en el cual se desarrollan. Se empieza entonces a entender el concepto desde lo real y no desde lo ideal. El imaginario se convirtió entonces en un campo de investigación, en un campo temático que ha sido construido a partir del siglo XX<sup>53</sup>.

El término imaginario tiene una característica polisémica, en cuanto a que presenta diversos significados; así mismo tiene un carácter multidisciplinar, dado que su origen proviene de las diferentes disciplinas del conocimiento como la antropología, la sociología, la historia, el arte, la literatura, entre otras. Por tal motivo las ciencias sociales se constituyen en la base fundamental para analizar este concepto, debido a que ella hace pensar y comprender las sociedades<sup>54</sup>.

Para Baczkó B., los imaginarios sociales son *“referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través del cual ella se percibe, se divide y elabora sus finalidades”*<sup>55</sup>. Para el autor estas construcciones sociales se construyen desde la cotidianidad y desde las interacciones que establecen el individuo con la familia, los amigos, el maestro e instituciones sociales que participan en la socialización e internalización del sujeto a la cultura.

Así mismo los imaginarios *“son construcciones mentales que hemos realizado en el proceso de formación como sujetos que nos permiten entender el mundo. Pueden considerarse como generadores de acciones específicas”*<sup>56</sup>. Es decir, que cada una de las acciones que realiza el ser humano esta predefinida y configurada de acuerdo a la construcción mental que tiene el sujeto sobre la realidad que interpreta. Esta definición destaca además el impacto que tiene la sociedad y la cultura en la formación del imaginario, dado que ellos caracterizan una forma de

---

<sup>53</sup> *Ibíd.*, p.14.

<sup>54</sup> *Ibíd.*, p. 27.

<sup>55</sup> BACZKO, Bronislaw. Los imaginarios Sociales memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1991, p. 28.

<sup>56</sup> REYES, Lilia; SALCEDO, Luís y PERAFÁN, Gerardo. Acciones y creencias: tesoro oculto del educador. Tomo I. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Arfo, 1999, p. 33.

pensar, de entender los fenómenos cotidianos y a su vez, de saber actuar frente a determinadas situaciones que demanda la sociedad.

Se le atribuye al imaginario un carácter colectivo puesto que se construye y se valida en la relación con el otro para dar sentido a la vida, explicar los fenómenos de la naturaleza, *“introducir valores y modelar conductas individuales y colectivas”*<sup>57</sup>, de manera que configuren la identidad de dichos grupos sociales; en ello se diferencian de las concepciones ya que éstas enfatizan lo cognitivo. Según Marx, todo grupo social *“fabrica imágenes que exaltan su papel histórico y su posición en la sociedad global, y que no se define así mismo más que a través de las representaciones”*<sup>58</sup>. Se destaca así una de las características más importantes de los imaginarios y, es que se instaura en lo social, se transmite de generación en generación y son susceptibles de modificar de acuerdo a los cambios tecnológicos, políticos y económicos del mundo moderno. Según Baczko B.,

*“las sociedades se entregan a una invención permanente de sus representaciones globales, como las ideas-imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos tales como el valiente guerrero, el buen ciudadano, el militante comprometido, etc. Representaciones de la realidad social y no simples reflejos de ésta, inventadas y elaboradas con materiales tomados del caudal simbólico, tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social”*.<sup>59</sup>

Es decir, cada uno de los imaginarios que tienen los seres humanos, se construye a partir de realidades específicas de la vida cotidiana que adquieren el valor de colectivos, dado que se forman en una sociedad. Son adquiridos de generación en generación como construcciones mentales las cuales legitiman a través de los símbolos, las representaciones, los emblemas y el poder en una comunidad.

---

<sup>57</sup> BACZKO, op., cit., p. 29.

<sup>58</sup> Citado por BACZKO, Bronislaw. En: Los imaginarios Sociales memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1991, p. 21.

<sup>59</sup> *Ibíd.*, p.8.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. ENFOQUE Y DISEÑO METOLOGICO.

Esta investigación asumió un enfoque cualitativo ya que desde esta perspectiva se pudo comprender los significados e interpretaciones de maestros, estudiantes y comunidad educativa rural con relación a sus experiencias vividas. Galeano M. E., al respecto plantea que la investigación cualitativa *“aborda las realidades subjetivas e ínter subjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos y busca comprender desde la interioridad de los actores sociales, las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento”*<sup>60</sup> La investigación cualitativa trata entonces de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica.

El diseño empleado en esta investigación fue el etnográfico, dado que se buscó interactuar con el grupo en el cual se trabajó y desde él, extraer los significados de las acciones que realizan los sujetos participantes. La etnografía brindó la posibilidad a los maestros de exponerse ante el mundo de las interpretaciones, los significados, las realidades del aula y las diversas situaciones que se presentan en el desarrollo del quehacer pedagógico. Según Peter Woods, el etnógrafo *“se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo, de una situación a otra”*<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> GALEANO, María Eumelia. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial EAFIT. 2004, p. 18.

<sup>61</sup> WOODS, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987, p. 18.

En este estudio se contextualizaron los significados, prácticas y expectativas que una comunidad educativa rural y el docente poseen sobre lo que cotidianamente se hace en la escuela; estos significados evidenciaron la realidad del aula y la interacción del docente con la comunidad.

### 3.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y DE LOS PARTICIPANTES

El escenario en el cual se desarrolló la investigación es una institución rural oficial, tal como se refirió en el apartado...1.3...; la población estuvo constituida por padres de familia, estudiantes, maestros y el maestro investigador. El cuadro 5 muestra el escenario de la investigación, es decir, la forma como estuvo constituida la población.

**Cuadro 5. Escenario de Investigación.**

Escenario de Investigación	
1	Director
1	Coordinadora
510	Estudiantes
23	Profesores
200	Padres

Los participantes de la investigación fueron seleccionados por conveniencia teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. La maestra – investigadora, que fue sujeto de la investigación.
2. Maestros de primaria y secundaria.
3. Estudiantes del grado 5º, 6º y 7º de secundaria, que son estudiantes de la profesora investigadora.
4. Padres de familia de los estudiantes que participan en el estudio.

El cuadro 6 muestra los participantes seleccionados por conveniencia para el desarrollo de la investigación.

**Cuadro 6. Participantes de la investigación.**

Participantes de la investigación	
1	Maestra Investigadora
10	Maestros Rurales
2	Directivos
20	Niños
20	Niñas
10	Padres de Familia
63	Total

### **3.3. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN:**

La investigación se inició solicitando el consentimiento informado, a partir de suministrar información sobre el proceso seguido para desarrollarla. Se procedió a realizar el trabajo de campo, es decir, la recolección de la información pertinente utilizando las técnicas más adecuadas en el trabajo etnográfico y partiendo de un principio fundamental planteado por McCracken, en el sentido de que la persona que adelanta el trabajo de campo correspondiente *“funciona u opera ella misma, como el principal instrumento para la recolección y el análisis de datos. El acceso o la entrada al escenario, a el mundo cultural y personal de los investigados es un clima de confianza y de plena sinceridad unido al compromiso solidario de*

*reconstruir esa realidad cultural o personal*<sup>62</sup>. A continuación se describen las técnicas y los instrumentos con los cuales se desarrolló el trabajo de campo.

### **3.3.1 Técnicas de recolección de la información**

**Cuestionario:** Permitió un acercamiento a la realidad a través de indagaciones formuladas desde las preguntas directrices y los objetivos de la investigación. (Ver anexos A, B y C).

**Observación participante y no participante:** consistió en captar de manera detallada las acciones realizadas por el maestro durante el tiempo en el que desarrolló su actividad docente y aún fuera de ella. Durante el estudio se realizó observación participante y no participante de clases (ver anexo D), de preparación y ejecución de proyectos, de reuniones con padres. Estas observaciones permitieron hacer descripciones de lo acontecido y contar con información para triangularla con la recolectada a partir de la aplicación de otras técnicas.

**Entrevistas a profundidad:** La *“entrevista personal puede definirse como una conversación o intercambio cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular”*<sup>63</sup>. Esta técnica se realizó en varias sesiones con el objetivo de profundizar en la temática de estudio; permitió recolectar información útil, para indagar el problema objeto de la investigación; se utilizó con estudiantes, padres de familia y maestros. (Ver anexos E, F y G).

**Análisis de documentos:** Esta técnica permitió conocer el discurso institucional, su intencionalidad y el papel que representa para la escuela cada uno de sus

---

<sup>62</sup> McCracken, En: SANDOVAL Carlos. El proceso de investigación: enfoque cualitativo, Bucaramanga, 2008, p. 133.

<sup>63</sup> MACCOBY, En: BONILLA, Elssy y RODRIGUEZ, Penélope. La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Presencia, 1995, p. 93.

actores. *“Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales. A través de ellos es posible capturar información muy valiosa”*.<sup>64</sup> Se analizaron documentos institucionales como: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), planeador del maestro, el observador, trabajos de los estudiantes.

### **Autobiografía:**

Se tuvo en cuenta las narraciones de la maestra, como fuente para el análisis. Esta narración se hizo sobre “sus experiencias, inquietudes, aspiraciones, metas, fines, actitudes, etc. (...) implica una reflexión sobre su praxis y una proyección de sus nuevas aspiraciones, conductas e inquietudes de la comunidad”.<sup>65</sup> (Ver anexo H).

### **3.3.2 Instrumentos de registro de la información**

La información se registró por medio de los siguientes instrumentos de registro:

#### **Formatos de observación:**

Se constituyeron en una guía para lograr recoger los aspectos más relevantes de la práctica pedagógica. (Ver anexo J)

#### **Diarios de campo:**

Es *“un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación”*<sup>66</sup>. Se registraron hechos, anécdotas, interacciones en el aula y fuera de ella y demás experiencias que pudieron aportar a la investigación.

---

<sup>64</sup> SANDOVAL Casilimas, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa: Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: Copyright: ICFES. 1996, p. 137.

<sup>65</sup> PÉREZ Serrano, Gloria. Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes: técnicas y análisis de datos. Madrid: La muralla, 1994, p. 39.

<sup>66</sup> SANDOVAL, op. cit., p. 140.

**Guías de entrevista:**

Este documento de registro permitió contar con un derrotero flexible para obtener información de cada uno de los participantes.

**Registro de video:**

Importante instrumento que posibilitó una comprensión más compleja de la realidad, a través de sonido e imagen del desarrollo de las actividades en las aulas de clase, fuera de ella y de la vivencia de los estudiantes. Se filmaron clases de los maestros, su participación en eventos académicos, relaciones con padres y estudiantes.

**Dibujo:**

Se utilizó especialmente con los niños más pequeños para profundizar sobre su concepto de maestro y algunos aspectos de su práctica pedagógica del maestro.

**Registro fotográfico:**

Se tomaron fotografías de aspectos relevantes en la investigación.

**Registro sonoro:**

Permitió recopilar la información de las entrevistas a profundidad para posteriormente proceder a su digitación.

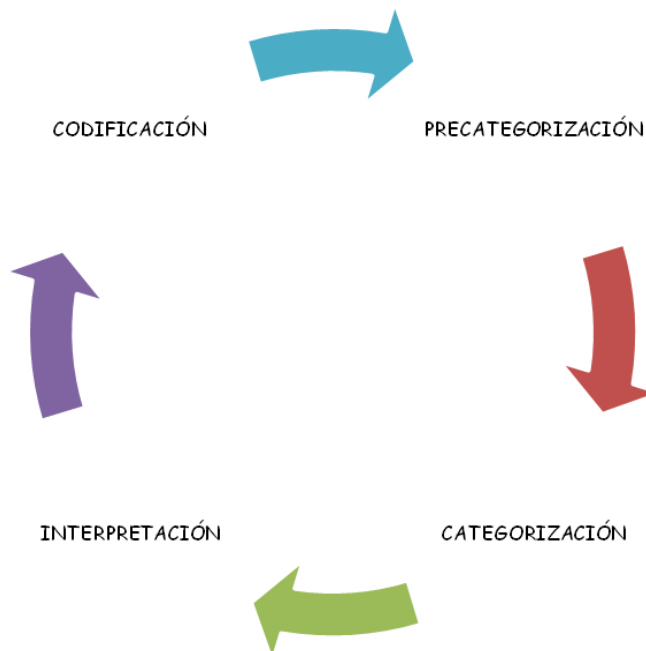
**3.4. PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN**

El proceso de análisis se realizó de forma continua o cíclica a lo largo de la investigación. Como afirman Taylor y Bodgan *“la recolección y análisis de datos van de la mano a lo largo de la observación participante, entrevistas a profundidad en profesores y otras técnicas cualitativas, los usos reguladores según la pista de*

los temas emergentes, notas de campo y transcripciones que desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a los datos<sup>67</sup>.

El gráfico 1 muestra los momentos en que se realizó el proceso de análisis de la información.

**Gráfico 1. Proceso de análisis de la información.**



Como se observa en el gráfico, el proceso de análisis de la información se dió desde el inicio de la investigación, debido a que es un proceso cíclico, es decir, a partir de la primera observación o entrevista se fue realizando el proceso de análisis que fue configurando una realidad existente, lo que Becker, citado por Sandoval ha denominado *“análisis secuencial, que consiste en un chequeo o revisión continua de los datos mientras se está aún en el proceso de captura de la*

---

<sup>67</sup> TAYLOR, S. y BODGAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós, 1998. p. 46.

*información*<sup>68</sup>; el primer momento se dedicó a la organización de los datos disponibles, organización que tomó diferentes formas: la primera únicamente descriptiva, referida a hacer acopio de manera tentativa, de la información obtenida para codificarla. Una segunda, en la que se dividió el conjunto total de datos obtenidos a partir de nuevas categorías descriptivas emergidas de los mismos y, que permitieron reagrupar y hacer diferentes análisis de los mismos datos, (ver anexo K); una tercera, en la que a partir de la inter-relación de las categorías descriptivas identificadas, se establecieron las categorías de segundo orden o axiales; todas estas categorías emergentes se estructuraron en una matriz categorial, la cual permitió la interpretación de los datos. El proceso de análisis inició tomando como referente las unidades de análisis. Su lectura y relectura permitió la codificación a partir del microanálisis.

### **3.5. VALIDEZ**

La validez interna se logró mediante la triangulación, técnica que consiste en contrastar la información entre los diferentes actores participantes, maestra investigadora, estudiantes, padres de familia y otros maestros rurales; a su vez entre las diferentes técnicas, también se contrastó con la teoría formal. En este proceso se tuvo en cuenta la ponderación de la evidencia.

### **3.6. ASPECTOS ÉTICOS**

La investigación se realizó con el consentimiento informado de los participantes al tener en cuenta que participaron voluntariamente con el conocimiento necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos, además se tuvo en cuenta la reserva en el manejo de la información, la cual fue respetada con reglas explícitas de confidencialidad.

---

<sup>68</sup> SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa: Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: ICFES, 1996. p. 79.

## 4. HALLAZGOS

### RECORRIENDO LOS IMAGINARIOS Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL MAESTRO RURAL

Encontrar el significado a los pensamientos y acciones de los sujetos, requiere partir de la forma como ellos expresan sus vivencias a través de las palabras, dado que según Wittgenstein<sup>69</sup> *“los objetos, lo particular, lo que encontramos en el mundo, parece que son designados por palabras y estas palabras tienen un significado”*. Cuando hablamos de este último término podemos simplemente describir qué eso, mencionar el uso que se le da a las palabras; sin embargo, la mayoría de las veces desconocemos su relación con el contexto lingüístico, geográfico, social y subjetivo dentro del cual se mencionan. El significado va mucho más allá del uso que se le da a las palabras, puesto que tienen un sentido y valor que se construye colectivamente; así como el termino pocillo es reconocido en una comunidad como un utensilio que se emplea para tomar algo, así mismo es reconocido porque se han creado acuerdos entre los integrantes de este grupo que le dan un significado común; pero, no basta con los acuerdos que establece la comunidad sino que se hace necesario tener en cuenta el uso y el modo de uso que se le da a las palabras; en últimas, es la función de esa palabra la que determina el significado, el cual es también determinado por los gestos, la mímica, el sonido de la voz, acciones que muestran las sensaciones del alma cuando se desea, se acepta, se rechaza o se huye de algo.

Así, los resultados aquí presentados, su análisis y discusión, surgen de la manera como los participantes de esta investigación buscan encontrar el significado y los modos de uso de la palabra *“maestro”* contextualizada al área rural, para develar

---

<sup>69</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein. Alianza Editorial. p, 115.

el sentido que cada uno de ellos, los propios maestros, los estudiantes y los padres de familia, dan a la figura que desarrolla su práctica pedagógica en un contexto diferente al que generalmente actúa, el área urbana.

El problema se trabajó desde cuatro unidades de análisis: el imaginario sobre el maestro rural, su práctica pedagógica, los sentimientos que genera y las expectativas frente a su figura y a su actuar. Alrededor de ellas giró el proceso de sistematización que se consolidó en una matriz categorial, integrada por categorías, subcategorías y categorías axiales, desde las cuales se interpretaron los resultados. (Ver tabla 1)

### **UNIDAD DE ANÁLISIS: IMAGINARIOS SOBRE EL MAESTRO RURAL**

La primera unidad de análisis está conformada por las representaciones o imágenes sociales que tienen los maestros, padres de familia y estudiantes sobre la figura del maestro rural. Estos imaginarios se han construido colectivamente a partir de la herencia cultural y creaciones consientes e inconscientes que son compartidos por los diferentes grupos que participan de la investigación, independiente de los criterios científicos de verdad, dado que se originan en la cotidianidad y socialización del hombre. Tales imaginarios se sintetizan en la categoría axial que a continuación se analiza.

**Tabla 1. Matriz categorial.**

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORÍA AXIAL
IMAGINARIO SOBRE EL MAESTRO RURAL	1. Trabaja con mística y por vacación	✓ Un modelo a seguir	Líder social, que por vocación se ha preparado profesionalmente para enseñar, educar y se constituye en modelo para sus estudiantes.
	2. Persona que educa, enseña, orienta el aprendizaje en la escuela	✓ "Enseña, educa y a la vez aprende" ✓ "Ha estudiado para ser profesor: preparación universitaria" ✓ Son los segundos padres de los estudiantes	
	3. Líder de la comunidad	✓ Despierta conciencia del tesoro ambiental, cultural y natural. ✓ Dirige proyectos que mejoran la calidad de vida de la vereda.	
SENTIR	1. Una experiencia satisfactoria por la calidad humana y el ambiente natural	✓ "Es gratificante tener el apoyo de la comunidad" ✓ Reconocimiento de los valores de la comunidad rural diferentes a los de la ciudad. ✓ El contacto con lo natural genera tranquilidad	A pesar de las condiciones es una experiencia satisfactoria por la calidad humana
	2. Insatisfacción, preocupación, aburrimiento y miedo	✓ Insatisfacción por carencia de recursos ✓ Aburrimiento en las clases. ✓ Miedo porque los maestros son muy regañones	
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	3. Acciones pedagógicas del aula	✓ Planeación ✓ Desarrollo de las clases ✓ Evaluación	El trabajo pedagógico en el contexto rural exige nuevas formas de mediación
	4. Acciones pedagógicas comunitarias	✓ Desarrollo de proyectos en convenio comunitarios ✓ Proyectos institucionales	
	5. Relaciones entre los actores	✓ Verticalidad en la relación	
EXPECTATIVAS	6. <i>"me gustaría que trabajaran con mucha felicidad y entendimiento para que ellos disfruten y nosotros también".</i>	✓ "Las clases deberían ser más alegres y dinámicas" ✓ "Mejorar el genio"	Integrar esfuerzos para mejorar aspectos pedagógicos y comunitarios
	7. Trabajar más con los padres y con la comunidad.	✓ Trabajar aspectos agrícolas y de mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades ✓ La comunicación de los padres no se debe reducir a la entrega de notas.	

**CATEGORIA AXIAL 1: LÍDER SOCIAL QUE POR VOCACIÓN SE HA PREPARADO PROFESIONALMENTE PARA ENSEÑAR, EDUCAR Y SE CONSTITUYE EN MODELO PARA SUS ESTUDIANTES.**

El sentido dado al término maestro rural va desde considerarlo como una persona que es profesional en su saber y en su hacer, que educa, enseña y orienta, hasta verlo como un cuidador con características de padre que fomenta el aprendizaje de sus estudiantes y lidera procesos comunitarios todo lo cual lo hace por vocación; estas características lo convierten en un arquetipo que el alumno ha de imitar. El cuadro 7 muestra las diferencias encontradas en los imaginarios, según el tipo de participantes de la investigación.

**Cuadro. 7. Imaginarios sobre el maestro rural**

<b>ESTUDIANTES</b>	<b>MAESTROS</b>	<b>PADRES DE FAMILIA</b>
<i>“persona que enseña” “ayuda a aprender”</i>	<i>“orientador”, “líder social, ser humano”, “creativo, recursivo. ayuda a desarrollar capacidades, habilidades y potencialidades”</i>	<i>“orientador, educador” “hacen que nuestros hijos aprendan”</i>
<i>“Especializados en sus áreas”.</i>	<i>“Dominan las materias que enseñan”. “Saben enseñar”</i>	Tienen preparación universitaria para ser maestros.
<i>“Cuidador, padre”</i>	<i>“orientador, mediador”</i>	<i>“Amigo”, “Padre”</i>
<i>“tienen cualidades”</i>		<i>“responsables”</i>
Modelo a seguir		Ejemplo a seguir
<i>“preparar los trabajos, las evaluaciones y dejar tareas para la casa”. “transmitir conocimientos”</i>	<i>“el maestro enseña, educa y desarrolla valores”.</i>	<i>“enseña y educa”</i>
Dirige proyectos	-Dirige proyectos -Ayudan a transformar el medio rural, mejora la calidad de vida -Forjador de progreso	Lidera proyectos con la comunidad

- **TRABAJA CON MÍSTICA Y POR VOCACIÓN**

Al igual que en otros estudios realizados<sup>70</sup> la imagen que el propio maestro rural se ha formado de sí mismo y de su función apunta a una imagen “sagrada de su profesión” que hace énfasis en la idea de vocación, de servicio, de ayuda a sus alumnos para lograr que se desarrollen como personas y que la comunidad en la cual irradia su acción tenga mejores condiciones de vida.

La imagen sagrada del maestro está enraizada en el concepto tradicional de vocación en el sentido de *“función altruista de un servicio que se desempeña como una misión total, que da significado a la vida y cuyo cumplimiento influye en todos los actos de la persona y le confiere un estatus particular muy semejante a un sacerdocio”*<sup>71</sup>

Los maestros son conscientes de la imagen de profesión noble que algunos sectores de la sociedad han asignado a la docencia, especialmente los sectores rurales para quienes el trabajo de maestro es visto con admiración, *“los maestros son personas que admiramos, saben mucho y hacen bien a los niños”*; sin embargo, otros estudios sobre el maestro dan cuenta de que *“la división del trabajo resultante del proceso de desarrollo ha ido desgastando esta función y la ha reducido a su acción pedagógica escolar... y poco a poco la ha ido despojando de su carácter sagrado y de su poder de liderazgo”*<sup>72</sup>.

El prestigio que tiene la imagen del maestro entre padres y estudiantes es otro aspecto a resaltar, por cuanto lo ven como alguien que lidera procesos sociales para lograr que las comunidades sean más productivas y que la organización familiar de los hogares que reciben su influencia sea cada vez mayor.

---

<sup>70</sup> PARRA. S. Rodrigo. Escuela y modernidad en Colombia: alumnos y maestros. Tomo I. Bogotá: FES, 1996. P. 509

<sup>71</sup> Ibid., p. 509.

<sup>72</sup> Ibid., p. 513

Para los **estudiantes y padres de familia**, el maestro es un “*ejemplo a seguir*”, porque ven en él una persona con la cual los estudiantes pueden identificarse y proyectarse *para ser “alguien en la vida”*, a través de sus “*comportamientos*” y actitudes. Los profesores se caracterizan por *ser “responsables, solidarios, honestos”, “cariñosos”*; también porque “*enseñan a respetar, a leer, a escribir*”, a “*aprender a valorar a las demás personas*”, “*tienen paciencia*” y cuando los estudiantes no entienden *algo “brindan su ayuda”*. El dibujo presentado en la figura 1 simboliza algunas de las cualidades que según los estudiantes tienen los maestros.

**Figura 1. Dibujo de participante del grado sexto de secundaria. DB04-6SC.**



Este imaginario basado en el aprendizaje social es explicado por Bandura A, quien considera que las personas aprenden en un contexto social, de manera que “*los comportamientos se aprenden observando e imitando modelos*”<sup>73</sup>, así mismo los niños fomentan su propio aprendizaje social, eligiendo los modelos a imitar. Para

<sup>73</sup> PAPANIA, Diane; WENDKOS O., Sally y DUSKIN, Ruth. Desarrollo humano. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana. 2001, p. 35

el autor *“el comportamiento específico imitado por los niños depende de lo que ellos perciban como valioso en su cultura”*<sup>74</sup> y de las características que tenga. Por ello para los actores de esta investigación, los maestros son un ejemplo a seguir, puesto que ven en ellos unas cualidades y comportamientos que para los estudiantes y padres de familia resultan valiosos en esta sociedad.

Los estudiantes consideran que hay maestros que son *“amables y cariñosos”*, son *“buenas personas porque nos ayudan a solucionar los conflictos”* y son *“muy buen ejemplo a seguir”*. Este tipo de maestros es el más acogido por estudiantes y padres de familia.

- **PERSONA QUE EDUCA, ENSEÑA Y ORIENTA EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA**

Esta categoría hace referencia a las funciones que cumple el maestro en cualquier contexto en el que ejerce su profesión, sea en el área urbana o rural. Se destacan las funciones de enseñar y orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Evidencia además la función pedagógica enseñada por el profesor en contraste con la función mística y profesional detectada en la categoría anterior. Está relacionada con la imagen *“secular”* descrita por H. Becker, quien *“ubica el concepto de educador como una actividad profesional con obligaciones definidas y contenidas en la función docente misma, cuyos límites no traspasan el aula y por lo tanto, no se extiende a actividades comunitarias no escolares... se reduce el rol del educador a un concepto ocupacional que requiere ciertas habilidades pedagógicas, específicas”*<sup>75</sup> y una formación especializada.

---

<sup>74</sup> Ibid., p. 36

<sup>75</sup> BECKER, H. Citado por PARRA, S, R. Escuela y modernidad en Colombia: alumnos y maestros. Op cit. p. 509.

Para los **estudiantes**, el maestro es la persona que “*enseña cómo es el mundo, la historia, la naturaleza*”, es decir, es la persona encargada de “*transmitir conocimientos*” sobre lo que es el mundo, la realidad y las explicaciones acerca de su funcionamiento; los maestros son aquellas personas que “*dictan*” sus clases de matemáticas, sociales, naturales, con mucho “*esfuerzo*”, pues tienen que “*preparar los trabajos, las evaluaciones y dejar tareas para la casa*”. Según ellos es un trabajo riguroso, debido a que “*no se necesita de fuerza, pero sí de mentalidad*”.

Es claro ver como este imaginario se relaciona de forma implícita con uno de los elementos de la práctica pedagógica, el cual tiene que ver con los contenidos programáticos<sup>76</sup> que se enseñan y que forman parte del currículo; tales contenidos están direccionados por los estándares básicos de competencias planteados por el MEN y generalmente son seleccionados por el maestro y legitimados con los textos escolares que piden a sus estudiantes, según lo planteado por los mismos maestros e identificados en las observaciones realizadas.

Para los **estudiantes** los maestros también tienen la función de educar o desarrollar capacidades, habilidades y potencialidades. Hacen la distinción entre enseñar y educar: relacionan el término enseñanza con las materias y contenidos que se dan en clase, mientras que el término educar lo relacionan con los valores y actitudes que va aprendiendo el estudiante durante su proceso de desarrollo, como ser “*respetuosos, respetar a los mayores*”, valores que según ellos, les posibilitará para ser “*buenas personas*” lo que les evitará “*caer en los vicios*”.

---

<sup>76</sup> PRIETO, Marcia. La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. En: Educación y Pedagogía. Medellín. N° 4 (1990); p. 79-84.

El imaginario sobre maestro, según los **estudiantes**, también apunta a incluir procesos de aprendizaje porque aquella persona que enseña también aprende, dado que *“al colegio los profesores no sólo van a enseñar sino que también van a aprender”*; esta forma de concebir al maestro está muy relacionada con la afirmación que hace Freire P. *“enseñar no existe sin el aprender y viceversa”* porque la enseñanza no implica sólo transferencia de conocimientos, sino que es un espacio para crear las posibilidades y condiciones de construcción y producción del conocimiento, pero a la vez, la oportunidad para que la propia persona que enseña pueda desarrollar competencias como producto de su propio aprendizaje.

Para los **maestros**, son ellos quienes ayudan a *“desarrollar capacidades, habilidades y potencialidades en sus estudiantes”*; aún cuando no mencionen de manera explícita el desarrollo de competencias, sí hacen referencia a fortalecer las capacidades que le permitan al estudiante desenvolverse en su diario vivir, resolver los problemas que se le presentan en la vida y mejorar su futuro. Coinciden con los estudiantes cuando afirman que *“el maestro enseña, educa y desarrolla valores”*. Consideran también que el maestro *“es un ser humano”* que *“orienta y media en el aprendizaje de los alumnos”*. Vale la pena rescatar ésta última afirmación por cuanto hace referencia a una de las funciones que la pedagogía actual considera fundamental en el maestro: la mediación.

Para los **padres de familia**, el maestro también tiene la función de enseñar y educar pero además ha de cumplir en el contexto rural, otras funciones fundamentales como liderar procesos comunitarios, aspecto que se analizará más adelante.

*Ha estudiado para ser profesor:  
Preparación universitaria*

**Los estudiantes** resaltan la preparación que tiene el maestro en cuanto a su formación académica, rescatando la necesidad de maestros *“especializados”*

como condición para cumplir con la función de enseñar y educar; esto se ve reflejado cuando expresan que *“deben ser especializados en sus áreas”, “hacen sus maestrías”,* lo que demuestra lo importante que es para sus estudiantes que sus maestros se preparen.

Los **padres de familia** también reconocen la importancia de la preparación académica del profesor al enfatizar que para ser educador, *“se necesita ir a la universidad”.*

Para los propios **maestros**, el concepto de maestro tiene que ver con aquella persona que *“sabe enseñar”* y que tiene un *“dominio de las materias”, “aprendido en la universidad”,* haciendo referencia al proceso de formación profesional recibido en una institución educativa de formación de docentes; en este sentido, Freire P, señala la importancia del desarrollo de la competencia profesional en los maestros, al afirmar que *“el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea, no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase”<sup>77</sup>.*

Especialmente para los **padres de familia** los maestros son aquellas *“personas idóneas, enfocadas en algún tema”,* es decir, que tienen conocimientos y se han preparado en un área específica. Le dan un gran valor a la preparación académica puesto que la mayoría de padres son iletrados y carecen de tiempo, espacios y oportunidades para formarse. Valoran este proceso porque son ellos, los maestros, quienes aportarán los cimientos para que sus hijos, *“tengan un mejor futuro y salgan adelante”.* Así mismo, un grupo de **estudiantes** valora en los maestros, la capacidad que tienen para desarrollar las temáticas, puesto que *“tienen todo organizado”.*

---

<sup>77</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía, México: FCE, 1990. p. 88.

- **ES EL AMIGO, CUIDADOR Y PADRE EN LA ESCUELA**

Hace referencia esta categoría a aspectos de tipo personal y socioafectivo propios del maestro, más que en aspectos de tipo profesional.

*Son los segundos padres de los estudiantes*

Para los **estudiantes**, el maestro rural es “*el amigo, y el padre*”, “*son muy buenos educadores*”, “*son la parte más importante de una institución educativa*” porque “*nos apoyan en lo que no hacen nuestros padres*”. Esta forma de pensar se da posiblemente porque los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo en el colegio y por ello comparten más con sus educadores. Se hace evidente la responsabilidad que adquiere el estudiante, por ser él quien asume solo, las actividades académicas asignadas para la casa, además de los trabajos agrícolas que le concierne realizar en sus hogares.

Por su parte los **padres de familia** asignan al maestro también una función paternalista; “*un maestro viene a ser como un padre fuera de la casa; viene a ser como el segundo papá o mamá, porque los papás enseñan muchos principios y valores*”, además, están “*pendientes, y sí los ven haciendo algo malo, le hablan, le dicen algo y lo cuidan*”; esta manera de pensar coincide con lo planteado por Mckernan quien considera que cuando el maestro se hace responsable de niños o jóvenes, “*está actuando legalmente in loco parentis, es decir, tomando el lugar de los padres*”<sup>78</sup>; de la misma forma, Parra S. afirma que “*la imagen tradicional del maestro enfatiza más elementos que podrían denominarse afectivos, de continuación del ambiente familiar, de extensión de la maternidad o de la paternidad por parte del maestro con relación a sus estudiantes*”.<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> MCKERNAN, J. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata. 1999, p. 71.

<sup>79</sup> PARRA S, Rodrigo. Escuela y modernidad en Colombia: la escuela rural tomo II. Colombia: tercer mundo editores, 1996. p.147.

Este imaginario posiblemente se construye cuando los padres son conscientes de las limitaciones respecto al escaso acompañamiento para con sus hijos, pues argumentan la poca preparación que tienen para entender las tareas y poder ayudarlos en éstas; algunas mamás entrevistadas mencionan “*no saber leer ni escribir*” lo que les dificulta ayudarlos a resolver sus tareas; esta puede ser una razón por la que los padres consideren al maestro como un segundo padre para sus hijos, es decir, los padres de familia transfieren a los maestros la función de generar principios y valores en los estudiantes, función que en primer lugar corresponde a los padres y al hogar.

El imaginario de **padres de familia y de estudiantes**, coincide con uno de los criterios que plantea Mckernan<sup>80</sup> sobre el compromiso que asume el maestro con la función de altruismo-ayuda, función que está relacionada con interesarse por el otro desde el punto de vista intelectual, social, personal, emocional y vocacional. Sin embargo, los actores dan mayor importancia al aspecto social, emocional y personal que al de tipo intelectual. El padre de familia dá mayor prioridad a que su hijo se comporte bien en clase, tenga modales socialmente aceptables y evite las peleas con sus compañeros, aspectos en los que el maestro rural los puede guiar y orientar.

Para los **padres de familia**, aún cuando no lo expongan explícitamente, los maestros “*son la parte más importante de la institución*” y están ubicados en la cúspide de la pirámide de autoridad, mientras que los estudiantes están en la parte inferior, subordinados y controlados por ellos. Es común encontrar en la mayoría de hogares de las regiones rurales el esquema de organización patriarcal, en la que el padre es quien ejerce la autoridad y el poder en el hogar, demás establece el dominio de la conducta en casa a través de reglas y normas que se van transmitiendo de generación en generación, situación que puede influir en este tipo de imaginario; esta figura de maestro que se ha construido en los padres, es

---

<sup>80</sup> MCKERNAN, J. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata. 1999, p. 71.

el mismo modelo que se da en los hogares, puesto que son los padres quienes ejercen la autoridad y el mando en la casa. Así como conciben la figura del padre en el hogar, conciben al maestro como la autoridad en la escuela.

Para los **maestros**, aún cuando una de sus funciones tiene que ver con aspectos socioafectivos, no es prioritario constituirse en segundos padres para sus alumnos; dan más importancia al desarrollo cognitivo e intelectual.

- **LÍDER DE LA COMUNIDAD**

En esta categoría la imagen social de maestro rural sale de las paredes de la escuela para posicionarse en la comunidad, mostrando el papel decisivo que cumple para forjar valores culturales, ambientales, de solidaridad para el mejoramiento del contexto rural en el que ejerce su acción.

*Despierta conciencia del tesoro ambiental, cultural y natural.*

A las instituciones educativas como espacios sociales y democráticos, les corresponde fortalecer la formación ambiental, el rescate de las tradiciones, costumbres, e historia de cada comunidad rural, para protegerla, cuidarla y valorarla. Es desde esta perspectiva que para los **maestros** es de vital importancia “*despertar conciencia del tesoro ambiental, cultural y natural*” de la región, que alberga una incalculable riqueza cultural al ser cuna de la civilización *Guane*<sup>81</sup> y poseer riqueza minera, turística y natural como el cañón del Chicamocha. Para los maestros, “*la comunidad es supremamente arraigada a su tierra, pero les falta amor por la naturaleza y que protejan el medio ambiente*” del uso indiscriminado de los recursos naturales que allí se encuentran, como el carbón y la minería. En este sentido el maestro rural tiene un compromiso no solo

---

<sup>81</sup> MANTILLA, María Asunción. Los Santos en la historia. Bucaramanga: Distigraf, 2003, p. 25.

de enseñar contenidos disciplinares sino actuar junto con la comunidad rural para lograr en ella una transformación y una mejor calidad de vida.

Los lineamientos curriculares planteados por el MEN<sup>82</sup> considera al ambiente como un diseño de sistemas naturales y sociales, en el cual se relacionan los unos con los otros; por tanto la familia, la escuela y la comunidad, tienen el compromiso ético y moral de construir las interacciones hombre, sociedad, naturaleza, para potenciar un manejo adecuado de los recursos naturales y desarrollar competencias básicas que resuelvan problemas ambientales.

Otro aspecto que resaltan los **maestros** es el de valorar los alimentos que cultivan en el campo, porque a veces los habitantes de la región no saben aprovechar el valor nutritivo de los productos que cosechan y prefieren vender todo el cultivo en lugar de aprovecharlo para beneficio de su propia familia.

Por su parte los **estudiantes** asumen que el maestro *“debe dirigir proyectos para que los padres y alumnos aprendan otras cosas”* lo que está mostrando que el liderazgo se materializa en las acciones reales que el maestro pueda ejercer sobre la comunidad.

Para los **padres de familia**, el maestro rural es la persona que con sus conocimientos y liderazgo logra ayudar a que los habitantes del campo, puedan superar la brecha y separación entre los que *“tienen y no tienen”*, es decir, entre ricos y pobres. Este imaginario es coherente con la realidad que se vive en la región porque este sector está compuesto de fincas recreacionales en los que durante la semana *“viven los campesinos trabajadores de la tierra, administradores de fincas, empleados en oficios varios”*, y los fines de semana llegan a la mesa centenares de *“patronos”*, como llaman los estudiantes y padres,

---

<sup>82</sup> COLOMBIA. MEN. Lineamientos curriculares en Ciencias Naturales y Educación ambiental. Bogotá: Magisterio. 1998. p. 44.

o dueños de las fincas y parcelas a descansar y pasar el fin de semana. Los padres en su mayoría trabajan cuidando éstas fincas “como vivientes” y haciéndoles aseo.

*Dirige proyectos que mejoran la calidad de vida de la vereda.*

Para los **maestros**, un educador rural es un “líder social, “creativo, recursivo, forjador de progreso”, “que ayuda al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y de la comunidad”. Es por ello que a pesar de las dificultades de tiempo que presentan algunos maestros, como son el desplazamiento y en algunos casos, la falta de interés por la proyección a la comunidad, existen esfuerzos de algunos de ellos quienes realizan proyectos que permite mejorar la calidad de vida de la vereda, como es el caso del proyecto de cocina, bisutería, belleza, piñatería y confecciones.

Para los **padres de familia**, éstos proyectos son importantes porque enseñan “cosas productivas”, que le permite a sus hijos y miembros de la comunidad trabajar e incluso, “generar ingresos económicos a la familia”; además estimulan la autoestima puesto que llevan a valorar sus capacidades y habilidades en pro de un mejor desarrollo de la región; asimismo permiten “integrar a las familias”, debido a que en las clases se encuentran, dialogan, comparten conocimientos y eventos que ocurren en sus hogares. Este imaginario relacionado con el liderazgo social del maestro coincide con los planteamientos de Paquay y Wagner<sup>83</sup>, quienes consideran al maestro como “líder social que está comprometido con los proyectos colectivos” y de ayuda a la comunidad.

Para los **estudiantes**, los maestros se proyectan a la comunidad a través de los proyectos que están realizando en la escuela, especialmente aquellos que se

---

<sup>83</sup> PAQUAY, Léopold y WAGNER, Marie-Cécile. La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: fondo de cultura económica, 2005, p. 224.

relacionan con aspectos deportivos. La figura 4 muestra la importancia que le dan los estudiantes a las actividades recreativas, lúdicas y deportivas. En este caso el gusto por el ajedrez, deporte orientado por un profesor de primaria, quien voluntariamente ha desarrollado este proyecto durante tres años consecutivos y ha generado un importante impacto en la población de primaria y secundaria, logrando una gran motivación por este deporte.

**Figura 2. Dibujo de participante del grado sexto de secundaria. DB17-6SC.**



### **UNIDAD DE ANÁLISIS: EL SENTIR**

La segunda unidad de análisis está conformada por los sentimientos que genera en la población estudiada la figura del maestro rural y el contexto en el cual ejerce su práctica pedagógica.

### **CATEGORIA AXIAL 2: A PESAR DE LAS CONDICIONES ES UNA EXPERIENCIA SATISFACTORIA POR LA CALIDAD HUMANA**

La experiencia de ser maestro rural va desde apreciar el contexto rural, natural, con sus dificultades y limitaciones hasta valorar la riqueza humana y social que se encuentra en estos sectores. El cuadro 8 muestra las diferencias encontradas según el tipo de participantes de la investigación

**Cuadro 8. Significado de la práctica pedagógica para el maestro rural**

ESTUDIANTES	MAESTROS	PADRES DE FAMILIA
	Experiencia gratificante: Valores de la comunidad rural diferentes a los de la ciudad	Los estudiantes tienen valores
	Tranquilidad de trabajar en un ambiente natural. Agrado por la naturaleza	A pesar de las distancias son puntuales y educan a los estudiantes
Faltan materiales	Falta de materiales didácticos	Carencia de materiales y equipos para desarrollar actividades
<i>“Aburrimiento en las clases”. “los profesores son muy regañones”</i>	Desinterés por parte de los estudiantes para el estudio	
	Relaciones de verticalidad	
	Existe apoyo de la comunidad	

- **UNA EXPERIENCIA SATISFACTORIA POR LA CALIDAD HUMANA Y EL AMBIENTE NATURAL**

Esta categoría hace referencia a la calidad humana encontrada en la comunidad rural que se caracteriza por el potencial en valores, generando en la misma población sentimientos de agrado.

*“Es gratificante tener el apoyo de la comunidad”*

Para la mayoría de **maestros** trabajar en una escuela rural, es una experiencia gratificante porque aún se encuentra el apoyo por parte de los padres de familia; además los estudiantes tienen valores y son *“amables, colaboradores y*

*respetuosos*”, hecho que lleva a que exista mayor contacto con la comunidad; significa además, *“ponerme al servicio de las personas con condiciones de vida difíciles por sus dificultades económicas y en la mayoría de casos, hijos de padres analfabetas”*. Para los maestros es importante sentir que sus conocimientos y la función de servicio que prestan sean valorados por la comunidad. Esta forma de captar y de sentir el trabajo que realizan tiene que ver con la función social del maestro planteada por Parra. S. R. al referirse a que *“la concepción predominante entre los maestros es la que corresponde a una vocación del servicio a la sociedad, a una misión que da sentido a la vida y que debe expresarse concretamente en su vinculación a la comunidad”*<sup>84</sup>; es decir, esta función está relacionada más con la función formadora de ciudadanos dentro del marco ideológico predominante en la sociedad, que con la función ideológica que se enfatiza en lograr aprendizajes en los estudiantes. Se detecta que esta categoría está relacionada con el imaginario que apunta a la vocación y mística del maestro identificado en la primera categoría de esta investigación

#### ***Reconocimiento de los valores de la comunidad rural diferentes a los de la ciudad***

Para el grupo de **maestros**, una de las características principales de las comunidades rurales hace referencia a que *“aún se conservan los valores”*; para algunos maestros esta condición se vive debido a que la población cuenta con un pasado muy enraizado en la cultura de los ancestros Santandereanos que fueron los Guanes. Los maestros ven a los estudiantes así.

*“En el sector rural los estudiantes son jóvenes tradicionales, humildes y obedientes, no han sido invadidos por el afán del consumismo desmesurado”. “Son personas cultas, respetuosas; el pensamiento de los jóvenes no es progresista, aunque conocen del mundo a veces mejor que los jóvenes urbanos”. “son jóvenes fuertes, se valen por sí mismos, no les gusta que los cuiden y tienen más cultura”*

---

<sup>84</sup> PARRA, S. R. Escuela y modernidad en Colombia: alumnos y maestros. Op. Cit. p. 281

En esta cita de un maestro se evidencian valores identificados en los jóvenes del área rural que hacen diferentes a los jóvenes del campo y de la ciudad. En la siguiente cita planteada por los maestros se destaca lo siguiente:

*“los estudiantes en su mayoría cuentan con familias de padre y madre separados, sus representantes trabajan como jornaleros, viven en un ambiente en donde prevalece el machismo, pocas posibilidades de continuar estudiando, las expectativas de las niñas es formar una familia”. “Los padres trabajan como obreros, agricultores, jardineros y administradores de fincas con condiciones económicas muy precarias, bajo nivel de escolaridad, analfabetismo y frecuente inestabilidad en los trabajos, por tanto los estudiantes cambian constantemente de institución educativa debido a los traslados de vivienda de los padres de familia”. “La idiosincrasia de sus gentes, la forma paupérrima de vida de muchas personas integrantes de esta comunidad, el esfuerzo de muchos padres de familia para poder dar estudio a sus hijos, el trabajo esclavizante que tienen otros, y el esfuerzo que hacen para poder sobresalir estudiando”.*

La anterior cita muestra algunas de las características que son propias de esta comunidad, en la cual se dan a conocer los diferentes tipos de trabajo que realizan los padres de familia para ganar el sustento diario y las pocas posibilidades que tienen los jóvenes para continuar sus estudios académicos.

Los **padres de familia** destacan que *“en el colegio rural es más sana la educación”*; creen que existen diferencias entre la educación rural y la urbana. *“Las personas del campo tienen valores que aún no han perdido como el respeto, el amor a la naturaleza”* debido a que ellos cultivan y valoran la tierra. Además manifiestan que cuando los estudiantes *“salen del colegio, llegan a sus casas”*, se *“están juiciositos”*, *“eso es lo bueno del campo”*. En cambio en el sector *“urbano se ven muchas cosas en cuanto a la vivencia de los jóvenes, como peleas, drogas”*; en la ciudad hay poco control de los jóvenes debido a que ellos *“tienen sus roscas y se van para la calle”*.

También captan el trato discriminatorio dado a la educación rural frente a la urbana, en cuanto a los recursos asignados *“los estudiantes de la ciudad cuentan*

*con más recursos materiales y económicos*”; sin embargo aún cuando se presenta mayor oportunidad de trabajo para los jóvenes, existe “*carencia de valores*” en las instituciones educativas urbanas. Estos aspectos son considerados importantes en la formación de sus hijos para lograr mejorar la calidad de vida y por lo cual valoran aun más el contexto rural, porque aunque existan carencias materiales, se evidencia la gran riqueza cultural en cuanto a los valores que los caracteriza.

### *El contacto con lo natural genera tranquilidad*

Para la mayoría de los **maestros** el ambiente rural es sinónimo de paz, armonía, belleza y admiración, que les genera “*tranquilidad*”, debido a que experimentan directamente relaciones con el medio ambiente que los rodea; consideran que el entorno se constituye en la mejor herramienta pedagógica para transferir a los estudiantes sentimientos y actitudes de respeto por la naturaleza, pues este entorno, “*disminuye el estrés*” con el que a diario viven los maestros. Tal sentimiento se ve reflejado cuando expresan que “*el ambiente de trabajo es más relajado y hay menos contaminación auditiva*”.

Si bien es cierto que la mayoría de enfermedades pertenecientes a riesgos profesionales como el estrés y problemas de la voz, no han sido tenidas en cuenta en las últimas décadas debido a que no se consideran como enfermedades laborales, en la actualidad existen casos de maestros quienes continuamente enfrentan este tipo de enfermedades las cuales están relacionados con el ejercicio pedagógico que realizan a diario en las instituciones escolares. Por tal motivo para los maestros es de gran importancia trabajar “*en el sector rural*”, porque según ellos el trabajo “*es más relajante*”, debido a que se observa constantemente la naturaleza y se “*respira oxígeno puro*”. El contacto con lo natural les permite “*gozar de buena salud*”.

- **INSATISFACCIÓN, PREOCUPACIÓN, ABURRIMIENTO Y MIEDO POR LAS CONDICIONES**

Esta categoría tiene que ver con las dificultades que enfrenta el maestro rural en su quehacer pedagógico y los sentimientos que estas situaciones le generan.

*Insatisfacción por carencia de recursos*

No se puede desconocer en este análisis, la realidad que afronta el sector educativo ante las reformas políticas que buscan disminuir el presupuesto a la educación estatal, pues al reducir el monto a estos recursos, se afecta de manera grave la administración y suministro de los bienes de la educación.

El acto legislativo 01 de 2001, reforma los artículos 356 y 357 de la constitución política de Colombia, al permitir realizar un recorte significativo a las transferencias que de la nación pasan a cada departamento y distrito. Éste fue aprobado para dar cumplimiento a un acuerdo con el Fondo Monetario Internacional en el que se ofreció frenar el gasto público, para garantizar el pago a la deuda externa; para poder hacerlo, las entidades territoriales fueron sometidas al exigente plan de ajuste fiscal que ordenó la ley 617. Esto se repitió en el año 2007 por medio del Acto Legislativo 04 de 2007, que recortará las transferencias hasta el año 2016 por un monto estimado en más de \$50 billones de pesos<sup>85</sup>.

Una de las consecuencias de esta situación según los **maestros y padres de familia**, es el hacinamiento en las aulas, “*existen grupos entre cuarenta y cuarenta y ocho estudiantes*”, lo que imposibilita brindar una educación más personalizada; además no se cuenta con “*materiales didácticos para trabajar en las aulas con los estudiantes*”, ni “*equipos para desarrollar actividades*”. Se suma a esto, las malas condiciones en la que se encuentran las carreteras veredales.

---

<sup>85</sup> ROBLEDO, Jorge. [cited 2011]. <http://robledosomostodos.com/categoria/noticias/page/49/>

Esta problemática de carencia de recursos económicos para las instituciones oficiales, refleja una vez más, cómo se ha ido desplomando la visión de la educación cómo un derecho para ser calificada como un servicio, visión que ha hecho que se deleguen las responsabilidades que tiene el estado de brindar una educación gratuita y de calidad al sector privado, generándose así la privatización de la educación. Esta modificación *“marca un giro importante en las competencias y responsabilidades del Estado y representa un viraje en las garantías y obligaciones que tenía la educación pública como principio fundamental mismo. Se trata de un replanteamiento total de la educación en la sociedad. La educación pasa a ser un elemento de consumo individual”*<sup>86</sup>. Es decir, se convierte en un bien, que se vende y compra al mejor postor.

Finalmente las actuales políticas han desfavorecido a la profesión docente y a la educación pública, puesto que prevalecen los intereses económicos de los grandes organismos de control, como el fondo monetario internacional y el banco mundial, quienes lideran las políticas de ajuste estructural al sector educativo, ajuste que incluye *“la reducción drástica del gasto público para la escuela”*<sup>87</sup>. Todas estas situaciones repercuten indudablemente en cada una de las instituciones educativas de Colombia, en especial las del sector rural. Esta situación ha hecho que los maestros sientan que no son reconocidos como profesionales y que trabajan en condiciones que les genera mucho estrés pues *“el desplazamiento desde la ciudad, los bajos salarios”* son factores que inciden para que no se sientan muy a gusto con su trabajo.

### *Aburrimiento en las clases*

Los **estudiantes** expresan que las clases con sus maestros *“son aburridas”*. Este último término se evidencia en la mayoría de citas de los estudiantes como una

---

<sup>86</sup> MARTÍNEZ B. Alberto, De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Antrophos. 2004, p. 262.

<sup>87</sup> Ibid., p.302

intranquilidad en cuanto a la práctica de los docentes a quienes piden más “*atención, afecto, paciencia*”, porque se evidencia en los expresado por los niños, el estrés con el cual vive el maestro cuando mencionan que les gustaría que el profesor trabajara “*relajado, sin estrés, sin enojarse por nada*”, “*sin presionarnos tanto con trabajos*”, “*con más calma a la hora de la explicación*”, “*con más comprensión*”, “*con más paciencia*”, “*que algunos no regañen tanto, que no nos griten, que sean responsables revisando las tareas*”.

Estos aspectos evidencian el desánimo y desinterés por parte de los estudiantes hacia las clases, debido a la falta de creatividad y reflexión que sobre ésta, la práctica pedagógica, se debe realizar. A continuación se presenta la cita de un padre de familia quien expresa lo siguiente relacionado con el sentir de su hija frente a las clases.

*“Por ejemplo, mi hija no quería venir a estudiar porque la trataban mal, era por la profesora, porque le decía que era muy lenta para escribir, ella tenía que copiar rápido lo que salía en el tablero y como escribía lento borraban y no podía copiar, ella lo que cuenta es que la profesora la trataba duro y no la quería porque no escribía rápido y los niños quieren que los traten con cariño”.*

Lo anterior deja ver el tipo de relación que se establece ente maestro-estudiante, la cual esta mediada por los contenidos programáticos, además se genera desánimo en los estudiantes frente a las clases, pues ellos las ven como “*aburridas*”. En cambio para los **maestros** las clases con sus estudiantes se desarrollan a través de “*competencias*”, aspecto no evidenciado en los análisis de las observaciones realizadas.

***Miedo porque los maestros son muy regañones***

Los **estudiantes** manifiestan que los maestros también tienen “*defectos*” que los caracterizan “*pues lo que pienso de los profesores es que ellos tienen cosas negativas, por ejemplo: uno les va a hablar de un tema de la clase, cuando están en refrigerio y lo regañan a uno y dicen que si no entendieron, de malas*”, también

afirman que “hay algunos muy malgeniados y en sus momentos de rabia nos tratan mal y se creen más que uno cuando no entendemos”.

También los estudiantes asignan a algunos maestros el término de “pasados” es decir, regañones y malgeniados relacionando una serie de características afines al término como, “a algunos maestros se les va a presentar algo y no nos ponen cuidado” o, “algunas veces son muy estrictos, por no traer una tarea, ponen punto negativo, y esa tarea es un modulo que se desarrolla en el salón”. Se evidencia en la mayoría de expresiones de los niños la fuerte descripción sobre el maestro regañón y malgeniado. La figura 3 ilustra el retrato de maestro elaborado por niño de sexto grado en el que muestra rabia, estrés, y como comunmente lo han llamado los estudiantes, “malgeniado”.

**Figura 3. Dibujo de participante del grado sexto de secundaria. DB22-6SC.**



### **UNIDAD DE ANALISIS: PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Otra dimensión que asume la investigación es la práctica pedagógica entendida como las acciones desarrolladas por el maestro, es decir, “la praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros alumnos, autoridades

educativas y padres de familia), así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos<sup>88</sup>. Hacer visibles estos aspectos exigió reconocer a los actores participantes quienes aportaron desde su quehacer elementos que dieron significado a la cotidianidad del maestro y lograron caracterizar algunos aspectos dignos de analizar. Se pasa entonces, al análisis de cada una de las categorías y subcategorías emergentes

### **CATEGORIA AXIAL 3: EL TRABAJO PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO RURAL EXIGE NUEVAS FORMAS DE MEDIACIÓN**

Esta categoría axial recoge los principales momentos del proceso pedagógico realizado por el maestro, en los que se evidencia la planeación, el desarrollo y la evaluación, así como las características propias de cada momento. Se evidenció el trabajo pedagógico como tal y las acciones comunitarias que son desarrolladas bajo el liderazgo del maestro con la participación de la comunidad educativa. El cuadro 9 muestra la forma como los participantes de la investigación asumen la práctica pedagógica.

**Cuadro 9. Imaginarios sobre la Práctica Pedagógica**

ESTUDIANTE	PROFESOR	PADRE DE FAMILIA
<b>ACCIONES PEDAGÓGICAS DEL AULA</b>		
<b>Planeación.</b>		
No conocemos la planeación del área.	La mayoría de maestros de primaria, planean de acuerdo a libros de consulta y a los planes de estudio que entrega la coordinadora al inicio del año.	No conocemos la planeación del área.
Compramos libros		A los estudiantes de primaria les compramos libros, a los de bachillerato no
Los profes dictan diferentes áreas	Los maestros de primaria planean varias áreas a la vez.	
Nos entregan guías	algunos realizan guías	En bachillerato se trabaja con guías
	Se llenan formatos exigidos por el rector	
<b>Ejecución.</b>		

<sup>88</sup> KLAUS, Andrés. Rectos actuales de las facultades de educación: apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente. En: revista, educación y pedagogía. Medellín, marzo 2006. P. 65

Escucha atentamente las clases.	La mayoría de clases se realizan de forma magistral.	No saben cómo se realizan las clases.
Se escribe la mayor parte del tiempo en los cuadernos, desarrollando alguna guía o copiando del tablero	Dicta a los estudiantes alguna temática para que copien en los cuadernos	Copian en los cuadernos los estudiantes
	No se indaga sobre los presaberes, se realizan preguntas que el mismo profesor responde	
<b>Evaluación.</b>		
Quices, en hojas de papel, o desarrollo de alguna guía del libro. Se califica de 1 a 100.	A través de módulos, guías y talleres	Les hacen evaluaciones con hojas de papel
<b>ACCIONES COMUNITARIAS</b>		
"los papás nos piden que les expliquemos"	-Proyectos que tiene el colegio en convenio con otras instituciones.	"nos enseñan a leer y a escribir", "es una terapia"
	Se realiza un macro proyecto que incluye: cocina gourmet, bisutería, belleza, piñatería, confecciones y deportes.	"nos permite superarnos y trabajar independientes".
<b>TIPOS DE RELACIONES ENTRE LOS ACTORES</b>		
Regañan	Regaños	Regañan cuando no hacen tareas
Nos gritan	Choque entre estudiante y maestro.	A veces les hablan duro a los estudiantes
	Algunos son autoritarios.	
<b>HERRAMIENTAS DE MEDIACIÓN</b>		
Trabajan con el tablero	Se realizan talleres	Se compran libros
Nos dan guías	Se desarrollan guías	Les dan guías
Se observan videos	Se usa la sala de audiovisuales	Utilizan los computadores

- **ACCIONES PEDAGÓGICAS DE AULA**

*Planeación*

Los **maestros** reconocen la importancia que tiene la planeación para lograr resultados óptimos en su acción pedagógica dado que la acción de planear "*ayuda a conocer de antemano lo que se va a realizar durante el proceso de enseñanza en el aula*"; no obstante, se evidencia que en la realidad tal actividad se limita a seguir los textos guías que llevan las editoriales al colegio; éstos textos escolares sirven además para "*realizar las evaluaciones y desarrollar las guías*".

De acuerdo a las observaciones realizadas sobre el momento de la planeación de las actividades pedagógicas, se evidenció que la mayoría de los profesores diseñan guías con base en los libros de texto para que los alumnos las desarrollen durante sus clases; los estudiantes no participan en la planeación de las asignaturas, pues éstas vienen ya programadas en logros e indicadores de logros desde el principio de año. Generalmente al inicio de cada año, los profesores de las asignaturas correspondientes a cada área se reúnen para actualizar los programas del año anterior y la coordinadora, es la encargada de hacer llegar éstos documentos a todos los profesores de las sedes quienes trabajan los mismos contenidos.

Algunos maestros expresan la dificultad que tienen a la hora de planear sus clases pues *“trabajan varias áreas como inglés, matemáticas, artística, educación física”, situación que le dificulta planear todas las áreas a la vez*; sienten además que no hay la *“preparación suficiente para responder con todas las materias así seamos licenciados”*; esta situación se presenta debido a que en primaria los maestros dictan todas las asignaturas y sólo en algunos grados como en cuarto y quinto hay rotación para dictar algunas áreas de su especialidad; por tal motivo el maestro debe optimizar sus esfuerzos para conseguir cumplir con el plan de estudios asignado para cada grado. Vale la pena aclarar el colegio en el que se realiza la investigación no asume la metodología de escuela nueva como tal, pero el maestro de primaria trabaja todas las áreas.

Otra cosa diferente sucede en la secundaria, en donde los maestros dictan las asignaturas de acuerdo a su especialidad; para planear éstas asignaturas los maestros recurren a la preparación de sus clases a través de, como dicen ellos, *“leer constantemente sobre las temáticas a trabajar, de diferentes autores y libros de consulta”*, lo que, según ellos, favorece la planeación debido a que *“profundizan constantemente sobre la misma temática”*.

Las exigencias institucionales en cuanto al libro reglamentario denominado planeador para profesores de primaria y secundaria, se hace dependiendo del tipo de nombramiento que tenga el profesor: sí se vinculó bajo el decreto ley 2277 de 1979<sup>89</sup>, el profesor por ser de régimen antiguo, no está obligado a realizar ni a presentar la planeación de su asignatura; si el profesor se vinculó bajo el decreto ley 1278 de 2002<sup>90</sup>, está obligado a presentar al rector, cuando él lo solicite, el planeamiento de su asignatura con fines de evaluación de desempeño. Esta situación pone en evidencia que la planeación desde el punto de vista pedagógico, no representa un momento esencial en el proceso educativo sino más bien, es un requisito para algunos maestros a fin de evaluar su desempeño, hecho que le resta calidad al proceso realizado.

Respecto a la planeación, los **estudiantes y padres de familia** mencionan no tener conocimiento sobre las actividades que se van a desarrollar en el colegio durante el periodo, pero reconocen que *“un maestro se debe preparar lo suficiente para poder planear sus actividades y llevarlas al colegio”*. Destacan también la compra de libros para el desarrollo de clases especialmente para la primaria, porque *“los profesores dictan diferentes áreas entonces entregan las guías que ya están hechas desde antes”*.

#### *Desarrollo de las clases*

Para realizar el análisis de la práctica pedagógica del maestro se estimó conveniente partir de las observaciones realizadas en clase y en los relatos de maestros, niños y niñas y así objetivar la realidad que se vive en las aulas. Un maestro del área de sociales referencia lo siguiente:

*“cuando llego al salón de clase saludo a los estudiantes, les solicito organizar el salón, en el sentido de recoger los papeles; si el rincón del aseo está sucio, hay que ir a botar los papeles para poder comenzar la clase, organizar filas, todo eso con qué sentido?, con el sentido de que el estudiante centre la atención en lo que se va a desarrollar. Después de tener organizado el salón tomo lista, siempre tomo lista, así los niños le digan a uno*

---

<sup>89</sup>MEN. Decreto 2277 de 1979. <http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto2277.htm>

<sup>90</sup> Ibid.

*vinimos todos, pero de todas maneras me parece como de muy buen sentido la toma de lista, porque es siempre tener presente la cara de cada estudiante y saber quién es cada cual en cada clase; después de la toma de lista, si vamos a comenzar un tema, entonces les presento el tema, si tenemos una guía de trabajo, les entrego la guía para que la observen y sepan en que parte vamos a comenzar; cuando son guías hacemos la lectura colectiva y se va explicando, dentro de los consensos a los que hemos llegado con los estudiantes, está el uso del diccionario, entonces ellos deben traer dentro de sus materiales un diccionario, para ir resolviendo las palabras que ellos van preguntando, qué quiere decir tal cosa?, entonces ellos buscan en el diccionario y compartimos los significados que ellos van encontrando, después de hacer las explicaciones si el tema va muy largo de todas maneras, lo divido haciendo una actividad, cuando son por ejemplo grados pequeños, como sexto, enfatizo en las actividades de dibujo, de elaborar un cuento, para que el estudiante no se canse tanto, para que pueda internalizar lo que se ha trabajado a partir del dibujo, también les pido que hagan cuadros, esquemas y muchas veces les preguntan a uno, ¿pero puedo hacer esto mismo escribiendo común y corriente?, yo les digo no!, deben seguir la instrucción tal como dice, que si me lo presenta de otra manera, pues si da lo mismo, pero para que aprendan que la información se puede presentar de diferentes formas. Y ya para terminar la clase, se les deja su tareíta, pero una tarea que puedan desarrollar ellos, sin necesidad de acudir a otros lugares, sin que se les complique la situación y se organiza el salón también para que se termine la clase”.*

El maestro tiene una organización establecida para desarrollar sus clases; es un ritual que inicia con las actividades anteriores a la clase como tomar lista, dar instrucciones, pedir los materiales; posteriormente se dan momentos como el inicio, el desarrollo de la clase y las actividades de evaluación. Se evidencia, según los estudiantes, monotonía en el desarrollo de las mismas a pesar de que el maestro pueda emplear diferentes actividades como el dibujo, las guías, el uso del diccionario y el cuento.

Para complementar el anterior análisis, vale la pena destacar el discurso de otro maestro sobre su rutina:

*“llego los saludo, buenos días, mi agenda de clase es...”, “espero que todos se pongan de pie” ... “saludo de bienvenida, la oración del día” “que tenga que ver con la ética con los valores, con la parte humanística de la persona” “tomamos asistencia” “el muchacho se acostumbra a firmar la lista una hoja en blanco” “él firma la hoja, y después de que él firma la hoja la va pasando” “se anota en la agenda la tarea “por fechas” de la semana siguiente” “en un cuaderno viejo o la agenda, se desarrolla la clase, se deja la tarea”.*

En esta cita se evidencian una serie de actividades o rutinas que realiza el maestro al iniciar su clase, en la que se observa cierta rigidez a la hora de comenzar, cuando menciona que espera que todos los estudiantes se pongan de pie para poder empezar la oración; también se evidencia una relación mediada por los contenidos a desarrollar en la clase en la que incluyen aspectos religiosos. Al igual que en el caso anterior, la mayoría de maestros realizan una serie de rutinas que estandariza las clases, convirtiéndolas en monótonas para sus estudiantes.

Desde la mirada de **maestros y estudiantes**, las principales actividades pedagógicas que realizan los maestros, son el desarrollo de guías, talleres y módulos que se ejecutan en la clase y que en algunos casos se dejan como tarea. Estas actividades van acompañadas de *“trabajos en grupo y exposiciones”*. Los maestros expresan que cuando ingresan al aula *“toman lista”*, es decir, nombran cada uno de los estudiantes del grupo, luego se *“explica el tema”* que se va a trabajar, *“se reparte alguna guía de refuerzo y se deja tarea”*.

Algunos **maestros** expresaron *“no tener dificultades en el desarrollo de su ejercicio”*, *“ser buenos profesores y trabajar por competencias”*, realidad que se desvanece al observar que sus prácticas pedagógicas no son coherentes con su discurso; sin embargo, se evidenció que la mayoría de maestros hacen un esfuerzo por mejorar su ejercicio pedagógico y poner en práctica aquellos conocimientos adquiridos en las instituciones formadoras de docentes.

Para contar con otros elementos para el análisis, se recurrió a la observación hecha a un profesor de matemáticas en una clase en primero de primaria. (Ver anexo D).

En esta clase se observa que los conocimientos de matemáticas sobre conjuntos para el grado primero de primaria son transmitidos de forma mecánica, como si fuera un juego de adivinanzas, dado que cuando el maestro pregunta a los niños,

no espera a que respondan sino que por el contrario dá la respuesta que los niños deben repetir.

La forma en que el maestro realiza su clase se aproxima a una metodología tradicional; aquí los niños para iniciarse en la adición deben contar con los dedos de la mano, sin emplear otro recurso concreto que le permita al niño comprender la noción de adición y de conjunto, *“dos deditos de una manita y tres deditos de la otra, reunámoslo para ver ¿cuánto es?”*, e incluso cuando se usan los dedos para contar se presenta confusión por parte de algunos estudiantes, quienes no muestran interés y se distraen con facilidad, como se muestra en la siguiente cita: *“unión, muy bien, ahora nosotros vamos a hacer calculo mental, vamos a recordar, a hacer cuentas con la mente, a ver vamos a hacer, uno más cuatro”, (hay una pausa y la profesora espera que los niños respondan); (la mayoría de los niños observan a la profesora hablar, mientras que una niña se mira en el espejo; algunos colocan su cabeza encima de la mesa del escritorio, otro niño le coloca dos dedos encima de la cabeza de su compañero jugando y de inmediato responde cualquier número sin prestar atención a la pregunta).*

Esta forma de asumir los procesos de enseñanza por parte del maestro muestra un modelo tradicional aplicado en la escuela rural que se generaliza a la mayoría de las clases observadas en la institución y que incide en la actitud del estudiante frente a la práctica pedagógica del maestro, pues según aquellos *“las clases son aburridas”*, observándose su predisposición negativa frente a la clase; se evidencia también que el maestro generalmente está hablando durante todo el tiempo y los estudiantes permanecen sentados, pasivos, repitiendo lo que se les indica, hecho que muestra desmotivación de unos y otros en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este tipo de prácticas tradicionales que emplea el maestro, fomenta la poca participación de los estudiantes en el desarrollo su clase; al parecer el maestro no se interesa en que sus estudiantes aprendan o entiendan, más bien, el interés se centra en desarrollar una serie de contenidos

curriculares que tiene previsto cumplir porque así lo direcciona el texto guía que orienta la planeación y porque, es una de las funciones formales que le exige la presentación de una clase.

Para Freire *“parte de la tarea docente no es solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si -mecánicamente memorizador- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador”*<sup>91</sup>. En otras palabras, el maestro no potencia la curiosidad epistemológica,<sup>92</sup> sino más bien castra ésta curiosidad que por naturaleza tienen los niños y jóvenes hacia el conocimiento, provocando un profundo desinterés hacia el estudio. Así, la institución pierde uno de sus objetivos cual es el de fomentar en los estudiantes la construcción de conocimiento de forma activa y dinámica; ello puede estar incidiendo en la falta de motivación de los estudiantes quienes esperan con ansiedad *“a que llegue la hora del descanso para reunirse a hablar con sus compañeros de estudio”*. Es en el escenario del aula en donde entran en conflicto el discurso y la práctica del maestro, dado que se presenta un fenómeno de no coherencia; es decir, existe poca relación entre lo que el maestro dice frente a su práctica pedagógica y lo que en la realidad sucede.

Algunos maestros por voluntad propia, desarrollan junto con las asignaturas que dictan, proyectos de aula que complementan la enseñanza y el aprendizaje de dichas asignaturas y que han permitido introducir otra dinámica a la enseñanza tradicional. Un maestro de primaria menciona lo siguiente:

*El maestro trabaja tres proyectos en el aula de clase: el “proyecto lector, escritor”, “ajedrez” y “calendario matemático”. El proyecto lector lo trabaja “desde hace tres meses” de “7:00 a 7:30 am”, “los alumnos leen mentalmente sus cuentos”, los estudiantes pasan y “dicen lo que leyeron y se dan las conclusiones”.*

---

<sup>91</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía, México: FCE, 1990. p. 28

<sup>92</sup> Ibid., p. 82-87.

*Los lunes se trabaja los “cómicos” o caricaturas, “los comics que ellos leen son los que salen en vanguardia liberal,” con este proyecto los estudiantes aprenden a seguir “la secuencia” a distinguir “quién es el autor del comic, que es lo que hace”, así por ejemplo en el caso de “Condorito, en la gráfica el cae con “los rabos patas arriba como dice la gente” la idea es que los estudiantes “entiendan por qué sucede esto”, lo mismo con Garfield y el pato Donald. En las caricaturas también se presentan casos “de investigación, y se dan las pistas para saber qué fue lo que pasó, además de hallar las diferencias entre los dibujos. A los estudiantes les gusta mucho este trabajo precisamente”. En cuanto al proyecto de matemática se trabaja “todos los días el calendario matemático que es de la UIS” “ellos lo desarrollan”, luego se analiza para que ellos mismos sepan que fue lo que les quedo mal o que fue lo que le quedo bien y por qué”. (El calendario matemático es un documento elaborado por Colombia Aprendiendo, Proyecto de matemática recreativa.).*

*El otro proyecto, el de ajedrez, este se empezó desde el año 2009, en nuestra institución habían aproximadamente cinco estudiantes que jugaban ajedrez, hoy por hoy, hay más de 150 alumnos que saben ajedrez, no lo juegan a un nivel superior, pero sí a un nivel de inicio. Ya hace como un mes se llevaron dos alumnos que fueron a representar al colegio a un campeonato de ajedrez departamental, es la primera vez que se participa. El ajedrez tiene un proceso de aproximadamente dos años o tres años, para tener un nivel competitivo”.*

Lo anterior muestra una de las acciones que trabaja el maestro en el aula de clase, desde sus motivaciones y posibilidades, haciendo un intento por salir de la monotonía y de las prácticas tradicionales que tanto rodean a las instituciones educativas. El maestro expresa sentir *“gusto y satisfacción por las actividades que realiza”*, también considera importante dar a conocer otro tipo de actividades para trabajar las asignaturas de forma *“creativa”*. Frente a este tipo de proyectos los estudiantes manifiestan agrado por las actividades puesto que los *“enseñan a pensar”*, a *“desarrollar problemas”* y a *“analizar las caricaturas”*; éstas actividades resultan atractivas y son realizadas por los estudiantes con agrado.

Entre los **recursos** más comunes para el desarrollo de las clases, se encuentran las guías, los libros texto guía, algunos emplean medios tecnológicos como el video-beam, y los computadores. Sin embargo, el que más prevalece es el uso del tablero. *“copiamos en el tablero para explicar las temáticas”* y *“los estudiantes hacen sus esquemas en los cuadernos”*. Los maestros también emplean algunos recursos como mecanismo para controlar la disciplina, así las guías y el tablero, permiten mantener ocupados a los estudiantes y en silencio. Aún cuando existen

medios audiovisuales como el computador y el video-beam, no todos los maestros utilizan estos recursos por la dificultad que tienen en el manejo de herramientas tecnológicas, en especial los maestros de primaria.

### *Evaluación*

El sistema de evaluación utilizado se basa en lo planteado en el decreto ley 1290 de 2009<sup>93</sup> del MEN, el cual reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Según éste decreto cada institución deberá incorporar en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) el sistema de evaluación de los estudiantes, luego de su aprobación por parte del Consejo Directivo de la Institución. El sistema debe contener los criterios, procesos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, así como los requisitos que estos deben cumplir para ser promovidos al grado siguiente<sup>94</sup>.

En la institución objeto de estudio, se inició el diseño del sistema de evaluación de los estudiantes a finales del año 2009, y se reglamentó su implementación para el año 2010. Los criterios a tener en cuenta fueron los mismos establecidos en el decreto 1290, los cuales tienen que ver con los planteados en el artículo 3 tales como: Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances; proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante; suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo<sup>95</sup>.

El proceso que realiza el maestro en cuanto a la evaluación, se inicia al principio del año estableciendo los acuerdos con sus estudiantes sobre los porcentajes que

---

<sup>93</sup> MEN. Decreto 1290. [cited 2009]. [http://www.oei.es/pdf2/decreto\\_1290.pdf](http://www.oei.es/pdf2/decreto_1290.pdf)

<sup>94</sup> MEN. Decreto 1290. [cited 2009] <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-187769.html>

<sup>95</sup> MEN. Decreto 1290. [cited 2009]. [http://www.oei.es/pdf2/decreto\\_1290.pdf](http://www.oei.es/pdf2/decreto_1290.pdf)

se tendrán en cuenta en el momento de evaluar los desempeños para cada periodo de clase. En el momento de establecer los porcentajes con los estudiantes se tienen en cuenta tres aspectos: el cognitivo, que hace referencia a los conocimientos que adquirió el estudiante durante el periodo; el social, que tiene que ver con el desarrollo de actitudes con los demás compañeros y trabajo en equipo y por último el aspecto actitudinal, que hace referencia a la autoevaluación que realiza el estudiante sobre su proceso comportamental y académico desarrollado durante el periodo<sup>96</sup>.

Aunque la mayoría de maestros intenta evaluar de acuerdo a los parámetros establecidos en el sistema de evaluación institucional, no todos los maestros realizan este proceso, anulando la autoevaluación que realiza el estudiante de su proceso y priorizando el aspecto cognitivo a la hora de realizar las evaluaciones, hecho que se observó en algunos grados de primaria.

En la mayoría de los casos, la evaluación es asumida como el último proceso de la clase y consiste en realizar pruebas escritas (quices, pruebas objetivas) que valoran qué tanto conocimiento ha adquirido el estudiante a lo largo de las actividades pedagógicas. La evaluación se debe realizar por desempeños o competencias, hecho que no se evidencia dado que, como se mencionó anteriormente se evalúan conocimientos en los estudiantes.

Los **maestros** expresan cómo en las evaluaciones a la mayoría de estudiantes les va mal, adjudicando esta situación a la pereza, al *“desinterés por parte de los muchachos ante el estudio”*, la *“indisciplina”*, la *“falta de apoyo de los padres en la casa”*, de *“materiales didácticos”* e inclusive, *“memoria a corto plazo”*; otros aluden a que *“el sistema de evaluación dá demasiadas oportunidades a los estudiantes para nivelar los logros pendientes y por eso no estudian”*. En últimas, el

---

<sup>96</sup> PEI. Colegio Integrado Mesa de Jeridas 2011.

mecanismo más usado para la evaluación es la “*prueba escrita, tipo saber, y los quices*” los cuales se realizan después de trabajar la temática.

Para continuar con el análisis de la clase de matemáticas observada (ver anexo B); el profesor procede a realizar la **evaluación** a través del libro guía, da las instrucciones sobre cómo deben colocar el signo y continúa revisando por los puestos de los estudiantes, proceso que es reforzado en la siguiente clase con una guía, sobre conjuntos. Es importante resaltar en esta breve descripción, cómo el maestro intenta enseñar algunas nociones sobre conjuntos y la adición, a través de los libros guías y ejemplifica con los dedos; sin embargo, se observa en los estudiantes preocupación, cuando intentan mirar a su compañero del lado para copiar y realizar bien la evaluación, porque aún no han entendido la explicación. En este proceso se evidencia de forma implícita, cómo a través de la práctica pedagógica, del cotidiano vivir, el maestro asume que los estudiantes aprenden una temática con el sólo hecho de explicarla en el aula de clase, sin antes considerar que son dos procesos diferentes los que se dan en el ámbito pedagógico: un proceso es enseñar y el otro aprender; tal vez se está lejos de comprender lo que esto significa.

- **ACCIONES PEDAGÓGICAS COMUNITARIAS**

Además de los contenidos de las áreas fundamentales exigidas por el MEN, la institución educativa objeto de este estudio tiene una propuesta de proyección a la comunidad, que involucra el desarrollo de algunos proyectos para lograr contextualizar su acción educativa al área campesina y coadyuvar en el mejoramiento de la calidad de vida de estas comunidades mediante la erradicación del analfabetismo. Estos proyectos tienen dos formas de desarrollo: los que realiza el maestro directamente con la comunidad, en convenio con otras instituciones como la Universidad Católica del Norte con el programa Plan de Alfabetización Virtual Asistida (PAVA) y el programa de alfabetización liderado por

la Fundación Pedagógica Latinoamericana en convenio con el MEN; y los proyectos que algunos maestros realizan por voluntad propia como el de belleza, confecciones, bisutería y piñatería.

*Desarrollo de proyectos  
en convenio*

La institución cuenta con el programa de alfabetización virtual asistida, **(PAVA)**<sup>97</sup>, orientado por la Fundación universitaria Católica del Norte en convenio con el Ministerio de Educación Nacional, (MEN). Este programa se inició en el año 2008 en la Guajira; en el año 2009 se amplió la cobertura a otros departamentos como Bolívar y Antioquia, extendiéndose en el 2010 a 14.000 cupos y en el año 2011 a departamentos como Santander.

El objetivo del programa es enseñar a los adultos a leer y escribir a través de herramientas virtuales dentro del marco del programa nacional de alfabetización, bajo la modalidad virtual asistida, con el fin de que los estudiantes (padres de familia y jóvenes mayores de 15 años) puedan continuar su ciclo de formación básica y ayudar a fomentar la erradicación del analfabetismo en el territorio Colombiano<sup>98</sup>.

En la institución se inició este proyecto en el año 2011, con un total de 23 padres de familia inscritos y una docente, quien por su propia voluntad y con remuneración adicional, dirige el programa. El horario de trabajo se acuerda con la maestra teniendo en cuenta las jornadas laborales de los padres y de la profesora; por ello las clases se desarrollan en las noches de 6:00 a 9:00 pm. Los estudiantes son mayores de 15 años y realizan actualmente la primera fase, de 1º a 3º grado.

---

<sup>97</sup> PEI. Institucional. Op. cit.

<sup>98</sup> Ibid.

La duración del programa está establecida de acuerdo a lo planteado por el decreto 3011 de 1997<sup>99</sup>, en lo que tiene que ver con los adultos, quienes cumplirán 290 horas de trabajo en compañía del facilitador o maestro. El programa se dá en dos fases: la primera se denomina fase inicial que consta de 16 semanas en las que se trabaja lectoescritura, matemática e informática. La segunda fase se denomina fase de complementación inicial, la cual se desarrolla en 13 semanas y su objetivo apunta a desarrollar competencias en ciencias naturales, ciencias sociales y herramientas infovirtuales<sup>100</sup>.

En el proceso de formación de las tres asignaturas mencionadas, entre los principales contenidos identificados por los **estudiantes** están: *“la suma, la resta”, “las vocales, las combinaciones”* conceptos básicos del *“cuerpo, la naturaleza, el clima, el barrio, las prendas de vestir y la familia”*. Estas temáticas las abordan desde las cartillas de orientación y los programas virtuales que trabajan en acompañamiento con el facilitador o maestro orientador. Para este acompañamiento la maestra recibe una formación previa sobre las asignaturas a trabajar, además del funcionamiento de la plataforma virtual para el trabajo con los padres de familia. Los padres de familia van dos días a la semana a la institución, el martes trabajan en las cartillas las temáticas asignadas y el día jueves refuerzan éstos contenidos a través de un CD interactivo que trae actividades para realizar relacionadas con la cartilla en la que trabajan. Cada estudiante recibe este día el CD entregado por el facilitador. Las figuras 4 y 5, muestra la maestra facilitadora y padres de familia usando el CD interactivo.

---

<sup>99</sup> MEN. Decreto 3011. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86207.html>

<sup>100</sup> Plataforma telemática con espacios comunitarios virtuales para actividades socio tecnológicas y educativas.

**Figura 4. Fotografía de la maestra facilitadora con sus estudiantes**



**Figura 5. Fotografía de las cartillas de trabajo**



Para los **padres de familia** este proceso ha sido de gran ayuda porque están *“aprendiendo a escribir el nombre”, a “hacer las letras del abecedario y las vocales”,* de esta forma valoran poder en un futuro *“ayudarles a sus hijos con las tareas”.* Además consideran el esfuerzo de ir a estudiar *“como una terapia”,* debido a que se *“comparte con más personas”, se “olvidan de los problemas y se cambia de actividad”, “oportunidad”* que les sirve para *“superarse”.* Valoran también la paciencia y el cariño de la maestra facilitadora para ayudarles en el proceso, lo cual los motiva a continuar en el proceso de alfabetización.

**Figura 6. Imagen de la unidad 2, conozcamos el abecedario**



Para la **maestra facilitadora**, es un proyecto importante y le ha causado gran satisfacción porque *“puede brindar sus conocimientos a los padres iletrados y ayudarles a mejorar la calidad de vida que tienen”*. Reconoce además la *“oportunidad que tienen los padres de familia para aprender a manejar un computador”*.

**Figura 7. Estudiantes del programa PAVA.**



Existe otro programa denominado **“yo si puedo”** el cual está en fase de organización y está orientado por el gobierno Departamental a través de la Secretaria de Educación; tiene como objetivo, reducir significativamente la población iletrada, es decir, enseñar a leer y a escribir; para tal efecto la Secretaria de Educación Departamental ha suscrito un contrato con la fundación pedagógica latinoamericana, operador en Colombia del modelo Cubano de alfabetización<sup>101</sup>. A través de este convenio se vinculan al proceso, rectores, directores de núcleo, y maestros.

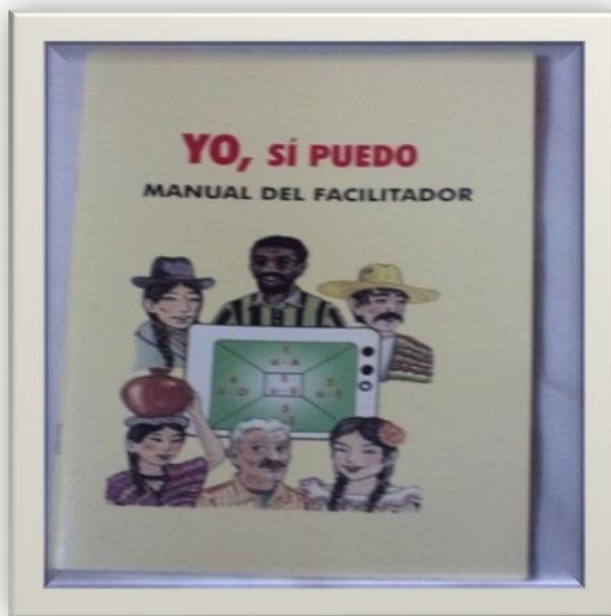
En la institución el programa está en proceso de iniciación y será coordinado por una maestra de secundaria del área de sociales, quien está actualmente en proceso de capacitación. El programa lo dirigen seis personas, tres de ellas cubanos y tres colombianos, quienes estarán coordinando todo el departamento. La metodología de este proyecto se diferencia con la del programa PAVA porque se trabaja con estudiantes del grado 11º, quienes se desplazarán hasta las diferentes veredas de la región para implementar el programa después de ser capacitados por la maestra coordinadora.

La metodología del programa será cien por ciento presencial; los grupos se distribuirán en tres subgrupos de acuerdo a los resultados del diagnóstico inicial, de la siguiente manera: iletrados puros, personas que nunca han asistido a la escuela; semi-iletrados, personas que en algún momento asistieron a la escuela pero han olvidado sus conocimientos; iletrados especiales, personas que presenten algún tipo de limitación física: auditiva, visual y motora (ausencia de algún miembro superior o inferior). Los encuentros tendrán una hora de duración diaria y se empleará el recurso televisivo para las clases y las cartillas “yo si puedo”, en las cuales se encontrarán ejercicios de lectoescritura.

---

<sup>101</sup> PEI. Institucional. Op. Cit.

**Figura 8. Manual del facilitador: programa “Yo si puedo”**



Los proyectos mencionados están en convenio con el MEN y la Secretaria de Educación y es el rector quien invita a los maestros de la institución a participar en estos programas, de acuerdo al tiempo y disponibilidad que tengan. La respuesta de los profesores ha sido positiva a esta solicitud y los proyectos se han acogido positivamente por parte de ellos. Por su parte los padres de familia y los estudiantes han mostrado interés y han respondido participando directamente en tales programas.

#### *Proyectos comunitarios institucionales*

En la institución existe el proyecto macro de **aprovechamiento del tiempo libre y prevención de la drogadicción**. Según la coordinadora de la institución el objetivo del proyecto “es brindar a los estudiantes y padres de familia diferentes espacios para que puedan aprovechar el tiempo libre, desarrollar habilidades artísticas, culturales para que aprendan a desenvolverse en otros medios”. Dentro de este macroproyecto se encuentra un subproyecto que a continuación se expone.

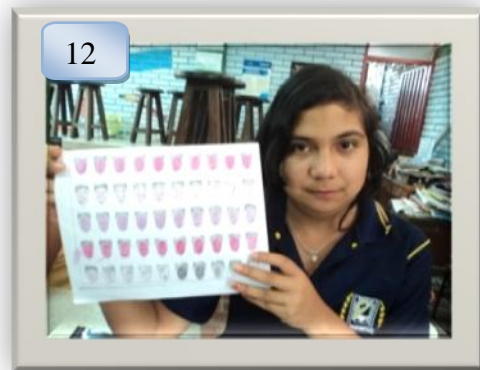
El proyecto dirigido por la maestra de artística en coordinación una instructora quien orienta los diferentes talleres, está incluido dentro del macroproyecto aprovechamiento del tiempo libre y se denomina **“talleres de utilización del tiempo libre”**, cuyo objetivo es *“la formación de la comunidad rural para que sean capaces de desempeñarse en un oficio y en un arte que les produzca ingresos y de esta manera mejorar su calidad de vida”*. Esta maestra vive en la región y lidera por voluntad propia, proyectos con padres de familia, con estudiantes y con todas aquellas personas que se quieran inscribir; el proyecto se inició hace seis años, con participación aproximada de 250 personas integrantes de la vereda y del municipio. Este proyecto a su vez se subdivide en proyectos específicos relacionados con: cocina gourmet, bisutería, belleza y piñatería. Se realizan entre semana en jornada extraescolar.

Los talleres de bisutería y piñatería tienen una duración de dieciséis clases, el taller de belleza tiene duración de año y medio y el de cocina gourmet, de un año. Estos talleres son orientados por la misma instructora, quién expresa *“ser una oportunidad que tiene la comunidad para participar en los talleres, sin necesidad de ir hasta la ciudad a estudiar, además se cobra muy poco por los talleres, la inscripción tiene un costo de \$3000 y cada participante lleva los ingredientes”*. El objetivo de este proyecto *“es que las personas que viven en la vereda aprendan un arte y que ellas mismas se valoren y tengan una mejor calidad de vida”*. Al finalizar cada taller se les entrega su respectivo certificado con el número de horas realizadas en los diferentes talleres firmado por la instructora y maestra coordinadora del proyecto. Todos los talleres se realizan una vez a la semana de 2:00 a 5:00pm.

El taller de **belleza** se realiza todos los martes de 2:00 a 5:00pm, se distribuye en dos niveles, belleza básica y especializado en belleza. Participan cuarenta mujeres en total y cada una compra los materiales de trabajo que necesite. En el primer nivel se trabaja maquillaje, decoración y arreglo de uñas; en el segundo

nivel se incluye peinados, corte y tinte de cabello. Una de las participantes manifiesta la *“alegría”* que siente al estar estudiando, pues expresa *“no tener el dinero suficiente para estudiar una carrera e ir a la universidad”*. Una dificultad que manifiestan las participantes, es que no todos pueden ingresar a realizar este curso aún cuando es muy económico, puesto que para realizar cada taller se necesita comprar materiales como esmaltes, utensilios para la limpieza y decoración de las uñas. La figura 9, muestra de izquierda a derecha a la maestra del área de artística, estudiante de la institución que participa del proyecto y a la instructora de los talleres.

**Figuras 9-12. Mujeres que participan del taller de belleza en decoración de uñas, corte de cabello y peinados.**



Frente a este proceso la instructora manifiesta gran satisfacción debido a que ya tiene una alumna que *“adecuó su propio salón de belleza en la comunidad y ha generado más empleo a otras mujeres”*. Además manifiesta que estos talleres les permiten *“a las mujeres no depender totalmente del esposo”*, en cuanto a los recursos económicos.

El taller de **cocina gourmet**, tienen una duración de un año, se trabaja preparación de platos para eventos especiales con diferentes carnes como pollo, cerdo y res; este proyecto ha tenido un impacto positivo durante los últimos años; los maestros encargados de la organización de las actividades de despedida y graduación para el grado once, contrata a estas mamás para que preparen los alimentos y los sirvan a la mesa el día del evento.

La instructora menciona que en cada clase se les explica un plato específico o *“bufet completo, se les enseña cómo se sirve y cómo se pasa a la mesa, por ejemplo si se va a preparar una pierna pernil con salsa bechamel o de champiñones, se les enseña una ensalada especial que combine con el plato, el postre y la papa que acompaña el plato”*; en época de semana santa se trabaja todo lo relacionado con pescados y en diciembre los rellenos navideños, como el pavo relleno, pollo relleno y pechuga rellena.

En **bisutería** hay un grupo de 8 personas inscritas quienes realizan manillas, aretes, anillos y collares, elaborados con material de murano para vender a la comunidad; inicialmente trabajan con materiales de imitación al murano y cuando aprenden a realizar los modelos indicados por la instructora, los diseñan finalmente con el material original.

En el taller de **piñatería** se les enseña a decorar los espacios para eventos como fiesta para matrimonio, quince años, primera comunión, grado, día de los niños; la instructora orienta los talleres a través de *“guías y revistas que presenta los*

*modelos de decoración con bombas y papel seda*". Con las bombas se realizan arcos de globos para entradas o salidas de ciertos espacios, los realizan de diferentes formas, tamaños y colores, en espiral o formando flores. El grupo está conformado por 11 personas;

Los padres de familia también reconocen el trabajo liderado por la maestra y expresan lo importante que para ellos significa realizar estos cursos porque les permite *"superarse y poder trabajar independiente"*, *"disminuye costos debido a que no tienen que desplazarse hasta la ciudad"*; este proyecto ha ido generando impacto en la comunidad, debido a que les permite aumentar a corto plazo, ingresos adicionales para el sustento de las familias; la maestra del área de artística también expresa gran *"satisfacción, por el logro alcanzado con los padres de familia"* y expresa que es un *"proyecto a largo plazo"*. Este trabajo pedagógico muestra una de las acciones comunitarias que comúnmente ha prevalecido en los maestros rurales, como es, liderar procesos comunitarios.

Estas preocupaciones e intentos de una maestra por proyectar la acción de la escuela a la comunidad, se han visto recompensados cuando la misma institución educativa, ha acogido tales proyectos y los ha involucrado dentro del PEI; de acuerdo a éste, la institución educativa tiene como *objetivo "la proyección a la comunidad a través de proyectos pedagógicos y comunitarios"*<sup>102</sup>, política que se ha materializado con los proyectos propuestos por una sola maestra.

El discurso de la institución plantea el trabajo comunitario como objetivo del PEI, pero en la realidad, las prácticas pedagógicas al respecto desdibujan dicha realidad al no plantearse más proyectos comunitarios a largo plazo, fruto del trabajo en equipo de todos los estamentos educativos. Sólo se presenta el caso de la maestra antes mencionada, quién inició su proyecto comunitario por voluntad

---

<sup>102</sup> PEI. Colegio integrado Mesa de Jeridas. 2011.

propia el cual se fue articulando al PEI y ahora promete ser el macroproyecto líder por la claridad de sus objetivos y el beneficio que presta a la comunidad así como por la dedicación y esfuerzo de esta maestra.

Una de las razones por las cuales podría pensarse que no se dan más acciones comunitarias es la falta de tiempo por parte de los maestros debido a que la mayoría de ellos son foráneos, es decir, viven en otras ciudades como Bucaramanga, Floridablanca y Piedecuesta; ésto motiva a que el maestro se convierta en un visitante del sector, quien dá sus clases, desarrolla sus actividades académicas y se devuelve para su ciudad tan pronto suena el timbre de salida. Este aspecto trae como consecuencia que el maestro desconozca la región en la cual labora; se genera entonces una nueva imagen del maestro, quien es valorado más por sus conocimientos en las diferentes disciplinas que por el trabajo que desarrolla con la comunidad.

- **RELACIONES ENTRE LOS ACTORES**

Esta categoría analiza los diferentes tipos de relaciones que se dan en el ámbito escolar en un contexto rural.

*Verticalidad  
en la relación*

Otro aspecto que se destaca en este análisis es el tipo de relaciones que se establece entre el maestro y el estudiante, entre maestro padres de familia y maestro – directivas.

Las relaciones maestro-estudiante se caracterizan por la verticalidad pues como lo afirman los estudiantes *“el profesor nos regaña si hablamos en la clase”, “debemos permanecer callados y en silencio”* y el mismo maestro al afirmar que *“los estudiantes siempre deben permanecer en el puesto”, “emplear el observador cuando se presente alguna dificultad”* o *“enviar al estudiante a coordinación”,* para

que *“entienda quién es el que manda en la clase”*. Si bien es cierto, el maestro en su ejercicio pedagógico ejerce autoridad en cuanto a los saberes que posee, la ejerce también en el momento de controlar la disciplina en el aula de clase o fuera de ella.

Es claro ver cómo en las clases el maestro habla la mayor parte del tiempo como se mencionó en la sección acciones pedagógicas de aula, tratando de depositar en el estudiante un cúmulo de información sin establecer diálogo alguno entre los niños y niñas. Así, el aspecto disciplinario prevalece y se convierte en el silencio de los niños, mientras ocurre el desarrollo de la clase. En este sentido se puede confundir el concepto de disciplina, con el de estar en silencio, callados y quietos, dado que el maestro adolece de estrategias para lograr captar el interés de sus estudiantes. Sin embargo, es tan monótona la clase ya que según los estudiantes, *“siempre es escribir y escribir”*, que a pesar de estar cargada de preguntas inconclusas para los niños, prefieren conversar con sus compañeros, pararse del puesto, lo que denominan los maestros *“generar indisciplina”*. Aquí el problema no es la autoridad, sino del uso de esta autoridad que en ocasiones se convierte en autoritarismo por el ejercicio real de la disciplina basada en enfoques tradicionales.

Para los **estudiantes** las buenas relaciones se dan cuando *“nos quedamos callados cuando el profe está hablando”*, pues ellos *“no regañan mientras no molestemos”* y *“no hacemos indisciplina o hablemos”*. Se evidencia entonces que la disciplina es entendida como “no hablar cuando no se debe”, situación que genera un tipo de relación pacífica en el aula según ellos. Para otros estudiantes la relación es mala con los profesores, porque éstos “regañan”, *“cuando comenzamos a hablar el profesor se pone furioso y nos grita”*. Los estudiantes entienden por buena relación el estar en el salón callados y “juiciosos”, pero si empiezan a hablar, cambia su actitud frente a ellos.

En estas verbalizaciones se evidencia que los estudiantes le dan un significado a la disciplina que se relaciona con la actitud pasiva, con estar callados, con hacer lo que el profesor dice, con seguir las instrucciones dadas en clase; es así como el estudiante entiende por *“disciplina, como permanecer en silencio, sentado en el puesto durante el desarrollo de la clase”* mientras su maestro termina de hablar; de lo contrario, se genera indisciplina entendida también por los estudiantes como *“desorden en la clase”*.

Otro grupo de estudiantes mencionan que la relación maestro-estudiante es regular porque los profes colocan *“puntos negativos”* y si hablan les *“hacen firmar el observador”*, además consideran que es mala la comunicación con algunos porque *“gritan, regañan y no los entienden”*, los maestros *“algunas veces llegan de mal genio y casi no se les pueden hablar”*; por tal motivo los estudiantes expresan la necesidad de *“cambiar estas cosas”*.

Según lo expresado por algunos estudiantes, se puede evidenciar que un grupo de maestros sólo ven como prioritario el aspecto cognitivo, sin tener en cuenta la función social que cumplen las instituciones educativas, en las cuales los estudiantes tienen derecho a la libre expresión, a la comunicación, buen desarrollo de sus competencias, a ser escuchado, respetado en sus derechos y a participar activamente en el proceso de aprendizaje; *“no podemos expresar lo que sentimos por temor a que nos regañen”*; cuando el estudiante presenta una actitud pasiva, desinteresada frente a la clase genera lo que comúnmente llaman los maestros, *“desorden en la clase”* y el método más fácil de acudir a la disciplina es hacer uso de su autoridad para mantener el control de la clase; así lo expresan los profesores, *“yo les llamo la atención una y dos veces, si no hacen caso les hago firmar el observador y llamo a los acudientes”*, *“a veces hay que hablarles fuerte para que entiendan”*; los estudiantes se refieren también en éstos términos *“nos amenazan con el observador”*, con el *“control de comportamiento”*, (libro reglamentario que se lleva en la institución); con el *“llamado a los acudientes o*

*padres de familia” e incluso con “ser llevados a coordinación”. Estas formas de manejar la autoridad incomodan al estudiante y le producen cada día, rechazo hacia las actividades académicas y hacia los mismos profesores.*

Sin embargo, para los **maestros**, la relación que establecen con sus estudiantes es horizontal, debido a que hay *“respeto, cordialidad”, “hablamos como amigos, ellos comentan sus problemas, sus cositas y uno trata de solucionarlos y de llevarlos como se dice, al ritmo de ellos”, “es una relación familiar con todos ellos”*. En conclusión, el discurso que plantean los maestros, deja ver ambigüedad entre lo que expresan los estudiantes y lo que dicen los mismos maestros; en la realidad se evidencia la existencia de relaciones de verticalidad entre el estudiante y el maestro, predominando el autoritarismo por parte de éste.

Otra relación de verticalidad que se evidencia se dá entre los directivos, específicamente el rector, con los maestros. Al respecto un maestro menciona lo siguiente:

*“fue una gran dificultad, porque fue un año, que producto de las malas decisiones tomadas por el rector, cambiaron totalmente la vida del colegio. La cambiaron porque se convirtió en un lugar a donde prácticamente los compañeros de trabajo no queríamos llegar, era cada día llegar a enfrentar nuevas situaciones, qué más va a suceder, a quien van a perseguir, entonces son situaciones que no permiten desarrollarse el colegio en lo que debe ser, que es atender a los estudiantes, atender a los padres de familia, sino como estar pendientes de que más va a suceder, a quién más va a buscar para que se vaya, entonces eso marca la vida de cualquier persona como docente”*.

Una decisión tomada por el rector que involucró la permanencia de algunos maestros en la institución, dió origen a una situación de conflicto dado que no hubo diálogo ni se llegó a acuerdos con los afectados y con los demás maestros; se evidencia en éstas acciones actitudes que según los maestros, son indicadores de autoritarismo de quién dirige la institución.

En otro relato, un maestro describe una de las situaciones que viven la mayoría de instituciones oficiales rurales y urbanas, ante las políticas educativas que rigen nuestro país:

*“la situación que ocurrió de entregar maestros a la secretaria de Educación, fue una mala decisión tomada por el rector, como es sabido el producto de **los recortes que hace el gobierno a la educación**, siempre se está solicitando que con menor número de docentes se atienda igual o mayor cantidad de estudiantes, pero igual sabemos que como rectores y como docentes nos corresponde defender el derecho a una buena educación de los estudiantes, y una buena educación de los estudiantes es tener grupos pequeños, atendidos con un número bueno de docentes; el colegio tenía producto de luchas anteriores, un buen número de docentes que podía atender la población estudiantil, pero el rector tal vez no sé, de verdad que hasta el día de hoy no entiendo por qué esa toma de decisiones, en lugar de unirse a el clamor de los estudiantes y de algunos padres de familia de defender la planta de docentes, se termina haciendo entrega de tres docentes, entonces son tres grupos menos donde se toman decisiones de unir los grados, que hasta el día de hoy nos damos cuenta que fue una muy mala decisión porque han sido grados que causan todavía traumatismo porque ellos no logran como acomodarse como un solo grupo”.*

Ésta situación que plantean los maestros, la vive desafortunadamente la mayoría de instituciones educativas e incluso, de nivel superior, debido a la falta de criterios claros para con la educación; el discurso que promueven los organismos internacionales de control como el banco Mundial, el fondo Monetario Internacional, de una u otra manera manejan el sistema educativo impartiendo y asesorando políticas públicas, que ofrecen en el discurso una educación de calidad, que brinde cobertura. Sin embargo, se genera un falso imaginario sobre la calidad, pues en últimas lo que prima es el aumento de la cobertura en las instituciones oficiales, disminuyendo significativamente el presupuesto en educación.

En este análisis surge la pregunta, ¿en realidad se promueve una educación de calidad, con salones ocupados por más de cuarenta estudiantes, con problemas de desnutrición en la mayoría de niños y niñas, con salarios mínimos que es el común denominador de los padres de familia en áreas rurales y con el cual debe sostener a sus cinco o más hijos, cómo expresaba una madre de familia, “no

*puedo matricular a mis dos hijos, porque entiendan profes, mi marido gana un mínimo para sostener a mis cinco hijos y a mí, entonces hay días que no alcanza la plata ni siquiera para comer, nos toca sólo arroz, y ni siquiera para eso alcanza; en el transporte sólo en los dos se van mil pesos diarios, y como es ida y vuelta son dos mil pesos diarios, entonces multiplique por toda la semana, es mucha plata y no la tengo".* Situaciones como ésta se ven reflejadas aún más en las instituciones educativas del sector rural, lugar en el cual se hacen efectivas las políticas públicas que promueven la calidad de la educación, realizando importantes recortes presupuestales y afectando de manera directa el ambiente laboral que viven hoy la mayoría de instituciones oficiales.

Otro aspecto importante frente a las relaciones del rector con sus estudiantes, se evidencia cuando éstos expresan el deseo porque el rector mejore su genio porque se *"ve amargado"*. *"Por lo menos, un problema que ocurrió hace pocos días con el grupo mío, mis compañeros se salieron del salón, entonces les bajaron comportamiento; el rector no dejó que ellos explicaran el por qué ellos se habían salido, entonces el rector los trató que ellos no podían hablar; ese es un derecho de nosotros, nadie nos puede prohibir hablar o no hablar"*. Una vez más se capta la relación de autoridad que ejerce el rector frente a sus estudiantes.

## **UNIDAD DE ANALISIS: EXPECTATIVAS**

Desde esta unidad de análisis se proyectan los sueños en torno a lo que desea la población estudiada con relación a la práctica pedagógica del maestro rural, esperanzas que al materializarse podrían contribuir a mejorar y cualificar la educación en las comunidades rurales.

## CATEGORIA AXIAL 4: INTEGRAR ESFUERZOS PARA MEJORAR ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y COMUNITARIOS

Esta categoría axial presenta las expectativas que tienen padres, estudiantes y maestros y los deseos que expresan para mejorar la práctica pedagógica del maestro. El cuadro 10, muestra lo expresado al respecto por los diferentes grupos estudiados.

**Cuadro 10. Expectativas que tiene la comunidad sobre la práctica pedagógica del maestro rural**

ESTUDIANTES	MAESTROS	PADRES DE FAMILIA
	Los estudiantes alcancen un nivel de educación superior	<i>“mejoren académicamente y personalmente”</i>
	La comunicación con los padres no se debe reducir a la reunión de padres de familia	Poca preparación académica por parte de los padres
buen carácter para tratar a los estudiantes		
<i>“Clases más divertidas y dinámicas”</i>		Trabajar aspectos agrícolas

**“ME GUSTARÍA QUE TRABAJARAN CON MUCHA FELICIDAD Y ENTENDIMIENTO, PARA QUE ELLOS DISFRUTEN Y NOSOTROS TAMBIÉN”**

*“Las clases deberían ser más alegres y dinámicas”*

Para los **estudiantes**, *“un día normal de clase, con un maestro es especial, depende de cuál sea el maestro”*, porque *“hay clases aburridas”*. *“Algunos maestros son buenos pero un poco aburridos”*, son algunas de las afirmaciones

que hacen los estudiantes después de dialogar sobre las actividades que ejecutan con sus profesores.

La mayoría de los estudiantes expresan poca motivación por las clases según ellos, *“las clases me aburren” “porque siempre es escribir y escribir”, “no todas las clases deben ser copiar, analizar y exponer”*; se evidencia el desánimo en los estudiantes por la rutina cuando mencionan: *“las clases son extensas”, “las horas son largas”; “como la profesora que no ha alcanzado uno a sacar el cuaderno cuando empieza a dictar y no lo deja a uno descansar”*.

Los estudiantes consideran que *“cada día se cansan de que le dicten y le dicten lo mismo cuando tienen clase con ellos”*. Por tal motivo los estudiantes expresan que *“las clases deberían ser más alegres y dinámicas”*. Manifiestan además la motivación y el gusto porque sus maestros realicen en su ejercicio pedagógico, actividades dinámicas, *“lúdicas” “alegres y a la vez de aprendizaje”; “más explicado porque a veces uno no entiende”*; por tal motivo piden que el maestro trabaje *“con calma y pausa para relajar el cuerpo”, y así “la clase no sea complicada para entenderla”*. Mencionan algunas actividades que puede realizar el maestro, como trabajar con *“alegría, entusiasmo”, “buen genio”* para *“animar”* las clases, *“saliendo a jugar para descansar las manos y el cerebro”, “con más respeto, menos gritos”, “porque en algunas clases somos callados, a mí no me gusta, entonces yo hago bulla”, “una canción”,* para que finalmente puedan *“estudiar relajados”,* sin el estrés que ellos ven en los maestros,

Otro grupo menciona el deseo por que realicen *“juegos, chistes, adivinanzas”,* actividades *“recreativas”* como *“sudoku”, “descansos”, “cálculos matemáticos”,* o *“calendario matemático”* o *“deportivas”,* para que se puedan *“divertir”*; también que se esfuercen por *“enseñar cosas nuevas y divertidas, así los colegios no van a parecer tan aburridos”*.

De acuerdo a lo enunciado por los estudiantes, se evidencia el estrés que viven los maestros en las aulas, dentro y fuera, cuando se oyen las voces de los niños y niñas, quienes piden ser rescatados del vago mundo en el cual se encuentran, escaso de actividades lúdicas, colmado de métodos tradicionales; cuando el estudiante menciona *“aparte de lo que hacen los maestros deberían hacer actividades más divertidas”*; se podría preguntar entonces sobre ¿qué hacen los maestros en las escuelas rurales oficiales qué no motiva a los estudiantes a disfrutar del proceso de enseñanza y de aprendizaje?; ¿será que en últimas, sólo se desarrolla el proceso de enseñanza por parte del maestro y se descuida entonces el proceso de aprendizaje que debe desarrollar el estudiante de acuerdo a una serie de estrategias metodológicas que tenga en cuenta las edades de los estudiantes?; ésta reflexión es de gran importancia para todos los maestros pues invita a pensar sobre cómo se organizan las clases para los estudiantes, cómo se desarrollan y qué se entiende por proceso de enseñanza y de aprendizaje, además de cuestionar sobre para qué se enseña, o se educa.

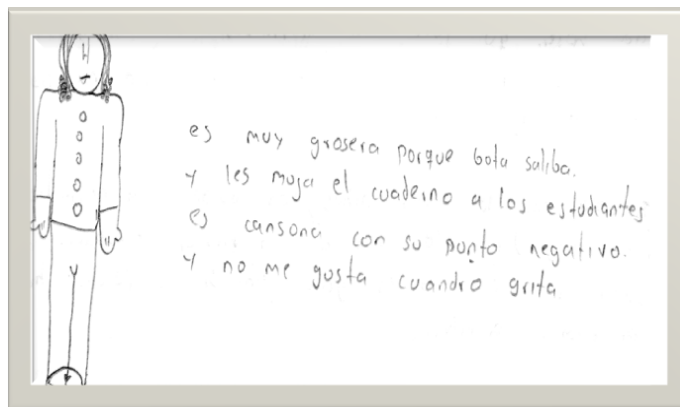
Esta preocupación especialmente en los estudiantes, surge en varias unidades de análisis y subcategorías como se muestra en el sentir, categoría 2, insatisfacción, preocupación, aburrimiento y miedo por las condiciones.

### *“Mejorar el genio”*

Los **estudiantes** hacen referencia con gran preocupación el genio de los maestros; proponen que cuando *“lleguen bravos”* a las clases *“no acudan a la soberbia”*, porque *“a veces son muy gritones”*, *“regañan muy feo y no explican”*; *“hay unos maestros que no nos ponen cuidado”*, *“algunos se expresan de forma muy egoísta”* y *“por no traer una tarea colocan punto negativo”*; otros *“en sus momentos de rabia nos tratan mal y se creen más que uno cuando no entendemos”*; *“me gustaría que trabajaran con mucha felicidad y entendimiento para que ellos disfruten y nosotros también”*. Así La mayoría de estudiantes

menciona el deseo porque sus profesores cambien el “genio”, debido a que son muy “bravos, “cascarrabias” “gritones”, y no los entienden. Además que trabaje “más calmado y que no escriba tanto y nos explique”, “comprendiéndose y aceptando los errores”. Este último aspecto mencionado por un estudiante, permite analizar la relación que se da entre maestro-estudiante, en la cual el maestro es quien siempre tiene la razón, debido a que tienen según los propios maestros más “autoridad” frente a sus estudiantes; además deja ver la poca reflexión que tienen los maestros sobre su práctica pedagógica; muestra además la relación con la categoría anterior y con las categorías relacionadas con el sentir. La figura 5, muestra la forma como un estudiante ve a un profesor y lo que quisiera cambiar de él.

**Figura 13. Dibujo de participante del grado sexto de secundaria.**



## **TRABAJAR MÁS CON LOS PADRES Y CON LA COMUNIDAD.**

*Trabajar aspectos agrícolas  
y de mejoramiento de la calidad  
de vida de las comunidades*

Una carencia de la institución según padres y estudiantes hace referencia a que “enseñen a nuestros hijos cosas productivas”; los padres de familia consideran importante vincular a los estudiantes en actividades que les permita

salir de la institución, graduarse y poder desempeñarse en alguna actividad productiva que les genere ingresos. Es importante resaltar que la mayoría de estudiantes después de terminado su bachillerato, culminan su etapa de estudio, debido a que económicamente les es difícil continuar en la universidad; ellos por lo general terminan optando por trabajar y ganar el sustento para mantenerse y ayudar en la casa; se emplean en trabajos como construcción, agricultura, ayudantes en los buses. De acuerdo a lo anterior y a las pocas esperanzas que tienen los padres para que sus hijos continúen los estudios superiores debido a las dificultades económicas, algunos padres de familia se preocupan porque siendo una institución rural, no se trabajen proyectos de agricultura que le permita al estudiante salir y desempeñarse en esta área de trabajo. Sin embargo, ven como aspecto positivo los proyectos de proyección social que se realizan en la institución, liderados por la maestra del área de artística, quien ha venido impulsando desde hace seis años el trabajo con los padres de familia, proyectos a los que pueden pertenecer ellos y sus hijos, como son los de belleza, preparación de alimentos, modistería, los cuales fueron referidos en la categoría de acciones pedagógicas comunitarias.

Los padres valoran que en la institución se realicen *“proyectos, como: danzas, deporte, bisutería, modistería, belleza”*, porque consideran que es algo muy bueno para los hijos, además porque permite *“integrar a algunas familias con sus actividades”*; también reconocen como aspectos positivos *“las intercalases, la semana cultural, las convivencias, los talleres de padres”* y sugieren *“desarrollar más integración de padres con hijos”*. *“Todo lo anterior con el fin de educar y fomentar el desarrollo de los estudiantes, reconocer y valorar la región”, “y brindarles un mejor futuro”*. También consideran importante los proyectos de alfabetización que se realizan en convenio con el MEN y expresan el deseo porque *“estos proyectos continúen para finalizar sus estudios”* y *“poder ayudar a los hijos en lo relacionado con las tareas”* además de optar por un *“mejor trabajo”* y mejorar la calidad de vida.

*La comunicación con los padres no se debe reducir a la entrega de notas*

Las apreciaciones que realizan los **padres de familia** sobre la relación que establecen con los maestros son restringidas, pues se *limita a “reuniones de entrega de boletines”* en su mayoría escasas de tiempo, debido a que se atiende a todo el grupo en general y las recomendaciones que dan los maestros son generales. Sin embargo, es importante considerar que incluso cuando se realizan convocatorias a reunión de padres de familia, éstos no asisten, porque según ellos *“no pueden abandonar sus trabajos”*.

Sin embargo, los profesores aducen, lo cual se confirma en las observaciones, que *“los padres no asisten a las reuniones de entrega de notas”* y que sólo lo hacen, cuando *“se realiza convocatoria para entregar alguna dotación dada por el gobierno, como son los Kits escolares”*; la mayoría de padres de familia sacan el respectivo permiso en sus trabajos para reclamar éstos implementos, pero cuando se trata de otro tipo de reuniones cuyo tema central son asuntos relacionados con sus hijos, no muestran el mismo interés. Estas acciones pueden ser producto de la escasa formación académica de los padres de familia y del mismo contexto en el que viven, carente de muchas oportunidades y recursos de tipo económico y cultural. Las políticas del gobierno han querido subsanar éstas carencias con programas como familias en acción, el cual brinda a las familias con condiciones socioeconómicas precarias, que conforman la mayoría de integrantes de esta institución, un aporte económico por cada estudiante. Existen casos en los cuales los padres de familia expresan tener matriculados a sus hijos en las instituciones educativas no sólo por la formación que allí reciben sino por el aporte económico al tener a su hijo inscrito en una institución educativa. Frente a este aspecto, pierde validez el reconocimiento que tiene para el padre de familia la escuela como promotora de la cultura, desarrollo de habilidades y competencias para sus hijos, al verla como un negocio rentable que le permite ayudar a mantener el sustento de la familia.

Se hace necesario entonces que la escuela eduque a los padres para que participen activamente del proceso pedagógico y sean protagonistas de los cambios que ellos mismos plantean para la institución educativa.

## 5. UNA MIRADA FINAL A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL MAESTRO RURAL

- Indagar sobre el significado que tiene para la comunidad rural y para el propio maestro la práctica pedagógica, permitió poner en evidencia que la educación rural requiere de una mirada contextualizada, por cuanto los sujetos que participan en ella están inmersos en un mundo social diferente del urbano con sus propios procesos de socialización y cuyo interés se centra en la transmisión de valores, en la solución de su problemática socio económica y en el conocimiento de tipo práctico más que en la adquisición de saberes disciplinares.
- Los imaginarios sobre el maestro rural, se van construyendo colectivamente a partir de las experiencias cotidianas y escolares que vivencia cada uno de los participantes y que se hacen explícitos progresivamente a través de las prácticas pedagógicas de los maestros, estudiantes y padres de familia. Coherente con lo anterior, en el sendero recorrido se encontró que el imaginario de la comunidad acerca del significado de maestro rural gira en torno a considerarlo como un líder social, que por vocación, se ha preparado profesionalmente para enseñar, educar y se constituye en modelo para sus estudiantes; se destaca además, el rol de segundo padre que se le asigna y la visión *“sagrada o de altruismo y mística”* que el mismo maestro le dá a su función. Se valora de manera elevada la formación que recibe el maestro en las instituciones formadoras de docentes.
- La práctica pedagógica del maestro está condicionada no sólo por lo que piensa el maestro, sino por el recorrido histórico que ha realizado a través de su proceso de formación y socialización en la que participan instituciones como la familia, la escuela, el grupo de amigos y el contexto en general en el que ella se desarrolla. De ahí que se pueda afirmar que la práctica desarrollada por el

maestro rural no está contextualizada al entorno campesino en el que ejerce su acción y que ella es más, una reproducción de la práctica desarrollada en el área urbana y aprendida en las instituciones formadoras de docentes. Las formas de asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje por parte del maestro muestra un modelo tradicional aplicado en la escuela rural, el cual se desarrolla a través de actividades rutinarias. Se evidencia además, la falta de reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica; por ello, el trabajo pedagógico en el contexto rural exige nuevas formas de mediación.

- Se evidencia que el objetivo de la educación rural que apunta a que el maestro relacione el conocimiento cultural que tiene de las comunidades con su práctica pedagógica para que se genere un proceso de socialización primaria, se está dando parcialmente; éste conocimiento cultural y socialización primaria en palabras de Rodrigo Parra, es la capacidad que tiene el maestro *“de entrelazar mundos diversos por medio de la práctica docente, de enseñar el contenido cultural y cognoscitivo de otros mundos, de ser agente de interculturación, lo cual convierte al maestro en un actor fundamental en la generación de valores”*<sup>103</sup> y líder de las comunidades rurales.
- Los sentimientos que genera la escuela y la figura de maestro en la comunidad rural y en el propio maestro, oscilan entre el agrado y la satisfacción por la calidad humana que reina en el campo, el ambiente natural que se respira, así como por el apoyo de la comunidad a los maestros y, cierta insatisfacción, miedo y aburrimiento, por la carencia de recursos y especialmente, por ciertas actitudes de los maestros que generan en los niños temor y desmotivación por asistir a clases, como son la metodología poco activa y los constantes llamados de atención, regaños y amenazas.

---

<sup>103</sup> PARRA S, Rodrigo. Los Maestros Colombianos. Bogotá: Plaza y Janes editores, 1986, p.374

- La comunidad rural sueña precisamente con que los maestros *“trabajen con mucha felicidad y entendimiento para que ellos disfruten y nosotros también”*, aludiendo al cambio que esperan, se opere en quienes orientan a los niños en su aprendizaje. Ve además la comunidad, que se podría afianzar el trabajo con directivas, niños, maestros, padres, patrones de fincas, para desarrollar proyectos sociales que involucren a toda la comunidad, pues en el imaginario sobre maestro, éste es concebido como un líder que puede coadyuvar en la transformación de las comunidades campesinas.
- La investigación evidenció que a mayor conocimiento y compromiso con la comunidad rural es mayor el liderazgo ejercido por los maestros; es así como la maestra cuya residencia está ubicada en la misma vereda, ha ejercido una mayor acción en la comunidad a través de proyectos, cuyo impacto ha sido reconocido por todos los miembros de la sociedad rural.

## 6. NUEVOS CAMINOS... NUEVAS OPCIONES

- Partiendo de los imaginarios, el sentir y las expectativas de los integrantes de la comunidad, es posible que la institución genere espacios de diálogo y socialización sobre las prácticas pedagógicas de los maestros, fomentando la participación de los padres de familia y estudiantes.
- Socializar con la comunidad educativa este proyecto de investigación para dar a conocer los imaginarios, sentimientos y expectativas que tiene la comunidad sobre la práctica pedagógica del maestro rural.
- Fortalecer los diferentes proyectos que existen en la institución con el fin de articularlos al Proyecto Educativo Institucional.
- Es importante ver al maestro como un agente de transformación pedagógica, que reflexione constantemente sobre su quehacer pedagógico; en este sentido se pretende dar una mirada crítica hacia las instituciones formadoras de maestros, debido a que son éstas las que inician la tarea de formación pedagógica y a las que les corresponde formar en conciencia crítica y reflexiva el quehacer educativo.
- Para las instituciones formadoras de maestros es importante conocer los resultados de esta investigación, por cuanto se constituyen en valiosa información que permite mostrar las debilidades, fortalezas, sentimientos y expectativas de una comunidad educativa rural.
- Conformar quipos de maestros y maestras rurales para que socialicen sus experiencias pedagógicas y compartan conocimientos; de esta forma será posible optimizar sus prácticas pedagógicas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA PENAGOS, Rafael. La formación de subjetividades un escenario de luchas culturales. Bogotá: Antropos, 2007.
- BACZKO, Bronislaw. Los imaginarios Sociales memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires Argentina: Nueva Visión, 1991.
- BECKER, H. Citado por PARRA. S, R. Escuela y modernidad en Colombia: alumnos y maestros. Op cit. p. 509.
- CARR, WILFRED Y KEMMIS, STEPHEN. (1988) citado por INFANTE, Isabel y FORERO, Clara M. Una reflexión sobre mi propia práctica pedagógica desde la etnografía. En: Docencia Universitaria. Bucaramanga: UIS. V. 8 (Dic. 2007).
- CASTRO, Aura Luz y OLIVEROS, Cecilia. Plan de desarrollo educativo para el área rural del municipio de Bucaramanga. 1996-2000. Bucaramanga, 2006.
- CASTRO GRANADOS, Fabiola. Un profesor y la clase de física de la universidad. Un estudio de caso desde la etnografía. Universidad Industrial de Santander. Maestría en Pedagogía. Bucaramanga, 2007.
- DÍAZ, Mario y MUÑOZ, José. Pedagogía discurso y poder. Bogotá: CORPRODIC, 1990.
- \_\_\_\_\_ La formación académica y la práctica pedagógica. Bogotá: Arfo, 1998.

- ESCOBAR, Juan C. Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia. Medellín: EAFIT, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía, México: FCE, 1990.
- GALEANO, María Eumelia. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial EAFIT. 2004.
- INFANTE ROJAS, Isabel. Autorreflexión sobre la propia práctica pedagógica en la clase de contabilidad desde la etnografía. Universidad Industrial de Santander, Maestría en Pedagogía. Bucaramanga, 2005.
- INFANTE, I. y FORERO, Clara M. Una reflexión sobre mi propia práctica pedagógica desde la etnografía. En: Revista Docencia Universitaria. Bucaramanga, UIS. V. 8 (Dic. 2007).
- JARAMILLO QUICENO, Diana Victoria. Reconstrucción del ideario de futuros profesores de matemática en contextos de investigación sobre la propia práctica pedagógica. Universidad Estatal de Campinas, Tesis Doctoral. Brasil, 2003.
- KLAUS, Andrés. Rectos actuales de las facultades de educación: apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente. En: revista, educación y pedagogía. Medellín, marzo 2006. P. 65
- COLOMBIA. MEN. Lineamientos curriculares en Ciencias Naturales y Educación ambiental. MEN. Bogotá: Magisterio. 1998.

- LLAMBÍ INSUA, Luis. PÉREZ CORREA, Edelmira. Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Bogotá: Pontificia Javeriana, 2007, p. 39,40
- MANTILLA, María Asunción. Los Santos en la historia. Bucaramanga: Distrigraf, 2003, p. 25.
- MARTÍNEZ B. Alberto, De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Antrophos Editorial, convenio Andrés Bello. 2004, p.262.
- McCRACKEN, En: SANDOVAL Carlos. El proceso de investigación: enfoque cualitativo, Bucaramanga, 2008, p. 133.
- MCKERNAN, J. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata, 1999.
- MEJÍA, Marco Raúl. Educación y globalización (es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2007.
- PARRA S, Rodrigo. Escuela y modernidad en Colombia: la escuela rural tomo II. Colombia: tercer mundo editores, 1996.
- \_\_\_\_\_ Escuela y modernidad en Colombia: alumnos y maestros. Tomo I. Bogotá: FES.1996.
- \_\_\_\_\_. Los maestros colombianos. Bogotá: Editores Colombia limitada, 1986.

- PAPALIA, Diane; WENDKOS O., Sally y DUSKIN, Ruth. Desarrollo humano. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana. 2001, p. 35
- PAQUAY, Léopold. WAGNER, Marie-Cécile. La formación profesional del maestro. Estrategías y competencias. México: fondo de cultura económica, 2005, p. 224.
- PEI. Proyecto Educativo Institucional, Colegio Integrado Mesa de Jeridas, 2009.
- PÉREZ Serrano, Gloria. Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes: técnicas y análisis de datos. Madrid: La muralla, 1994.
- PRIETO P, Marcia. La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. En: Revista de Educación y Pedagogía. Medellín. N° 4 (jun-sep 1990).
- REYES, Lilia; SALCEDO, Luís y PERAFÁN, Gerardo. Acciones y creencias: tesoro oculto del educador. Tomo I. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Arfo, 1999.
- REYES, Lilia. Investigación Pedagógica: Fundamento central de formación del docente universitario. Bogotá: Arfo, 2002.
- ROA Cesar Augusto. ¿Enseñar o educar? He aquí la cuestión, II Congreso Iberoamericano de Pedagogía y Educación Especial. Memorias. Pamplona: Universidad de Pamplona, (Octubre 5-7, 2005), p. 5.
- SANDOVAL Casilimas, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa: Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: ICFES, 1996.

- \_\_\_\_\_ . El proceso de investigación: enfoque cualitativo, Bucaramanga, 2008.
- SOCKETT. En: MCKERNAN, J. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata. 1999, p. 68.
- STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1987.
- TAYLOR, S. y BODGAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós, 1998. p. 46.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein. Alianza Editorial. p,115.
- WOODS, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.

## WEBGRAFIA

- [en línea ] [http://www.dane.gov.co/censo/files/boletines/bol\\_educacion.pdf](http://www.dane.gov.co/censo/files/boletines/bol_educacion.pdf)
- [en línea ]  
<http://menweb.mineduccion.gov.co/normas/concordadas/Decreto2277.htm>
- [en línea ] <http://robledosomostodos.com/categoria/noticias/page/49/>
- [en línea ] [http://www.oei.es/pdf2/decreto\\_1290.pdf](http://www.oei.es/pdf2/decreto_1290.pdf)
- [en línea ] <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-187769.html>
- [en línea] [http://www.Plataforma telemática con espacios comunitarios virtuales para actividades socio tecnológicas y educativas.](http://www.Plataforma-telematica-con-espacios-comunitarios-virtuales-para-actividades-socio-tecnologicas-y-educativas)

## ANEXO A. CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA**



Fecha: \_\_\_\_\_ Institución: \_\_\_\_\_  
Género: \_\_\_\_\_ Nivel de escolaridad: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** El siguiente cuestionario tiene por objetivo conocer los imaginarios que tienen los padres de familia sobre la práctica pedagógica del maestro en el área rural. Encontrará una serie de preguntas a las cuales le solicito responder de la manera más sincera. No escriba su nombre ni nada que pueda identificarlo; la información será confidencial y los resultados serán tratados globalmente y se darán a conocer a la institución.

1. ¿Qué piensa de los maestros?
2. ¿Cómo ve el trabajo de los maestros en esta área rural?
3. ¿Cuál considera que sea el principal papel que debe desempeñar el maestro en este contexto en el cual trabaja?
4. ¿Qué significado tiene para usted lo que hace el maestro en esta institución rural?
5. ¿Cómo valora ese trabajo del maestro?
6. ¿Qué expectativas tenía de los maestros cuando su hija(o) ingreso a estudiar en la institución?
7. ¿Qué hacen los maestros por el desarrollo de la región?
8. ¿Qué piensa de la institución donde estudia su hija o hijo?
9. ¿Qué le gustaría mejorar de la institución?
10. ¿Qué hacen los maestros rurales que no hagan los maestros urbanos?
11. ¿Qué limitaciones u obstáculos cree que enfrenta el maestro en su trabajo como docente de esta institución rural?
12. ¿Qué fortalezas u oportunidades cree que tienen los maestros en su trabajo pedagógico en esta institución rural?
13. ¿Cómo es la comunicación entre los profesores y usted?
14. Mencione los espacios en los cuales usted interactúa con los maestros.
15. ¿Cómo es la comunicación entre los profesores y usted?
16. ¿Cómo es la interacción entre los docentes y usted?

## ANEXO B. CUESTIONARIO A MAESTROS



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**CUESTIONARIO A MAESTROS**



**INSTRUCCIONES:** El siguiente cuestionario tiene por objetivo conocer los imaginarios que tienen los maestros sobre el significado de su práctica pedagógica en el área rural. Encontrará una serie de preguntas a las cuales le solicito responder de la manera más sincera. No escriba su nombre ni nada pueda identificarlo; la información será confidencial y los resultados serán tratados globalmente y se darán a conocer a la institución.

Fecha: \_\_\_\_\_ Institución. \_\_\_\_\_  
Género: \_\_\_\_\_ Títulos obtenidos. \_\_\_\_\_

1. ¿Qué significa para usted trabajar en una escuela Rural?
2. ¿Cuál considera que sea su principal papel en ese contexto rural en donde trabaja?
3. ¿Qué sintió usted cuando fue nombrado como maestro en el área rural?
4. ¿Cómo se siente trabajando en el sector rural?
5. ¿Cuáles fueron sus expectativas cuando ingresó como maestro a la institución?
6. ¿Cuáles de esas expectativas se han cumplido y por qué?
7. Haga una relación entre las expectativas que usted tenía y las que se han logrado hasta ahora.
8. ¿De qué manera esas expectativas que usted tenía se han materializado?
9. ¿Qué conoce del contexto sociocultural de la institución en la cual trabaja?
10. ¿Qué diferencias ha encontrado entre trabajar en un contexto sociocultural rural y el contexto sociocultural urbano?
11. ¿Qué relación existe entre su formación profesional y el área de conocimiento en la cual labora?
12. ¿Qué limitaciones u obstáculos ha encontrado en su trabajo pedagógico en esta institución rural?
13. ¿Qué fortalezas u oportunidades ha encontrado en su trabajo pedagógico en esta institución rural?
14. ¿Cómo ha sido su trabajo con los padres de familia?

## ANEXO C. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**CUESTIONARIO A ESTUDIANTES**



**INSTRUCCIONES:** El siguiente cuestionario tiene por objetivo conocer los imaginarios que tienen los estudiantes sobre el significado de la práctica pedagógica de los maestros en el área rural. Encontrará una serie de preguntas a las cuales le solicito responder de la manera más sincera. No escriba su nombre ni nada pueda identificarlo; la información será confidencial y los resultados serán tratados globalmente y se darán a conocer a la institución.

Fecha: \_\_\_\_\_ Institución: \_\_\_\_\_  
Género: \_\_\_\_\_ Nivel de escolaridad: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué piensa de los profesores?
2. Describe un día normal de clase con la profesora.
3. ¿Qué actividades te gustaría realizar en clase y por qué?
4. ¿Cómo te gustaría que se realizara la clase?
5. ¿Cuándo surge alguna dificultad con algún compañero de clase, qué hace la profe?
6. ¿Cómo es la relación con la profesora?
7. ¿Cómo es el trato de la profesora con los estudiantes?
8. ¿Cómo te gustaría que actuara tu profesora en clase?
9. ¿Cuál es tu materia favorita?
10. ¿Qué te gustaría mejorar de tu colegio?

## ANEXO D. OBSERVACIÓN DE UNA CLASE



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**OBSERVACIÓN DE UNA CLASE**



**Lugar:** Institución Oficial. **Fecha:** Febrero 2011 **Género:** Femenino **Código:** COMP

**Hora de Inicio:** 7:00 a.m. **Hora de duración:** 20 min. **Hora de finalización:** 7:20 a.m.

**Objetivo:** Identificar algunos elementos que subyacen a la práctica pedagógica del maestro.

**Grado:** 1º primaria. N° de estudiantes 22. Los estudiantes están ubicados frente al tablero en filas.

Inicia la clase a las 7:00 am, los estudiantes están ubicados en mesas trapezoidales, algunos en sillas universitarias, y otros en mesas compartidas.

Al iniciar la clase están los estudiantes hablando entre ellos, sonriendo y viendo a la cámara que los filmaba. La profesora está ubicada frente a sus estudiantes, de espaldas al tablero, realizando una serie de preguntas....

P: “haber nosotros vamos a recordar cuáles son las palabritas claves para nosotros saber que vamos a hacer una división, haber recordemos, cuando nosotros vamos a adicionar un grupo de dos naranjitas más otras dos naranjitas”

E1: “vamos a sumar”

P: “eso muy bien, entonces cuando nosotros decimos vamos a coleccionar estampitas, estamos reuniéndolas; cuando estamos diciendo agrupar, amontonar, reunir, estamos hablando de conjuntos, no cierto, de conjuntos; otra cosita la u, por qué signo se reemplaza, la u que quiere decir en matemáticas?”.

E: (responden todos en coro) “unión”

P: “unión, muy bien, ahora nosotros vamos a hacer calculo mental, vamos a recordar, a hacer cuentas con la mente, haber vamos a hacer, uno más cuatro”, (hay una pausa y la profe espera a que los niños respondan), (la mayoría de los niños observan a la profesora hablar, mientras que una niña se mira en el espejo; algunos colocan su cabeza encima de la mesa del escritorio, otro niño le coloca dos dedos encima de la cabeza de su compañero jugando y de inmediato responde)

E2: “dos”

M: “¡cómo qué dos!, cuente las matemáticas tan bonitas”

(en este mismo momento ingresa una niña al aula y la profe le dice “mamita ¿por qué llegaste tarde?, la niña entra y se sienta”)

M: (la profesora vuelve y repite la pregunta) “uno más cuatro?”

ES: “cinco” (responden algunos estudiantes), (otro niño dice “nueve” mostrando los dedos de la mano)

M: “cinco, cómo que nueve, haber un dedito de la mano, haber qué mano tengo yo acá, izquierda o derecha?”

E: algunos responden “izquierda” y otros dicen “derecha”

M: “haber acuérdense que según la posición, si yo estoy de frente mi mano cambia de nombre, (da media vuelta para indicar la mano y preguntar) “y vea ésta es mi mano qué?, izquierda”, (los niños repiten), “y vean ésta es mi mano”(mostrando la otra mano).

ES: “derecha” (responden en coro)

M: “derecha muy bien, haber con mi mano derecha dos deditos (y muestra con la mano dos dedos)”(los niños muestran dos dedos con las manos, mientras que algunos se distraen mirando por la ventana, la puerta o tocando el borrador).

M: “mano izquierda cinco deditos” (todos muestran los dedos de la mano, según lo ha indicado la profesora)

M: “agrupamos dos y cinco ¿cuánto nos da?”

E: “siete”, (responden en coro)

M: “¡muy bien! Dos y cinco igual a siete; ahora tres deditos de mi manita y dos más igual a? cinco; ahora yo aquí en el tablero voy a pintar, al que le diga me hace el favor y va sacando la cuenta, ahí tengo un conjunto, (la profesora dibuja en el tablero cuatro peces) de cuatro elementos; en el momento que yo los encierre ya no son cuatro pececitos, sino esos pececitos reciben el nombre de cuatro elementos, porque estoy hablando de conjuntos, ¿qué es un conjunto? (mientras tanto una niña juega con monedas y la profe le dice) “mami por favor, qué es un conjunto?, es la reunión, la agrupación de elementos, entonces acá tengo, ¡contemos!”

ES: “uno, dos, tres, cuatro”, (los estudiantes responden en coro observando los cuatro peces que hay pintados en el tablero)

M: “cuatro elementos, mami por favor” (la niña continua jugando con las monedas), “regáleme la moneda, aquí te la guardo” (coloca la moneda sobre el escritorio y continua dibujando en el tablero) “le colocamos la letra U, que dice unión; tenemos otros pececitos acá, uno, dos, tres, cuatro y cinco, (los niños cuentan también en coro) hasta ese momento se llaman pececitos, en el momento que yo los encierre, ya pasan a formar elementos, ¿qué es un elemento?, es una parte de un conjunto, entonces el primer conjunto cuántos elementos tiene?”

E: “cuatro”

M: (con una regla los va señalando), “contamos, uno, dos, tres, cuatro elementos; ahora, cómo se llama esta letra” (señalando con la regla la letra U, los niños responden en coro)

E: “unión”

M: “ahora cuatro unión cinco”

(Representación del dibujo del tablero)



M: “aparece cuál signo?, el signo igual (=)”

E: “igual” (los estudiantes responden en coro)

M: “ahora cuál es el siguiente paso que ustedes deben dar, haber, recordemos, para sacar la cuenta, qué debemos hacer?”

E4: “reunir”, (responde un estudiante)

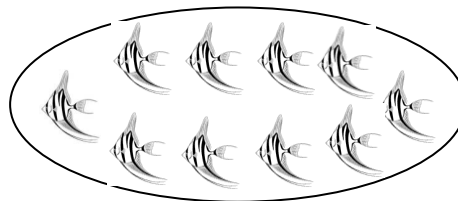
M: “bien, pero qué debemos hacer?, reunir qué?”

E5: “los pescados”

M: “los pescaditos que están dónde?, en el primer grupo hay cuatro, en el segundo hay cinco y los reunimos en un solo grupito, entonces, trasladamos, Deisy!, estos cuatro pececitos, los trasladamos acá y luego seguidamente los otros; entonces pintamos acá, uno, dos, tres, cuatro, estos son los del conjunto que vamos a reunir con el otro conjunto, entonces cuántos pintamos?”

ES: “cinco”

M: “cuatro y cinco, ahora cuál es el siguiente paso que debemos hacer?, reemplazar a quién?”



E1: “igual”

E2: “más”

E3: “unión”

M: “no mi amor lindo, acá lo tenemos gráfico y ahora lo vamos a reemplazar por el símbolo”

E1: “por el número”

M: “muy bien, entonces contamos, uno, dos, tres, cuatro

(escribe el número cuatro debajo del conjunto, señalándolo con una flecha y los estudiantes repiten), ahora la U, por qué la reemplazamos?”

E2: “unión”

M: “por qué signo se reemplaza?”

ES: “más” (responden en coro)

M: “cómo se hace el signo más en la manita? (los niños señalan una cruz con sus dedos), es una qué? Una cruz, que en la suma o adición se llama más, entonces

contemos, uno, dos, tres, cuatro y cinco; ahora igual y contamos todos uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve, ahora si leemos” (señalando con una regla los números en el tablero)

ES: “cuatro más cinco igual a nueve”, (responden en coro)

M: “ahora bien, ya entendieron ahora sí?”

ES: “siiii” (responde todos en coro)

M: “entonces si yo les doy un conjunto y lo vamos a reunir con otro conjunto, nos da un conjunto más grande, pero acuérdense de la condición para reunir, que tienen que tener las mismas características, qué si yo reúno frutas, tiene que ser con frutas, si yo reúno objetos, tiene que ser con objetos, si yo reúno cuadernos tiene que ser con qué?”

ES: “con cuadernos” (responden en coro)

M: “con cuadernos muy bien, haber, ahora yo digo dos más tres, dos más tres”

E5: “cinco”

E4: “cuatro”

(los niños cuentan con los dedos)

M: “no, dos más tres? Haber David cuánto le dio?”

E8: “cuatro”

M: “cuatro mi amor, se le perdió uno, haber reúnan los dos deditos de una mano con la otra, haber papito cuánto le dio?”

E6: “cuatro”

M: “no papito, haga la cuenta haga la cuenta a ver, dos deditos en una manita y tres deditos en la otra”

ES: “cinco” (todos responden)

M: “dos deditos de una manita y tres deditos de la otra, reunámoslo para ver cuánto es?”

ES: “cinco”

M: “ahora cinco deditos en una manita y dos de la otra” (todos los niños señalan lo que indica la profesora con los dedos y la profesora también)

M: “reunámoslos completamente para ver cuánto nos da? (separa las manos y las une, para demostrar cómo es la unión de las dos manos)”

ES: “siete”

M: “cinco, seis y siete, ahora sacamos la cartilla de matemáticas que tienen ustedes mis amores, permítamela papi, para ver..., los niños que todavía no han comprado la cartilla, en la página 44, dónde están los monitos que están en la jaula, acá en la izquierda hay unos monitos y en la derecha hay otros monitos, entonces con el lápiz tuyo, cuente los monitos y escríbale el signo correspondiente y haga la cuenta, haber solitos cada quién, haber mis amores, saquen el lápiz, cuenten los monitos de la izquierda, al pasar a la jaula de la derecha escriban el signo más y los cuentan y vienen y me repiten el resultado solitos, papito saque el lápiz; mamita muéstreme la nota que yo le mande a su mamita para la cartilla, papi guarde ese caramelo, observe con su compañerito; cuando pasen a la segunda jaula lo reemplazan por el signo más. No sea sucio mi amor, los dedos no se meten a la nariz y luego a la boca”

OB: (entra al salón un estudiante)

E4: "llegó tarde, buenas noches"

M: "papito por qué llega hasta esta hora, dese cuenta ya perdió la explicación, bien Jahircito empiece, saque el lápiz, cuente los manos que están en la jaula de la izquierda... miren niños, esto ya se había repasado, que están haciendo, contando los monitos de la izquierda, al pasar a la jaula de la derecha escríbale el signo más y cuente los de la derecha y escriba el resultado, usted sólo. Mañana me toca citar a su mamá acá (expresa la profe refiriéndose a la niña que no tiene la cartilla), reemplace igual a lo que yo hice en el tablero, cuente" (se pasea por los puestos de los compañeros observando si los estudiantes han ubicado los signos, y si han contado).

E6: "uno así profe?"

M: "sí"

E: "y acá profe?"

M: "escríbale el número"

OB: (se observa confusión en los estudiantes sobre qué hacer con los monos)

E4: "profe que hay que hacer?"

M: "¿cuánto le dio Santiago?"

E7: "mmm nueve, seis"

M: "mamita pero por qué tienes los dos signos de más y luego igual, haber Sebastián cuánto le dió?, cuatro más dos igual a seis. (Con otro estudiante, mami por favor lea bien), no menos no nena, mami por favor lea bien lo que yo le he enseñado!"

## ANEXO E. ENTREVISTA A MAESTROS



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**ENTREVISTA A MAESTROS**



Fecha: \_\_\_\_\_ Institución: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_ Nivel de escolaridad: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué experiencias como maestro han sido significativas y por qué?
2. ¿Describa un día normal de clase con sus estudiantes?
3. ¿Cómo es su relación con los estudiantes?
4. ¿Cómo es su relación con los compañeros de trabajo?
5. ¿Mencione las dificultades que han surgido durante su práctica como maestro?
6. ¿Qué logros ha alcanzado durante el desarrollo de su quehacer pedagógico?
7. ¿Cómo son las relaciones con sus estudiantes?
8. ¿Qué mejoraría de la institución donde labora?
9. ¿Qué características describen la institución rural en la que trabaja?
10. ¿Qué opina sobre trabajar todas las áreas?
11. ¿Qué expectativas le generan trabajar en el área rural?
12. ¿en pocas palabras cómo se describe?

## ANEXO F. ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA**



Fecha: \_\_\_\_\_ Institución: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_ Nivel de escolaridad: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué piensa de los maestros?
2. ¿Cómo llegó a esta institución?
3. ¿Qué piensa de la institución donde estudia su hija?
4. ¿Qué diferencia hay entre una institución rural y una urbana?
5. ¿Cómo es el trato de los profesores con sus hijos?
6. ¿Cómo es la comunicación con los profesores?
7. ¿Qué te gustaría mejorar de la institución?
8. ¿Cómo es la comunicación entre los profesores y usted?

## ANEXO G. ENTREVISTA A ESTUDIANTES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**ENTREVISTA A ESTUDIANTES**



Fecha: \_\_\_\_\_ Institución: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_ Nivel de escolaridad: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué piensa de la profesora?
2. Descríbela
3. Describe un día normal de clase con la profesora.
4. ¿Qué actividades te gustaría realizar en clase y por qué?
5. ¿Cómo te gustaría que se realizara la clase?
6. ¿Cuándo surge alguna dificultad con algún compañero de clase, qué hace la profe?
7. ¿Cómo es la relación con la profesora?
8. ¿Cómo es el trato de la profesora con los estudiantes?
9. ¿Cómo te gustaría que actuara tu profesora en clase?
10. ¿Cuál es tu materia favorita?
11. ¿Qué piensa de la institución donde estudia?
12. ¿Qué te gustaría mejorar de la institución?

## ANEXO H. AUTOBIOGRAFÍA



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**AUTOBIOGRAFÍA**



### **LA PASIÓN DE SER..... SENTIR**

*Sarit tiene 29 años, aun no se ha casado, pertenece a una de las agremiaciones del país, el SES; hace 11 años es maestra de primaria, empezó a los 16 años trabajando hora cátedra en los diferentes colegios que la solicitaban como profe de danzas, inglés o ciencias naturales; dada su pasión por ser maestra estudió en la Normal superior de Piedecuesta desde su primaria y bachillerato hasta el ciclo complementario, terminando en la Universidad Industrial de Santander la licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Actualmente estudia la Maestría en Pedagogía, en la misma universidad.*

*Dentro de sus experiencias más significativas está el haber participado del proyecto de innovación pedagógica en la Escuela Popular Claretiana de Guatiguará, fundamentada en los aportes de la pedagogía de Celestin Freinet, Paulo Freire, Gonzales Rey; que propiciaban una escuela cualificada, liberadora, humanista, pluralista y democrática en los sectores más vulnerables; allí conoció a quienes hoy son sus amigos de lucha, con los cuales reflexiona constantemente la tarea educativa, así inicia su participación en los Equipos Docentes, grupos de maestros que brindan la oportunidad de compartir desde la sabiduría del otro, experiencias y reflexiones profundas sobre la realidad educativa, las políticas estatales que han desmejorado tanto la educación; es un espacio en el cual se da tiempo para la crítica, la discusión, la innovación, la crisis, y el diálogo constante sobre lo que somos y cuál es nuestra labor como sujetos políticos, actores de un mundo nuevo, lleno de esperanza y de utopías.*

*Esta experiencia marco su vida dejando una huella muy sensible en su corazón ante la realidad social de pobreza, desempleo, desnutrición y problemas sociales que vive nuestro país, aspectos y vivencias que marcan la vida de un maestro al participar de una experiencia como ésta.*

### **EXPERIENCIAS, SUS RELATOS**

*Después de haber trabajado en la **Escuela Popular Claretiana de Guatiguará** con el grupo de maestros de **Equipos Docentes**, experiencia que marco su vida profundamente en cuanto a la realidad que viven los sectores más vulnerables de*

*nuestra Colombia, sentida en lo más profundo por la carencia de estos bienes materiales y bienes comunes, como son los servicios básicos de agua potable, alcantarillado, luz, gas, empleo estable, seguridad social, entre tantas más necesidades que debilitan la consecución de una vida digna que responda a lo establecido en la Constitución Nacional; pudo comprender y entender lo importante que significa dignificar desde la escuela al ser humano, en sus valores, derechos, y en la capacidad crítica que debe tener todo ciudadano, habla de los niños y niñas, de los padres y madres que participaron y que llegaron a ser líderes de sus comunidades a través de ese proceso de formación que se impartía en esta escuela, en el cual se reconoce a la persona como un ser con derechos, autonomía, capacidad para decidir, proponer y mejorar su entorno diario a través de su participación en la construcción de una nación social, justa y democrática.*

*Tuvo también la oportunidad de trabajar en varios colegios privados de Bucaramanga, sin embargo, estas experiencias no le significaron tanta satisfacción como la vivida en Guatiguará, esto debido a que se perdía un poco la autonomía del maestro para decidir sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sobre los contenidos, e incluso sobre la forma en dar a conocer o comunicar estos a los estudiantes, priorizando el método tradicional.*

*Conoció además, el municipio del **Carmen de Chucurí**, trabajó en el corregimiento Santo Domingo del Ramo, en el año 2006, un sector muy alejado de la ciudad, con problemáticas heredadas por el conflicto armado. Ya había trabajado en sectores vulnerables, que como siempre, estaban olvidados por el estado, como suele pasar con la mayoría de municipios y veredas de nuestro país; duraba entre seis y siete horas llegar de Bucaramanga a la escuela en donde laboraba, era un viaje matutino en Cáchira y con algunas complicaciones debido al mal estado de las vías. Se trabajaba de 8am a 12pm, al principio se preguntaba por qué se trabaja tan poco tiempo, sin embargo, después de conocer una de las casas de un estudiante quien la invito, salió con sus compañeros y duraron dos horas en llegar a la casa, era increíble pensar que un niño de preescolar caminara dos horas diarias para poder llegar a su colegio; desde aquél día comprendió un poco más, lo alejado que está el estado de estas realidades.*

*En el colegio se trabajaba escuela nueva, cada profe debía asumir entre dos y tres grados, no existía un director rural, la persona que lo asumía era, en encargo y no estaba nombrada en propiedad, por tal motivo no se podían hacer movimientos financieros para comprar lo mínimo como es, escoba, traperero, jabón, papelería, entre otras cosas. Los maestros que se encontraban en la región en su mayoría en contratos en provisionalidad, o ICPROC, (instituto Colombiano de Promoción Campesina), son entes que contratan con el gobierno los maestros, por tal motivo reciben salarios mínimos que alcanza sólo para el transporte y la alimentación. Los maestros en propiedad son muy pocos, en ese entonces eran sólo dos jóvenes y una maestra que había vivido en la región hace mucho tiempo y tenía a su familia allí.*

*La mayoría de maestros no se motivan en trabajar en estas zonas rurales alejadas de la ciudad, debido a que su remuneración es igual a la de los maestros que trabajan en la ciudad, no se comparan los gastos en transporte y alimentación, las oportunidades de profesionalización son cada vez más lejanas además de las condiciones de seguridad debido al conflicto armado.*

### **LA MESA DE LOS SANTOS...**

*Actualmente trabaja en un sector rural, hermoso por sus paisajes, su gente cálida, amable y trabajadora. Es un sector de población flotante debido a que los grupos de familias se trasladan constantemente de un municipio a otro para ejercer sus labores de agricultura, cuidadores de fincas, jardineros, entre otros trabajos poco estables.*

### **¿QUÉ MODELO DE ESCUELA PIENSA Y CONSTRUYE?**

*Una escuela que promueva espacios de pensamiento crítico, que se fundamente en los principios humanísticos, liberadores, democráticos, de justicia e igualdad de derechos. Que piense en el ser humano con un ser que piensa, tiene valores, autoestima, dificultades, necesidades, intereses y sueños por lograr.*

### **¿QUÉ RECONOZCO DE SARIT?**

*Una persona líder, fraterna, solidaria que lucha por la defensa y el respeto de los derechos de sus estudiantes, que se interesa por reflexionar cada día más la práctica pedagógica, y la siente como camino al cambio, a la transformación de las realidades que vive el magisterio inmerso ante un modelo tradicional, neoliberal, capitalista; que piensa en la educación pública, gratuita para todos y todas, que se interesa en la forma cómo viven sus estudiantes, en sus dificultades familiares, que se sensibiliza ante la realidad crítica que vive el país en cuanto al sistema educativo y político, los cuales invierten mayor capital en la producción de un sistema repetitivo, homogéneo con pocas oportunidades para la reflexión, el diálogo priorizando la represión el control y la vigilancia hacia estudiantes, maestros, en las instituciones escolares, y la inversión en un sistema que patrocina cada día más la guerra.*

### **ANGUSTIAS...**

*La falta de actitud y disposición de los maestros al cambio, la poca reflexión ante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la no preocupación por las políticas educativas que rigen nuestro sistema Educativo basado en el desarrollo de competencias... el recetario de contenidos a través de los libros de consulta que en la mayoría de grados se exigen a sus estudiantes, la falta de diálogo con los mismos, el poco tiempo para la planeación de las actividades, la falta de garantías por parte del estado para evitar los abusos de rectores hacia los maestros, la evaluación docente, el sistema opresor que debilita la autoestima además del liderazgo de los maestros, la falta de incentivos....*

### ***¿QUÉ LA MOTIVA...?***

*Pensar en otra escuela y otro mundo posibles, que se puede construir paz, fraternidad, solidaridad e incluso competencias con los estudiantes a través del amor la ternura, el diálogo y el reconocimiento de ellos como personas, sujetos con derechos y deberes, como lo profesa Paulo Freire en su libro Pedagogía de la ternura.....*

## ANEXO I. GUIA DE OBSERVACIÓN



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**GUIA DE OBSERVACIÓN**



CRITERIO	Que hace el profesor	Que hacen los estudiantes	Que interpreta	Análisis a la luz del marco teórico
<b>1. Formas de desarrollar la práctica pedagógica</b>				
- Organización desde el currículo				
- Otras actividades informales.				
- Proyectos según los énfasis				
<b>2. Organización de las actividades pedagógicas.</b>				
- Planeación				
- Desarrollo				
- Evaluación				
<b>3. Tipo de relaciones.</b>				
- Maestros- estudiantes				
- Estudiante- estudiante				
- Maestros - comunidad educativa				
<b>4. Tipos de discurso y contenidos.</b>				
- Contenidos científicos				
- Énfasis en desarrollo de actitudes y generación de expectativas				
- Énfasis en aspectos prácticos				
- Énfasis en procesos de transferencia a situaciones cotidianas				
- Otros				
<b>5. Herramientas de mediación</b>				
- Realidad				
- Lenguaje				
- Uso de Tics				
- Bibliografía				
- Uso de mapas conceptuales				
<b>6. Otras observaciones generales</b>				