




Recibido: 22/06/2023 Aceptado: 09/09/2023

Estado del arte sobre el maestro rural: otras maneras de comprender la práctica pedagógica (Original).

State of the art on the rural teacher: other ways of understanding the pedagogical practice (Original).

Ana María León Rodríguez. *Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Magister en Investigación Social Interdisciplinaria y Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.* [amleonr@udistrital.edu.co] .

Resumen

Diferentes estudios desarrollados en las últimas décadas llaman la atención sobre la necesidad de centrar la atención en lo que se considera como ruralidad y, en el marco de este abordaje, qué se entiende por escuela rural y por maestro rural. En este sentido, el artículo presenta el estado del arte sobre maestro rural en Iberoamérica y Colombia como una posibilidad de reconocer, no solamente los múltiples abordajes teóricos y metodológicos en investigaciones realizadas en torno a su papel como actor educativo y social, sino como una posibilidad para comprender las características de su práctica.

El estudio que orienta el estado del arte tiene como objetivo develar y analizar las representaciones sociales sobre el maestro rural que configuran estudiantes y maestros de tres escuelas rurales de la Provincia de Ubaté, Cundinamarca, desde las orientaciones del método cualitativo y el enfoque procesual. A partir de lo anterior, se emplea la técnica de fichaje para la revisión y análisis bibliográfico, tomando como base tres categorías: formación inicial y alternativas de cualificación del maestro rural, condiciones de trabajo y práctica pedagógica. A partir del abordaje de dichos referentes, se reconoce la importancia del maestro rural en la



consolidación de la escuela rural no solo como institución educativa, sino como parte fundamental en la construcción del tejido social en las regiones rurales en países como Colombia, así como en la reconfiguración y comprensión de la noción de práctica pedagógica y su trascendencia en el escenario del aula.

Palabras clave: maestro rural; formación docente; historia de vida; escuela rural; práctica pedagógica

Abstract

Different studies developed in recent decades call attention to the need to focus on what is considered rurality and, within the framework of this approach, what is understood by rural school and rural teacher. In this sense, this article presents the state of the art on rural teachers in Ibero-America and Colombia as a possibility to recognize not only the multiple theoretical and methodological approaches in research on their role as educational and social actors, but also as a possibility to understand the characteristics of their practice.

The study that guides the state of the art aims to reveal and analyze the social representations about the rural teacher that students and teachers of three rural schools in the province of Ubaté, Cundinamarca, from the guidelines of the qualitative method and the processual approach. Based on the foregoing, the technique of bibliographic review and analysis is used, taking as a basis three categories: initial training and alternatives for the qualification of rural teachers, working conditions and pedagogical practice. From the approach of these references, the importance of the rural teacher in the consolidation of the rural school is recognized, not only as an educational institution, but also as a fundamental part in the construction of the social fabric in rural regions in countries such as Colombia, as well as in the reconfiguration and understanding of the notion of pedagogical practice and its transcendence of the classroom scenario.



Keywords: rural teacher; teacher training; life history; rural school; pedagogical practice

Introducción

La sociedad se ha transformado aceleradamente y sus cambios han podido evidenciarse en cada una de las esferas que la conforman, siendo más notables en el campo educativo. En América Latina, de manera particular, en el siglo XX han tenido lugar modificaciones importantes en la educación, las cuales Martínez (2012) sugiere abordar desde tres campos o fuerzas interrelacionales: los discursos sobre pedagogía, las personas y las instituciones. Esta propuesta es completamente pertinente para los fines del presente texto, pues hablar de maestro rural, necesariamente permite abordar los tres campos sugeridos por el autor colombiano, haciendo referencia a los contextos en los que se enmarcan las prácticas pedagógicas y sociales, los sujetos que configuran dichas prácticas y el papel de la educación rural en el desarrollo de la sociedad en la actualidad.

A finales del siglo XX se desarrollan dos procesos importantes relacionados con la educación en Latinoamérica: el primero, el posicionamiento de la educación en la agenda gubernamental de los diferentes países, así como el surgimiento de políticas centradas en la mejora de la calidad educativa en todos los niveles y, el segundo, la visibilización de que los sectores rurales continúan concentrando la mayor cantidad de pobreza, los menores niveles educativos y las tasas más altas de deserción, entre otras problemáticas.

En relación con lo expuesto, Galván (2020) y Gajardo (2014) consideran que una de las grandes fallas en torno a la educación rural se sitúa en la falta de reconocimiento de las características particulares de las zonas rurales y de la importancia de brindar una educación que responda a los intereses, saberes y prácticas de su población, así como el desconocimiento del componente cultural fundamental para la identidad y prácticas cotidianas de la comunidad.



Por su parte, las tendencias investigativas en educación rural en Colombia se caracterizan por ser bastante propositivas, orientadas no solamente a analizar sus problemáticas, sino a generar alternativas para mejorar los procesos de aprendizaje y propuestas de política que aporten a su cualificación. Tal es el caso de la investigación realizada por Bautista y González (2019) en 16 subregiones y 170 municipios focalizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), que son aquellos en los que los maestros rurales han reportado mayores afectaciones por parte del conflicto armado.

En principio, las autoras señalan la necesidad de reconocer el papel fundamental de la escuela rural, pues esta se convierte en una posibilidad de cerrar las brechas entre el sector rural y urbano por medio de la educación como recurso fundamental para lograr el progreso y la equidad social. Para el caso de Colombia, según Galván (2020), la escuela rural es concebida como un “territorio de paz” en el que convergen no solamente niños y niñas, sino la comunidad en su conjunto, siendo vista como un espacio comunitario en el cual se construye un tejido social, específicamente en los territorios que han sido fuertemente golpeados por la violencia y el conflicto armado.

Sin embargo, Arias (2017) señala que las dificultades para llegar a la escuela, la violencia que aún se encuentra presente en los territorios, la ausencia de una infraestructura adecuada y la falta de materiales necesarios para el desarrollo de las clases, sumado a una política educativa rural insuficiente y a modelos educativos pensados para población y condiciones urbanas, los altos índices de analfabetismo, pobreza, desempleo, entre otros, se convierten en las principales problemáticas de la educación rural en un país marcado por siglos de conflicto armado e inequidad.

Otro de los factores que se debe tener en cuenta en el análisis de la educación rural y que



es uno de los aspectos clave no solamente en su estudio, sino en la generación de propuestas para su mejoramiento, se centra en el maestro rural. Bautista y González (2019) consideran que el maestro es el principal factor que incide en la calidad de la educación, por tanto, se debe analizar en detalle aspectos tan importantes como la formación inicial, las condiciones de trabajo, su práctica docente y la experiencia en desarrollar procesos de formación en escenarios rurales.

En este sentido, el presente artículo, que surge a partir del ejercicio de indagación realizado en el marco de la investigación, cuyo objetivo se centra en develar y analizar las representaciones sociales sobre el maestro rural que configuran estudiantes y maestros de tres escuelas rurales de la Provincia de Ubaté, Cundinamarca, se estructura en cuatro apartados: el maestro rural en Colombia y Latinoamérica, la formación inicial y alternativas de cualificación del rural y su incidencia en la práctica docente, la escuela rural y las condiciones de trabajo del maestro rural, hacia una nueva comprensión de la práctica docente en el contexto de la educación rural; finalmente, una serie de conclusiones que se plantean como una posibilidad de reconocer la amplitud que abarca la investigación en el campo de la educación y específicamente en el escenario de la ruralidad a partir del reconocimiento del maestro como uno de sus actores más importantes.

Desarrollo

El maestro rural en Colombia y Latinoamérica

Bautista y González (2019) resaltan los desafíos de la educación rural en Colombia, específicamente la importancia de garantizar una educación de calidad que atienda a las características de los contextos y a la dinámica misma de la ruralidad, para lo cual se requiere centrar la atención en los maestros, pues son ellos quienes materializan propuestas de formación de niños, niñas y jóvenes que consolidan un proyecto de vida en medio de las difíciles



condiciones de las zonas rurales.

Es así como este documento presenta un estado del arte sobre el maestro rural en el marco del proyecto de tesis doctoral titulado “Representaciones sociales sobre el maestro rural que configuran estudiantes y maestros de tres escuelas rurales de la Provincia de Ubaté, Cundinamarca”, enfatizando en los estudios desarrollados en los últimos veinte años, tiempo en el que ha aumentado significativamente la producción investigativa en torno a la educación rural y el maestro rural.

Se analizó un total de 70 artículos, resultados de investigaciones de países como España, Colombia, Brasil, Chile, Argentina, México, Costa Rica, Venezuela y Cuba y dos documentos de recopilación de experiencias significativas de maestros en entornos rurales en Uruguay y Chile. La técnica bajo la cual se realizó el análisis fue el fichaje, la cual es empleada por los investigadores para recolectar y analizar información de diferentes fuentes relevantes en relación con el tema de interés.

El análisis de las fuentes permitió reconocer los diferentes temas y problemas en torno a los cuales giran las investigaciones sobre el maestro rural, identificando la importancia de su formación inicial y las alternativas de cualificación, así como la incidencia de estos aspectos en la práctica docente. También se centra la atención en las condiciones de trabajo que permiten reconocer las características de la escuela rural, así como en la historia de vida del maestro rural, específicamente en escenarios que han sido marcados por la violencia y el conflicto armado.

Las tendencias investigativas de los estudios analizados son variadas, priman las investigaciones de corte cualitativo, desde una perspectiva histórica - hermenéutica, etnográfica, a través de diferentes metodologías como estudios exploratorios, de caso, biográficos y narrativos, a través de los que se analizaron las historias de vida, privilegiando instrumentos de



recolección de información tales como entrevistas en profundidad, el relato y aquellos empleados para el registro de diversas fuentes bibliográficas tanto locales como regionales.

Como aspectos más relevantes para orientar el análisis, se sitúa la necesidad de reconocer el papel del maestro en la sociedad, pues su función trasciende el aula de clase y se vincula de manera directa con la comunidad, por lo que es clave que se generen investigaciones en este campo que promuevan espacios de reflexión para que el maestro continúe posicionándose y cuente con alternativas de reflexión y acción que le permitan construir el saber pedagógico a partir de su práctica cotidiana.

En esta misma vía, Molina (2019) enfatiza en el reconocimiento del maestro rural como sujeto, como individuo que forma parte de un colectivo educativo y comunitario, pues como actor social, tiene “ciertas formas de ver, sentir y vivir lo rural” (p. 156), con una función clave en las comunidades, pues cuenta con una experiencia y una trayectoria que ha construido a partir de su labor, algunos de ellos procedentes del mismo lugar en el cual desarrollan su práctica y otros son foráneos, con una historia de vida particular, con una personalidad, cualidades, intereses y proyectos de vida que inciden de manera definitiva en su quehacer en las instituciones.

Sus experiencias son, sin duda, una posibilidad de reconocer la historia y transformaciones de la educación rural, pues estas se configuran no solamente en las cuatro paredes de la institución educativa, sino en lo que sucede en los territorios, en medio de las dificultades para el acceso a las escuelas, la escasez de servicios básicos como el agua, o la carencia de material didáctico para el desarrollo de las diferentes actividades, pero además, en la relación que establecen con los diferentes actores de la comunidad.

En esta cotidianidad los maestros rurales, en palabras de Molina (2019), “asignan un



toque individual a las escuelas, es decir, su sello personal se exterioriza en los elementos particulares de su quehacer” (p. 176), convirtiendo a las instituciones en una labor que trasciende el ámbito pedagógico y se configura como una labor comunitaria con gran incidencia en los territorios, convirtiéndola en un “acto histórico” (Velásquez y Tangarife, 2019).

Por último, Villegas (2019) reitera la importancia de desarrollar investigaciones sobre el maestro rural, pues su relevancia la asignan las mismas comunidades, quienes conciben al maestro como una alternativa para el desarrollo y el progreso, considerándolo como un líder y gestor de proyectos de todo tipo dentro y fuera de las escuelas rurales. Por esta razón, uno de los aspectos que se analiza a continuación se orienta hacia la formación inicial y la cualificación del maestro rural, pues como señalan varios autores, estos aspectos se consolidan como fundamentales en la práctica docente.

Formación inicial y alternativas de cualificación del maestro rural: incidencia en la práctica pedagógica

Uno de los factores que se debe tener en cuenta en el análisis de la educación rural y que varios autores señalan como uno de los aspectos clave no solamente en su abordaje, sino en la generación de propuestas para su cualificación, se centra en el maestro rural, por tanto, se deben analizar en detalle aspectos tan importantes como su formación inicial y las alternativas de cualificación, pues sin duda determinan la labor del maestro no solamente en las instituciones educativas, sino también con la comunidad.

Diferentes autores invitan a reflexionar en torno a las características de la formación inicial del maestro como aspecto esencial para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en entornos educativos rurales. Algunos han abordado el tema desde la investigación, específicamente en el campo de la educación rural, ya que los estudios



realizados demuestran la relación inherente que existe entre la calidad de la educación en el escenario rural y la labor de los maestros, que depende en gran medida de su formación.

Anzano et al. (2020) resaltan que la formación inicial de docentes para las zonas rurales es deficiente, pues en la mayoría de los casos, es excesivamente teórica y no se propician espacios para el reconocimiento de las características de los contextos rurales pues, en general, las Escuelas de Grado de Magisterio² se encuentran focalizadas en las zonas urbanas. Los maestros en formación que participaron en el estudio consideran que se requieren mejoras en dicha formación, además de la necesidad de articularla con la realidad práctica, siendo necesario, además, fortalecer el componente pedagógico y didáctico de acuerdo con las características de los escenarios rurales.

Así mismo, se hace fundamental generar espacios para la reflexión permanente en torno a lo que implica desarrollar procesos de enseñanza en escenarios rurales, la responsabilidad, compromiso y conciencia sobre la dimensión de la práctica pedagógica, tal como señala Soler (2016), quien resalta la necesidad de aportar en la formación de “docentes reflexivos y transformativos a partir de una epistemología de la práctica, basada en el conocimiento, la acción y en la reflexión en la acción” (p. 300).

Sumado a lo anterior, la realidad de las aulas multigrado o plurigrado, como se denomina en algunos países de Latinoamérica, demanda de los maestros rurales una formación pedagógica y didáctica especializada para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje con niños y niñas de los diferentes niveles en un mismo espacio, lo cual demuestra una falencia importante en su formación, ya que, como expresan Brumat y Baca (2015), los programas de formación de

² De esta manera se denominan los programas de formación de maestros en las instituciones de educación superior en España.



maestros han sido pensados para la gradualidad que caracterizan a las instituciones educativas.

Los saberes que los maestros construyen dependen en gran medida de su trabajo cotidiano en las aulas multigrado y estos no son reconocidos ni valorados, lo que genera, en algunos casos, desmotivación y una enorme frustración, por lo que es fundamental analizar su formación inicial con el fin de lograr una buena preparación que le permita a los maestros contar con los conocimientos necesarios para desarrollar su labor.

En el caso particular de Colombia, la formación inicial del maestro rural ha sido un tema de interés producto de las políticas que han surgido en las últimas décadas en torno a la educación rural y a la profesionalización docente. Con el Decreto 2277 de 1979, se transforma la formación y perfeccionamiento docente, “se unifica el escalafón docente, y se establece un sistema salarial equivalente para los maestros rurales y urbanos y de educación básica y media” (Triana, 2012, p. 115), considerando la formación profesional y la capacitación únicos requisitos para el ascenso en el escalafón.

A la par de estos elementos que emergen de la política educativa, se desarrollaron diferentes investigaciones en el contexto de la educación rural en el país recientemente; se resalta la importancia de reflexionar en torno a la formación inicial del maestro rural, ya que es fundamental que las instituciones generen procesos en los cuales se reconozcan las singularidades de las zonas rurales, pues la comprensión del mundo, las cosmogonías y simbologías son diferentes a las del resto de la población.

En este sentido, son dos factores claves al analizar la formación inicial, por un lado, la percepción que se tiene del maestro rural, que orienta no solamente procesos de formación, sino también el surgimiento de políticas educativas relacionadas con las condiciones de trabajo; y por otro, las instituciones que lideran estos procesos, ya que varios de los maestros han señalado que,



en la mayoría de los casos los programas de pregrado cuentan con un fuerte componente teórico, pero pocas posibilidades de reconocer la realidad de los entornos. En este sentido, posicionan, en el caso de Colombia, la escuela normal en su formación, señalan incluso que es más pertinente que la licenciatura, pues el componente pedagógico y didáctico es una gran fortaleza que se materializa cotidianamente en su práctica pedagógica.

De igual manera, las alternativas de capacitación, cualificación o formación continua, son consideradas un aspecto determinante en la práctica pedagógica y en el quehacer de los docentes en las instituciones educativas. Abós, y Lacruz (2019) enfatizan en el papel de la formación continua como una posibilidad de generar espacios para el aprendizaje colaborativo y la reflexión permanente y colectiva sobre la práctica docente, permitiendo un análisis de la labor pedagógica en las escuelas y su incidencia en la construcción de la sociedad.

A esto se suma la necesidad de que el maestro se actualice de manera permanente; es por ello que Bautista y González (2019) resaltan que la *formación en servicio* es una de las alternativas para mejorar la calidad de la docencia rural, sin embargo, las dificultades de acceso a escenarios de capacitación o de formación posgradual, así como los altos costos y la sobrecarga de actividades que realizan los maestros día a día, se convierten en una limitante para participar en la amplia oferta de las instituciones.

Escuela rural y condiciones de trabajo del maestro rural. Relación entre lo social y lo educativo

Para comprender qué caracteriza la escuela rural, es necesario revisar inicialmente lo que se entiende por ruralidad, en aras de trascender la percepción común que la concibe como opuesta a lo urbano, lo que hace necesario considerar la perspectiva de “nueva ruralidad”, que se concibe en relación directa con lo urbano, tal como lo desarrollan Segura y Torres (2020), debido a la incidencia de los medios de comunicación, las conexiones entre los territorios a causa del



avance en el transporte, la migración de la población del campo a las grandes ciudades y la relación entre los mercados, así como la influencia de fenómenos como la globalización, lo que ha permitido avanzar en una nueva percepción de la ruralidad.

En este sentido, pensar la educación para las zonas rurales sigue siendo un reto para todos los países independientemente de su desarrollo económico y social (Juárez, 2016), de manera puntual en un país como Colombia, en el cual se ubican en el área rural un total de 35.949 (67,5%) de las instituciones educativas en el país (en contraste con 17.346 (32,5%) que se ubican en las zonas urbanas) (Bautista y González, 2019), y en el que las condiciones económicas, la pobreza, la falta de recursos para la enseñanza y el impacto del conflicto armado, afectan su dinámica cotidiana y principalmente, la práctica pedagógica de los maestros.

De acuerdo con lo anterior, se reconoce la relevancia de la escuela rural precisamente por sus características particulares y por su aporte al desarrollo rural, pues su dinámica permite volver el sentido social de la escuela rural también, como lo señala Soto (2012), la escuela se convierte en una de las formas del estado en el entorno rural, de ahí su importancia como parte de la dinámica de las poblaciones.

Sin embargo, a pesar de dicho reconocimiento y estudios realizados desde hace décadas sobre el papel de la escuela rural en los territorios y en la dinámica misma de las comunidades, sigue siendo un escenario olvidado, con enormes carencias, con una infraestructura inadecuada, blanco fácil de la violencia y el conflicto y demasiado alejado, lo que dificulta el acceso y la permanencia de los estudiantes.

Arias (2017) señala que, además de las circunstancias particulares que rodean la escuela rural, esta constituye un espacio en el que el maestro no cuenta con condiciones laborales favorables, pues debe enfrentarse a una escasez permanente de recursos para la enseñanza, así



como el reto que implica liderar procesos de formación en escuelas multigrado y unidocente, tomando en cuenta que una de las causas principales por las cuales se identifica el fracaso escolar en los entornos rurales es el hecho de agrupar a los estudiantes de una manera caótica, y que en la mayoría de los casos, los maestros no tienen la formación requerida para desarrollar procesos de formación en entornos rurales.

Precisamente, estos aspectos han permitido centrar la atención en el maestro rural, pues al reconocer las condiciones en las que desempeña su labor, cobra una mayor relevancia en diferentes contextos, ya que se le considera un profesional con vocación y compromiso, que “ejerce múltiples roles, establece relaciones estrechas con sus comunidades educativas y comúnmente trabaja en condiciones desafiantes por la escasez de recursos disponibles para ejercer su labor de manera óptima” (Balbontín y Rojas, 2020, p. 2).

En esta misma línea, los autores enfatizan en la existencia de dos tipos de elementos que inciden directamente en la labor docente: por un lado, las condiciones para el ejercicio de la docencia y, por otro lado, las condiciones que se derivan de las políticas institucionales (políticas salariales, reconocimiento a la labor docente, evaluación, entre otros). En este sentido, se posiciona su trabajo en la escuela, ya que este trasciende el escenario escolar y se sitúa en diferentes contextos, pues diferentes estudios señalan la importancia de reconocer, más que las condiciones precarias en las que desarrolla su labor, al maestro como uno de los actores fundamentales en la construcción de la sociedad, invitando a reconocer su identidad como parte de la dinámica y desarrollo rural.

Hacia una nueva comprensión de la práctica pedagógica en el contexto de la educación rural

Partiendo del reconocimiento del maestro rural como sujeto de investigación, de los diferentes estudios que han despertado el interés en su formación inicial, sus procesos de



cualificación, sus condiciones de trabajo y en su labor formativa y social en las instituciones educativas, en este apartado se focaliza el análisis principalmente en la práctica pedagógica del maestro rural, tomando como referencia, en principio, la perspectiva de práctica pedagógica que se acoge para el análisis y el significado de esta en un maestro que históricamente se ha caracterizado por ser protagonista de procesos de formación en escenarios rurales multigrado y por la trascendencia de su labor, reflejada en el trabajo con la comunidad.

Ríos (2018) retoma la trayectoria y producción del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, para analizar la práctica pedagógica como un discurso, pero a la vez como una práctica, en palabras de Martínez (2012), como una “muestra de la materialidad de los discursos” (p. 58), que permite la delimitación de un sujeto de saber (maestro) y la pedagogía como objeto de análisis de la enseñanza. El estudio de la práctica pedagógica permitió no solamente centrar la atención en el maestro (ampliamente retomado por el Grupo desde su reconocimiento como intelectual de la educación), sino en la enseñanza, en los contextos, en las prácticas y en los discursos.

Esta comprensión de la práctica pedagógica desde un sentido amplio permite reconocer al maestro rural en la perspectiva en que lo analiza el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, en la medida en que su quehacer materializa un discurso construido a través de su formación inicial y de su propia experiencia, y que refleja, a su vez, una serie de representaciones sociales que ha construido en la interacción misma con sus estudiantes, pero también con la comunidad a la cual pertenecen.

En esta misma línea, Brumat y Baca (2015) señalan que el maestro rural no solamente limita su labor al escenario del aula, pues se encarga del cuidado de los espacios físicos, de la alimentación, de la salud, de construir la huerta, de la gestión de espacios y hasta de recursos,



actividades relacionadas con las características de los contextos y de las particularidades de la escuela. Sumado a lo anterior, desarrollar la práctica pedagógica en un contexto multigrado (o plurigrado) genera una dinámica particular frente a los saberes y experiencias de un maestro en la ruralidad, pues muchos no recibieron una formación específica que les permitiera prepararse en este sentido, tal como señala Molina (2019), las escuelas rurales demandan una serie de “competencias personales y profesionales que no son tenidas en cuenta para la formación de maestros en la ruralidad” (p. 12).

Desde esta óptica las aulas multigrado responden a una necesidad propia de los contextos rurales como una alternativa para el ahorro de recursos y el número de estudiantes que asisten a las instituciones, dinámica que impide reflexionar a profundidad frente a las implicaciones pedagógicas y didácticas de llevar a cabo procesos de enseñanza en estos.

En este sentido, ante una práctica pedagógica con las características que demandan los escenarios rurales multigrado y la articulación del trabajo que se desarrolla con y por la comunidad, dicha práctica pedagógica se redimensiona para concebirse como una práctica que se ajusta a los contextos y las características propias de las dinámicas sociales, convirtiendo la escuela rural en esa alternativa para la construcción de tejido social (Galván, 2020), desde la cual es posible transformar contextos y comunidades, una práctica que se nutre de los escenarios en los que habita, buscando el desarrollo de “procesos educativos dinámicos”, con la participación no solamente de los estudiantes, sino de las familias.

Desde esta perspectiva, se reconoce el papel fundamental del maestro rural no solamente en la construcción de la escuela rural, sino en la capacidad que tiene (y desarrolla en el contexto de su práctica) para adaptar los modelos educativos a la realidad de los escenarios educativos rurales, pues históricamente, su labor se ha caracterizado por la falta de acceso a recursos, las



carencias y las limitaciones, contando con el apoyo de las comunidades, en muchos casos, como único aliciente para el desarrollo de su práctica pedagógica, realidad que se desconfigura en la medida en que se analiza dicha práctica en el marco de los contextos en los que predomina el conflicto armado.

En dichos contextos, los maestros llegan a ser considerados como agentes en los procesos de postconflicto (Velásquez y Tangarife, 2019), desde una triple acepción: institucional, personal y comunitaria, desde la que se convierten en “referente trascendental y estructural en el restablecimiento de los órdenes y vínculos sociales” (p. 182), permaneciendo en las escuelas como una forma de resistencia.

Finalmente, comprender esta nueva dimensión de la práctica pedagógica, pero sobre todo del maestro rural como sujeto de saber, permite reconocer su papel como actor fundamental en la construcción de prácticas sociales que inciden en las comunidades, en la dinámica misma de las familias y en la construcción de un futuro para sus estudiantes en medio de la adversidad y las carencias que aún, en pleno siglo XXI, se experimentan en las zonas rurales. En este sentido, resalta Ibarra (2019) que:

(...) su rol, su impacto social, su compromiso con la realidad de su tiempo- se ha constituido como una de las más ricas referencias que, a lo largo de décadas de trabajo silencioso y anónimo, marcaron indeleblemente a las comunidades rurales. (p. 28)

El ejercicio de indagación y análisis llevado a cabo ha permitido identificar una serie de investigaciones realizadas en el marco de procesos de formación doctoral y de maestría, como también liderados por centros de investigación o programas de formación en diferentes instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional que han derivado en diversas producciones académicas como artículos científicos, libros y capítulos de libro, ponencias, entre



otros.

De dicha indagación, ha sido posible identificar que el interés investigativo en el maestro rural como sujeto de estudio ha aumentado en las últimas décadas, paralelamente con las investigaciones sobre educación rural, permitiendo evidenciar, no solo su papel en los contextos rurales, sino sus condiciones de trabajo, el valor de su formación inicial y de su cualificación como una posibilidad para fortalecer su práctica pedagógica.

Los estudios resaltan la importancia del maestro rural en los cambios curriculares y organizativos a los que se ve sometida la educación de manera constante, específicamente en los escenarios rurales, los cuales dependen en gran medida de las dinámicas sociales y las prácticas culturales y económicas que consolidan día a día las comunidades. Por tanto, se reconoce la importancia del maestro rural, pues su práctica pedagógica trasciende el escenario del aula en medio de la precariedad, la escasez de recursos y la falta de maestros, pero también por las características mismas de los contextos en los que se presentan condiciones de vulnerabilidad social y económica o que han sido afectados por el conflicto armado.

Este posicionamiento del maestro rural es el que ha permitido analizar su formación inicial y su cualificación profesional, pues se considera su relevancia en la práctica pedagógica, enfatizando en la necesidad de generar propuestas que se orienten hacia la indagación y el reconocimiento de las características de las prácticas sociales y culturales cotidianas que marcan la historia de vida y las dinámicas de las comunidades rurales.

El reconocimiento del maestro rural se ha convertido también en una posibilidad de analizar la escuela rural desde diferentes perspectivas incluso, a partir de las condiciones laborales del maestro, pues se ha evidenciado la enorme desventaja social y económica que persiste en la escuela rural y que dificulta en gran medida el desarrollo de prácticas pedagógicas



de calidad al no contar con los recursos básicos para la enseñanza.

Conclusiones

1. Resulta necesario y urgente leer y comprender la escuela rural desde una óptica propia, reconociendo su especificidad pedagógica, además, tener en cuenta sus características en función de tres aspectos clave: la ubicación geográfica, el modelo organizacional y el modelo pedagógico.
2. Investigar en torno al maestro rural posibilita el análisis de la educación rural en su conjunto y la manera en que se desarrollan procesos de formación en escenarios particulares, reconociendo condiciones de las escuelas rurales y de las comunidades, pues no es posible desconocer las dinámicas que giran en torno a las escuelas como aspectos fundamentales de la práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas

Abós, P. y Lacruz J. L. (2019). Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción.

Cuadernos de Pedagogía. 496. 77-83.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/188584>

Anzano, S. Vásquez, S. y Liesa, M. (2020). Análisis de la formación inicial en escuela rural en

los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agentes

implicados. *Tendencias Pedagógicas* 37, 43-56. doi: 10.15366/tp2021.37.005

Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural en Colombia. *Revista Educación y*

Ciudad 33. 53 - 62. [https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-](https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647)

[ciudad/article/view/1647](https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647)



Balbontín, R. y Rojas, N. (2020). Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región de Ñuble, Chile. *Revista Educación las Américas 10*. 1 - 14.

<https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/91/159>

Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.

Brumat, M.R. y Baca, C.B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación 1* (2). 1-16.

<https://iscarena-cba.infed.edu.ar/sitio/ingreso-2018/upload/Brumat Practicas docentes en contextos de ruralidad.pdf>

Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 7*(3), 15 – 27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5127737.pdf>.

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga. 1* (2), 48-69. <https://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598>

Ibarra, J. (2019). Maestro coordinador del Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales: un rol en construcción. En: Villalba, C. (Comp.). *Experiencias Educativas en territorios rurales de Uruguay. Las voces de sus protagonistas*. 28-35. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Ministerio de Educación y Cultura.

Juárez, D. (2016). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. Colofón Ediciones Académicas Pedagogía.

http://rededucacionrural.mx/documents/87/Juarez_Diego_Experiencias.pdf



- Martínez, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En: Barragán, D.F., Gamboa, A.A. y Urbina, J. E. (Comp.) *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. 55-69. Ecoe Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional (1979). *Decreto 2277 de 1979*. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Molina, B.L. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado*. [Tesis de maestría]. Repositorio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2728/1/TGT_1368.pdf
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes* 49. 27-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00027.pdf>
- Segura G., J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa* 25 (1), 71-97.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/3831/5863>
- Soler, J.E. (2016). Educación rural en Colombia: formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Science* 6 (11). 296 - 305. https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_6_No_11_November_2016/33.pdf
- Soto, D.E. (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense 1948 - 1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 (18). 211 - 243.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1621



Triana, A. N. (2012). Formación de maestros rurales colombianos 1946 - 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 (18). 93 - 118.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1619/1616

Velásquez, P.A. y Tangarife, L.A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 180-207. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/252>

Villegas, E. (2010). *Representaciones sociales sobre los maestros en tres comunidades rurales del Estado de Hidalgo*. [Tesis de Doctorado]. Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/27274.pdf>

