

**EL DOCENTE COMO FACTOR DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UNA MIRADA
DESDE EL PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA.
ESTUDIO DE CASO EN LA LOCALIDAD DE SUMAPAZ D.C.**

MARÍA VICTORIA MONTES VILLEGAS

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CINDE**

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ D.C.

2008

**EL DOCENTE COMO FACTOR DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UNA MIRADA
DESDE EL PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA.
ESTUDIO DE CASO EN LA LOCALIDAD DE SUMAPAZ D.C.**

MARÍA VICTORIA MONTES VILLEGAS

**Trabajo de Grado para optar al título de
Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

Directora: Dra. Mariela Salgado Arango

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CINDE**

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ D.C.

2008

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá D.C., 4 de junio de 2008

DEDICATORIA

Durante años, siempre me pregunté por qué razón terminamos vinculados a un campo de trabajo muy diferente al que desde muy pequeños habíamos avizorado como el centro de nuestro futuro profesional y personal. La respuesta que hoy tengo para esto, es que necesariamente Dios, o la vida misma, hace que nos desviemos un poco de ese camino trazado para captar otros aprendizajes necesarios que permitan formarnos como seres humano integrales, honestos y crítico, con un profundo sentido de pertenencia ante la vida.

S señor...gracias por darme la oportunidad de haber captado e incorporado a mi vida éstas nuevas experiencias y conocimientos que recibo con el más profundo amor y con el deseo de que respondan al propósito que tú tienes para mi en esta vida y que espero poder poner al servicio de los míos.

A ti señor, a ti madre querida y hermana adorada, está dedicada esta investigación realizada con el más profundo amor, cariño y deseo de que proporcione a todos los interesados un aporte a su vida y labor educativa.

María Victoria Montes Villegas

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus agradecimientos a:

Al dueño y creador de todo cuanto hay en el universo, por ser mi fortaleza en los momentos más felices y en los más duros de mi existencia, por hacerme una persona más honesta, coherente y transparente ante la vida.

A mi adorada madre por ser testigo fiel de mi incansable lucha y a mi hermana por ser ese apoyo incondicional en todos los aspectos de mi vida, inclusive desde la distancia.

A mi sobrinito Camilo Andrés, hermosa ilusión que llegó a mi vida y que con su luz me hace soñar con la idea de un mundo mejor.

A Oscar Moreno por su colaboración en la revisión de estilo y edición final del documento, pero muy especialmente por que pese a las adversidades siempre estuvo firme y paciente, siendo un apoyo moral y espiritual que aunque lejos, fue fundamental para seguir adelante con la investigación. A ti, Oscar, mi más sincero y profundo sentido de gratitud y cariño, por siempre y para siempre.

A la Universidad Pedagógica Nacional por permitirme formarme en sus instalaciones.

Al Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, por enseñarme a ser un mejor ser humano desde el trabajo en equipo y por permitirme compartir la calidad humana y profesional de su equipo humano.

A la Dra. Mariela Salgado Arango, por su amistad y por su acertada orientación y guía en el proceso de investigación.

A todas y todos los maestros de la localidad de Sumapaz que muy amablemente quisieron proporcionarme sus testimonio, para dejar escrita parte de la realidad del trabajo educativo y el ejercicio profesional del docente en la ruralidad.

A aquellos maestros y maestras que a lo largo y ancho de nuestro país, asumen su labor con un amplio sentido de pertenencia, con criticidad y que incorporan el aprendizaje a lo largo de su vida como praxis, muy por encima de intereses corporativistas, haciendo posible que en las zonas más apartadas de nuestro territorio la educación de calidad llegue a las poblaciones menos favorecidas.

A mis compañeros y compañeras de la Cohorte CINDE – UPN 17, por permitirme compartir con ellos, ese agradable espacio de formación personal y académica.

A todas aquellas personas que de una u otra forma hicieron posible la culminación de la presente investigación.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	5
1.2 JUSTIFICACION.....	11
1.3 OBJETIVOS.....	14
1.3.1 OBJETIVO GENERAL.....	14
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
1.4 DELIMITACIÓN.....	15
2. MARCO REFERENCIAL.....	16
2.1 LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.....	16
2.1.1 Las reformas educativas en América Latina y la cuestión docente.....	19
2.1.2 Formación, profesión y trabajo docente.....	22
2.2 LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO NACIONAL.....	25
2.2.1 Marco legislativo de la formación docente en Colombia.....	27
2.2.2 La formación del docente rural en Colombia.....	29
3 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y SUS EJES RELEVANTES.....	33
3.1 Calidad educativa en el contexto Colombiano.....	38

4. LA EDUCACIÓN RURAL EN AMÉRICA LATINA.....	39
4.1 EDUCACIÓN RURAL EN EL CONTEXTO NACIONAL.....	41
4.1.1 Evolución de la educación rural en Colombia.....	43
4.2 LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA POBLACIONES VULNERABLES – MEN.....	45
4.2.2 El Proyecto de Educación Rural – PER.....	47
5. POLÍTICA EDUCATIVA DISTRITAL.....	49
5.1 PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN: BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA 2004-2008.....	49
5.1.1 Política de calidad educativa del Plan Sectorial de Educación, Bogotá Una Gran Escuela 2004-2008.....	50
5.2 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA POLITICA EDUCATIVA DISTRITAL.....	51
5.2.1 Mejoramiento de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.....	52
5.2.2 Cualificación y mejoramiento profesional de los maestros y las maestras.....	53
5.3 LA EDUCACIÓN RURAL EN BOGOTÁ D.C.....	54
5.3.1 Articulación Educativa de Bogotá con la Región Central.....	54
6. CARACTERIZACIÓN LOCALIDAD DE SUMAPAZ.....	56
6.1 UBICACIÓN GEOGRÁFICA.....	56
6.2 CONTEXTO HISTÓRICO.....	57

6.3 LA DIVISIÓN POLÍTICA Y SU ECONOMÍA.....	60
6.4 EL SECTOR EDUCATIVO LOCAL.....	61
6.4.1 Evolución.....	61
6.4.2 El Proyecto Institucional educativo Rural – PIER.....	67
6.4.3 Organización del sector educativo local.....	70
6.5 CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA LOCAL.....	71
6.5.1 IED Campestre Jaime Garzón.....	71
6.5.1.1 Docentes.....	71
6.5.1.2 IED Gimnasio el Campo Juan de La Cruz Varela.....	73
6.5.2 Padres de familia.....	75
6.5.3 Estudiantes.....	76
7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	78
7.1 ENFOQUE CUALITATIVO EN LA INVESTIGACIÓN.....	78
7.2 EL ESTUDIO DE CASO COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	79
7.3 SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO.....	81
7.3.1 Población o universo de estudio.....	81
7.3.2 Selección de la muestra.....	81
7.4 RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	83

7.4.1 Instrumentos de recolección de información.....	83
7.4.1.1 Revisión y análisis documental.....	84
7.4.1.2 La entrevista semi – estructurada.....	85
7.4.1.3 La experiencia del investigador.....	86
7.4.2 Análisis de la información.....	87
7.5 LA TRIANGULACIÓN COMO METODOLOGÍA DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD EN EL ESTUDIO DE CASO.....	87
8. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	96
8.1 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y RELACIÓN CON EL DOCENTE ¿CÓMO SE LEE EL MAESTRO DE SUMAPAZ EN ESTE CONTEXTO?.....	96
8.1.1 Contexto.....	96
8.2 LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA EL MAESTRO DE SUMAPAZ.....	105
8.2.1 Implicación del docente para el alcance de la calidad educativa.....	106
8.2.2 La política de calidad a nivel internacional, nacional, distrital. ¿Qué conoce el docente?.....	113
8.3 FORMACIÓN, PROFESIÓN Y TRABAJO DOCENTE. CONDICIONES NECESARIAS PARA GARANTIZAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DESDE EL DOCENTE.....	114
8.3.1 La formación del docente de Sumapaz y su incidencia en la calidad de la educación desde la materialización del PIER.....	116

8.3.2 Profesión y trabajo docente en Sumapaz. ¿Cuáles son sus condiciones y cómo incide en la calidad de la educación?.....	128
9. CONCLUSIONES.....	143
10. RECOMENDACIONES.....	160
BIBLIOGRAFÍA.....	163
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.....	170
ANEXOS.....	171

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro No. 1 Nivel de formación (calificación) obtenido por los maestros de primaria, según zonas donde trabajan.	30
Cuadro No. 2 Máximo estudio cursado por maestros rurales.....	32
Cuadro No. 3 IED Campestre Jaime Garzón.....	71
Cuadro No. 4 Planta docente de la IED Jaime Garzón.....	72
Cuadro No 5 IED Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela.....	73
Cuadro No. 6 Planta docente de la IED Juan de la Cruz Varela.....	74
Cuadro No. 7 Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe-PPE (1981-2000).....	101
Cuadro No. 8 Educación para todos: Metas 1990-2000 y 2000-2015.....	101
Cuadro No. 9 Plan de Acción Hemisférico en Educación – PAHE (1994-2010). Cumbres de las Américas – OEA.....	102
Cuadro No. 10 Objetivos de Desarrollo del Milenio – ODM (2000-2015).....	103
Cuadro No. 11 Plan de Acción Iberoamericana (2001 – 2015).....	103
Cuadro No. 12 Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe-PRELAC (2002-2017).....	104
Cuadro No. 13 Evaluación de Competencias Básicas. Resultados Localidad de Sumapaz Primaria – Calendario A – Escala 0 a 360 puntos.....	117

Cuadro No. 14 Evaluación de Competencias Básicas. Resultados Localidad de Sumapaz Secundaria – Calendario A – Escala 0 a 360 puntos.....	118
Cuadro 15 Perfil del docente para el sector rural.....	151

LISTA DE GRÁFICOS

	pág.
Gráfico No.1. Ubicación geográfica de la localidad de Sumapaz con respecto al Departamento de Cundinamarca.....	56
Gráfico No. 2. División política de Sumapaz.....	60
Gráfico No. 3. Tipo de vinculación de los docentes del IED Campestre Jaime Garzón.....	72
Gráfico No. 4. Escalafón de los docentes del IED Campestre Jaime Garzón.....	72
Gráfico No. 5. Nivel de estudio de los docentes del IED Campestre Jaime Garzón...	73
Gráfico No. 6. Tipo de vinculación de los docentes del IED Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela.....	74
Gráfico No. 7. Escalafón de los docentes del IED Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela.....	74
Gráfico No. 8. Nivel de estudios de los docentes del IED Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela.....	75
Gráfico No. 9. Metodología de la Investigación.....	91
Gráfico No. 10. Categorías de análisis, sus relaciones y tensiones para dar cuenta del papel del docente en la calidad de la educación de la Localidad de Sumapaz.....	95

LISTA DE ANEXOS**pág.**

ANEXO A. Primera encuesta realizada a docentes en la Fase I.....	171
ANEXO B. Segunda encuesta realizada a docentes en la Fase I.....	173
ANEXO C. Primera entrevista realizada a padres de familia.....	175
ANEXO D. Segunda entrevista realizada a padres de familia.....	176
ANEXO E. Encuesta realizada a estudiantes.....	177
ANEXO F. Entrevista realizada a directivos docentes de la localidad de Sumapaz en la Fase I.....	179
ANEXO G. Entrevista realizada a docentes de la localidad de Sumapaz en la Fase II.....	180
ANEXO H. Entrevista realizada a directivos docentes y gerentes de CADEL de la Localidad de Sumapaz en la Fase II.....	184

SIGLAS

A.E.R.A: Asociación Americana de Investigación Educativa

CADEL: Centro Administrativo de Educación Local

CAFAM: Caja de Compensación Familiar

CAR: Corporación Autónoma Regional

CRCBC: Consejo Regional de Competitividad de Bogotá y Cundinamarca

EPEL: Equipo Pedagógico Local

EPT: Educación Para Todos

IED: Institución Educativa Distrital

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MPR: Mesa de Planificación Regional

ODM: Objetivos d Desarrollo del Milenio

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OIT: Organización Internacional del Trabajo

OCDE: Organización de Cooperación y de Desarrollo Económico

OEA: Organización de los Estados Americanos

PAHE: Plan de Acción Hemisférico en Educación

PER: Programa Educativo Rural

PIER: Proyecto Institucional Educativo Rural

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

POT: Plan de Ordenamiento Territorial

PPE: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe

PPP: Proyecto Pedagógico Productivo

PREAL: Proyecto de Reforma Educativa para América Latina

PSE: Plan Sectorial de educación

SAT: Sistema de Aprendizaje Tutorial

SED: Secretaría de educación Distrital

SER: Servicio de Educativo Rural

UNESCO: Organización Internacional para la Educación, la Ciencia y la Cultura

RESÚMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

Título del documento: EL DOCENTE COMO FACTOR DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UNA MIRADA DESDE EL PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA. ESTUDIO DE CASO EN LA LOCALIDAD DE SUMAPAZ D.C.

Autor: MONTES VILLEGAS, María Victoria

Publicación: Bogotá D.C., Junio de 2008; Páginas 202 (incluyendo preliminares); Cuadros 15; Gráficos 10; Anexos 8.

Palabras Claves: Calidad de la educación, formación, profesión y trabajo docente; educación rural, Sumapaz.

Descripción: Se presenta una investigación de corte cualitativo, que busca dar cuenta del papel central que se le ha otorgado al docente como actor central para el alcance de la calidad de la educación. Interesó develar como en el ámbito de la educación rural, específicamente en la Localidad de Sumapaz, Bogotá D.C., el docente impacta en la educación, teniendo en cuenta que para las zonas rurales, el docente se convierte en el eje articulador de todos los procesos sociales, culturales y políticos de la región y que la educación para el sector rural no es preocupación de las políticas pues no recibe el mismo manejo que en el sector urbano. La investigación toma como marco de referencia el Plan Sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela y su política de calidad educativa, debido a que, particularmente en dicho plan, se quiso devolver a la educación su estatuto de derecho y al docente su estatuto de profesional de la educación y la pedagogía.

Fuentes: Se presentan 60 fuentes bibliográficas que constituyen las fuentes principales de consulta y 6 más, como fuentes de consulta complementaria.

Contenidos: El trabajo inicia haciendo referencia al contexto global de la política educativa desde el advenimiento de las reformas educativas y su impacto en América Latina y en el marco nacional. Se parte entonces desde este marco situacional para poder comprender el papel que se le otorga al docente como factor de calidad de la educación. De otro lado una mirada en este contexto a la situación de la educación rural en América Latina permite evidenciar la situación en Colombia y particularmente en Bogotá, desde el estudio de la localidad rural de Sumapaz.

Metodología: La investigación se aborda desde el enfoque cualitativo, utilizando el estudio de caso como metodología de la investigación. La población objeto de estudio se constituye en la totalidad de los docentes y directivos docentes de la Localidad de Sumapaz (68 docentes) El proceso de recolección de información se da en dos fases: la primera fase entre 2005 – 2006 y la segunda fase, adelantada durante el 2007 – 2008. Para el proceso de recolección de información, se utiliza la entrevista semiestructurada, la revisión documental y la experiencia del investigador. Estas tres fuentes de información son sometidas a análisis a través del proceso de triangulación de información.

Conclusiones: En el marco de la investigación fue posible develar en primer lugar algunos aspectos centrales que subyacen al alcance de la calidad de la educación de la localidad de Sumapaz. Dichos aspectos son: 1. Estabilidad de la planta docente; 2. Impacto e influencia de las condiciones sociales, culturales y políticas de la comunidad que encasillan el rol del maestro; 3. Clima laboral (relacionado especialmente con la convivencia); 4. Nivel de formación y perfil del docente; 5. Falta de acompañamiento y orientación por parte de los directivos docentes; 6. Soledad y 7. El compromiso de las comunidades. Estos aspectos se constituyen en una tensión constante entre los diferentes actores que conforman la comunidad educativa local (docentes, padres de familia, estudiantes) y decisores de política, pues cada cual tiene una concepción de calidad de la educación, así como del alcance de la misma y sobre el papel que cada actor debe cumplir para su logro.

Autor y fecha de elaboración RAE: MONTES VILLEGAS, María Victoria. Junio 2 de 2008

INTRODUCCIÓN

Con el advenimiento de las reformas educativas en América Latina y particularmente con la entronización del neoliberalismo; los sistemas educativos se vieron abocados a enfrentarse con el paradigma economicista, que se constituyó en el modelo a seguir en los diferentes procesos de organización estatal. De esta lógica el sistema educativo global no estuvo ajeno. De hecho, los diferentes estudios adelantados por organizaciones como el FMI, el Banco Mundial, el BID, entre muchas otras, daban cuenta de que la mayor parte del PIB de una nación era empleado para la financiación de la educación.

Ante esta situación, dichas organizaciones empezaron a ver la necesidad de regular la inversión en educación, por lo que el discurso que existía en ese momento, se vio reconvertido, en términos de que la educación entro a formar parte de los bienes de las naciones y que por consiguiente todos aquellos agentes que dinamizaban lo educativo dejaron de ser sujetos para convertirse en insumos y como tal debían ser medidos, regulados, etc.

Con este telón de fondo, evidentemente la educación vista como mercancía y bien transable tuvo que incorporar a sus lógicas, conceptos como eficiencia y eficacia; conceptos íntimamente ligados a la noción de calidad. Es precisamente aquí cuando el concepto de calidad de la educación empieza a instalarse en el discurso educativo.

Como lo advertíamos, el concepto de calidad, desde la regulación de los insumos, implica empezar a mirar a los sujetos del acto educativo y a sus prácticas como insumos y procesos tecnificados respectivamente. Esta situación, precisamente deriva en los procesos de reforma educativa originados en América Latina durante la década de los 80, con especial impacto durante los 90.

De los insumos del aparato educativo, las reformas centraron su atención en el papel del docente como eje central del buen funcionamiento y resultados del mercado educativo, por esta razón, uno de los aspectos fundamentales que las reformas entraron a impactar fue el asunto de la formación docente en perspectiva de garantizar que esta se ajustara a las demandas del modelo económico reinante.

Ahora bien, con la evolución de los sistemas sociales, las demandas de la sociedad y ante el papel central otorgado a la educación como posibilidad de formación de capital humano; el papel de la escuela y el docente, se volvió fundamental e imprescindible. Por esta razón, las políticas educativas en la mayoría de los casos focalizaron su atención en mejorar la formación docente en servicio, sin tener en cuenta otros aspectos necesarios relacionados con el mejoramiento de las condiciones de vida del maestro. Sin embargo, si en términos generales los sistemas educativos entraron en crisis, también lo es, que durante estos eventos asistimos al recrudecimiento de la pérdida de soberanía no solo nacional, sino cultural, social, política, económica y ética de nuestras sociedades, y la sociedad rural, especialmente fue una de sus damnificadas.

A manera de ilustración, vale la pena recordar que en Colombia, el Magisterio hizo un esfuerzo por convertir al docente en sujeto de las políticas educativas, superando la simple condición de objeto de las políticas en que lo habían colocado los modelos educativos dominantes. Esta superación de la fase corporativa y de la crítica meramente contestataria, le permitió al magisterio adquirir su 'mayoría de edad', convertirse en un interlocutor de las políticas educativas y dotarse de un programa de transformación democrática de la educación y la enseñanza.

Podemos mencionar que de alguna manera estos esfuerzos encaminados a devolver al maestro su estatuto de agente de política se reflejan en el horizonte de sentido del Plan Sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela 2004 – 2008, de ahí que en el marco de la presente investigación el referido PSE se constituya en el marco de referencia para leer parte de la realidad del maestro colombiano, especialmente de aquel maestro que ejerce su labor en un sector tan específico como el rural y particularmente en la Localidad de Sumapaz, localidad rural de Bogotá D.C.

Resulta interesante en el marco de la presente investigación, situar en primer lugar la relación entre el docente y la calidad de la educación desde un contexto global, un contexto mediatizado por el paradigma económico; en segundo lugar situar esta relación en el marco de la política educativa distrital a la luz del PSE Bogotá Una Gran Escuela, especialmente desde la recuperación de la educación como un derecho, desde la amplitud del concepto de calidad de la educación y desde el papel central

que el plan le otorga al maestro como profesional e intelectual de la educación y la pedagogía.

En este sentido, resulta imposible hacer mención en primer lugar a las estrategias concebidas en el Plan Sectorial para el logro de lo anteriormente expuesto, por lo que se hace referencia a los programas y proyectos encaminados especialmente a los procesos de cualificación y formación del docente desde la perspectiva de educación de calidad y como derecho concebida en el plan.

Como sabemos, el proceso educativo es complejo y así mismo las condiciones en las que este se da se relacionan estrechamente con los contextos, con los agentes, con las políticas que regulan dicho proceso. Por esta razón, el presente estudio pretende aproximarse a la relación del docente y su impacto en la calidad de la educación de la localidad de Sumapaz, desde las condiciones relacionadas con la formación, la profesión y el trabajo del docente sumapaceño.

Para esto, en el marco de la presente investigación se asume un enfoque cualitativo empleando el estudio de caso como metodología de trabajo, Para tal fin, se realizaron entrevistas y encuestas a los actores educativos locales (padres de familia, docentes, estudiantes, directivos docentes, gerente de CADEL) en dos fases. La primera fase comprendida en el periodo 2005 – 2006 y la segunda fase entre 2007 – 2008.

Se espera con este estudio, realizar en primer lugar una aproximación a las condiciones en las que los maestros de la zona rural de la localidad de Sumapaz ejercen su labor, especialmente en el contexto de una ciudad como Bogotá D.C. aún no ha dimensionado la ruralidad del distrito y que por otro lado no ha realizado avances sustantivos en materia de legislación educativa para las zonas rurales de la ciudad.

De otro lado, interesa develar la racionalidad que subyace al ejercicio del docente rural desde el impacto de unas políticas educativas, desde las demandas de una sociedad que en el ámbito rural colocan al docente y a la escuela como eje articulador de todos los procesos sociales, políticos y culturales locales. En este sentido, acercarnos al concepto de calidad de la educación y del impacto del docente para su alcance en este trabajo de investigación, pasa por develar como las comunidades locales, los

agentes educativos, las políticas ubican al docente como actor central del proceso, pero así mismo, como el docente se ubica a sí mismo en esta tarea frente a las diferentes demandas que debe atender.

Finalmente, es importante resaltar la importancia de estudios como éste, pues como lo plantean muchos autores, entre ellos Cuartas¹, el tema de la educación rural en Colombia no ha sido prioritario en las preocupaciones del Estado Colombiano y ha merecido poca atención por parte de los investigadores en estos temas. Por esta razón, se hace fundamental que desde investigaciones de este tipo, los decisores de política, académicos, organizaciones, entre otros., empiecen a mirar la necesidad de aunar diferentes esfuerzos en materia de política para propiciar la articulación del campo con la ciudad y la ciudad con el campo con pertinencia, y muy especialmente a mirar con ojo crítico el papel central de la educación como agente movilizador de la sociedad en su conjunto, como posibilidad de crecimiento en una perspectiva de desarrollo humano integral, sin el estigma de marginalización que siempre ha pesado a los sectores rurales de la sociedad.

¹ CUARTAS MONTOYA, Gloria. Educación rural en Colombia. En: <http://www.gloriacuartas.com>. 2006

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La gran mayoría de los países se enfrentan hoy con el problema de la calidad de su educación. Tema de reflexión y debate en el marco de las políticas educativas, las reformas de la educación en América Latina y las agendas internacionales en educación, que hacen que ésta se resignifique a partir de la década de los 90 en el contexto mundial, y se proyecte en búsquedas de calidad, eficiencia y pertinencia en la región Latinoamericana a partir de las reformas educativas, que trazan unas directrices en el marco de los cambios culturales, sociales y geopolíticos.

La sociedad demanda respuestas al sistema educativo. Hay una manifiesta inconformidad por los resultados del sistema y este descontento no proviene solo de las familias y de los propios estudiantes sino también del ámbito empresarial y, de la sociedad en general. Hay una crisis coyuntural que afecta todo el sistema y que por tanto hace que la escuela y la institución educativa en general no sean garantía para la formación de los niños y jóvenes en el siglo XXI.

Uno de los ejes fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de una institución educativa es en el quehacer docente que involucra el acto pedagógico. Y es justamente ese acto pedagógico, que involucra la interacción maestro-alumno, los procesos de aprendizaje, el clima de aula, y cada uno de esos factores lo que determina la cualificación de la educación que se proyecta en logros de excelencia.

Investigaciones educativas realizadas alrededor de la calidad de la educación en todos los niveles han centrado el problema en torno a la formación del docente, aduciendo que las instituciones educativas no tienen claro un perfil que responda a las demandas del medio, no preparan para el quehacer a partir del conocimiento de los futuros alumnos ni para contextualizar su labor, puesto que la enseñanza es concebida como un acto de transmisión de conocimientos, y se ha reducido a un proceso instrumental o estratégico; por tanto, las técnicas o las capacidades de gestión constituyen los ejes del saber pedagógico impartido.²

² ALVAREZ A, QUIROGA C. y SALGADO M. Propuesta de reestructuración de las competencias pedagógicas del docente de la universidad a la luz de la política educativas y en el marco del PEI institucional. Universidad de la Sabana. Bogotá, 2004

Una crítica que se hace al docente y que es un factor determinante en la baja calidad de la educación, es que la mayoría de ellos, son ejecutores de acciones instruccionales, esto es, se constituyen en multiplicadores de actividades que se implementan acríticamente. No enseñan a pensar al estudiante. No son creativos, repiten un discurso sin abrirlo a la dialéctica, a la pregunta, a la búsqueda de verdad. La percepción general, es que su quehacer se limita a un enfoque transmisionista, no evidencian creatividad, ni liderazgo, dado que no existe suficiente desarrollo de la imaginación frente a su actitud docente, ni hay una reflexión permanente frente a su quehacer educativo.³

Por esta razón, dentro de los retos orientados a mejorar la calidad de la educación en la región latinoamericana, la formación de los maestros se torna un elemento clave, lo cual hace que las políticas y la regulación del sistema educativo de los distintos países, se orienten a mejorar la formación de los maestros y a enfatizar en la necesidad de un desarrollo permanente, así como en una mejor valoración y reconocimiento de su trabajo por la sociedad y el estado, que como garante del bien común, tiene que intervenir para garantizar no solo el derecho a la educación, como bien público, sino su calidad.

En esa perspectiva, la calidad se asume desde ese andamiaje pedagógico que incluye procesos, elementos, y herramientas del maestro para lograr una formación integral y un mejoramiento personal de los estudiantes. Es una tarea de largo alcance que requiere esfuerzo, compromiso y condiciones que permean diversos procesos: de formación, de innovaciones continuas, de aprendizajes, de gestión excelente, de logros de aprendizaje. La calidad no se improvisa y menos en la educación, considerada un elemento fundamental tanto para el desarrollo humano como social.

Colombia al igual que los demás países de la región latinoamericana, enfrenta una problemática educativa, en la que confluyen entre otros problemas: la falta de conciencia sobre el aprendizaje por parte de estudiantes y docentes, los supuestos por parte del docente en donde para enseñar, es suficiente con el conocimiento del tema; la poca motivación de los estudiantes, los escasos logros cognitivos, la

³ ALVAREZ A, QUIROGA C. y SALGADO M., 2004. Propuesta de reestructuración de las competencias pedagógicas del docente de la universidad a la luz de la política educativas y en el marco del PEI institucional. Bogotá, Universidad de la Sabana.

repitencia, la deserción, entre otros muchos aspectos que señalan la urgente necesidad de cualificar la educación.

Es así como en el marco de los lineamientos propuestos por la reforma educativa, la regulación del sistema educativo nacional, plantea unas directrices muy concretas respecto a las condiciones que deben cumplir todas aquellas personas interesadas en ejercer la profesión docente. Sin embargo, aunque los lineamientos se establecen en el marco de la regulación, es claro que en un alto porcentaje no se cumplen a cabalidad, pues el quehacer docente está permeado por una serie de factores que proyectan la complejidad del problema en el que juega la calidad. Por una parte se encuentra el poco reconocimiento a la labor docente, además de la precarización de la profesión, así como a las condiciones donde muchas veces los maestros deben desarrollar su ejercicio profesional, la baja remuneración salarial, la poca relevancia a su quehacer; y por el otro lado, se expresa con fuerza en el marco de la norma la relevancia y la necesidad de maestros bien formados, competentes para ejercer su labor.

En este sentido, es claro el desafío que presenta la situación educativa en las zonas rurales, ya que la estructura y la organización del sistema educativo formal no responde adecuadamente a las necesidades del sector que enfrenta una situación crítica, ya que no se han reconocido las características particulares del contexto. Dos aspectos importantes se ponen en juego. Uno, aspectos que tienen que ver con la oferta y la demanda. La oferta se refiere al número de docentes disponibles, y la demanda a las instituciones educativas que requieren de docentes; y dos, la obligación del estado, de garantizar el derecho de la población a acceder al servicio educativo, razón esta que obliga a cubrir las plazas vacantes, en muchas ocasiones sin que exista una política clara de selección de personal docente.

A esta selección que se hace sin ningún criterio se suma el hecho de que la mayor parte de los docentes no aspiran a trabajar en zonas rurales consideradas por ellos contextos marginales, lo que sigue evidenciando una actitud discriminatoria, ya que la formación y capacitación docente no se desarrolla en la misma forma en estos sectores. Un problema que se evidencia a nivel nacional en el sector rural, son las condiciones del contexto para ejercer la docencia, pues lo rural en el imaginario colectivo, se relaciona en primer lugar como un espacio en muchos casos apartado

geográficamente de la “civilización” lo que implica para los docentes alejarse de sus familias, de su hábitat, y de otro lado, el sector rural se presenta en nuestro contexto como un lugar de alto riesgo, por las condiciones de conflicto armado que amenazan muchas de estas zonas a lo largo y ancho de nuestro país.

Adicionalmente la población rural presenta una configuración cultural compleja, ya que sus habitantes pertenecen a distintos estamentos: población migratoria, población nativa, pequeños productores, latifundistas, dueños de tierras, asalariados, entre otros, lo cual hace que cada uno participe en los procesos de cambio de diversas maneras.

En esa otra dimensión social, no siempre asumida ni comprendida, encontramos maestros que motivados por la necesidad económica, la de generar unos ingresos que les permitan satisfacer sus necesidades básicas, aceptan una plaza vacante en cualquier lugar sin reflexionar sobre lo que ello implica, ya que las condiciones de los contextos determinan perfiles especiales. Y el estado en aras del cumplimiento de la normatividad cubre la vacante (con maestros provisionales), inclusive sacrificando la misma ley con maestros que en muchas ocasiones no cumplen las condiciones ni las características que el sector requiere ni tienen las competencias adecuadas para ejercer el ejercicio de la docencia.

La realidad situacional descrita hace que nos encontremos abocados a una situación paradójica: por un lado, el Estado promueve unas políticas de calidad entre las cuales se destaca el proceso de formación y capacitación de los docentes; y por el otro, se evidencia la imposibilidad de los docentes rurales de acceder a procesos de formación, dado el distanciamiento geográfico que en las zonas rurales los separa de los centros de formación, lo que proyecta la falta de pertinencia de las políticas de formación para las necesidades, expectativas y retos del maestro y de la comunidad rural.

También se evidencia en algunos casos, que muchos maestros no se forman, en primer lugar, por su tipo de vinculación, pues si ésta es provisional un proceso de formación amparado por el estado no es factible y con el precario sueldo de un maestro y más si es temporal, es casi impensable un proceso de formación financiado por sus propios medios, y de otro lado, porque muchos maestros que desempeñan su ejercicio profesional en el sector rural lo hacen inicialmente como una salida rápida

para devengar un salario y desarrollar experiencia, mientras es factible su desplazamiento al sector urbano bien sea por un proceso de concurso o bien, por el simple hecho de mejorar sus condiciones de trabajo.

En este sentido, evidentemente un maestro con experiencia rural es un maestro apetecido en el sector urbano, así no tenga un nivel de formación superior, pues el imaginario que se pone de precedente y muchas veces de manera jocosa, es que los maestros rurales aguantan el uso y el abuso, y por esta razón tienen de cierta manera, entrada fácil en algún colegio de bajo nivel del sector urbano.

Esta situación, tiene mucho que ver con el asunto de la calidad de la educación, pues ante estas condiciones garantizar maestros cualificados, que hayan ocupado su cargo por mérito y accedido a éste por proceso de concurso dista mucho de ser las condiciones bajo las cuales muchos docentes llegan a las escuelas rurales.

Ahora bien en el caso del contexto local que nos convoca en este proyecto, la situación es bastante preocupante. Sumapaz es la localidad rural del Distrito capital: Bogotá, que es una ciudad que a lo largo de los años ha venido experimentando un crecimiento exponencial, no solo por la migración de habitantes provenientes de diferentes regiones del país, sino también por el crecimiento de la ciudad en territorio. En este sentido, Bogotá paradójicamente posee gran parte de su territorio gracias a una zona que aunque pequeña en la tasa de su población, le proporciona a Bogotá más del 50% de su territorio; esta zona es la Localidad de Sumapaz, la localidad rural del Distrito Capital.

Sumapaz a través de la historia ha sido lugar de conflictos políticos y sociales, y de esta situación el sector educativo no ha sido ajeno. Sumapaz entró a hacer parte de la educación del Distrito hacia el año 1972 debido a un litigio político en la Asamblea Departamental de Cundinamarca, donde el Departamento decide ocuparse solo de su jurisdicción.

La situación de conflictividad que históricamente ha identificado a la zona de Sumapaz inclusive muy por encima del distanciamiento geográfico de la zona respecto al perímetro urbano, se ha convertido en un indicativo importante para caracterizar el sector educativo local y por consiguiente a los sujetos educativos locales.

Los maestros en la localidad de Sumapaz en un alto porcentaje han llegado a la zona producto de los factores anteriormente descritos, pues ante las condiciones y características de la zona se hace casi imposible exigir y seleccionar maestros altamente cualificados, pues desafortunadamente los maestros que con éxito transitan por un proceso de concurso, claramente están en condiciones de elegir su ubicación y por consiguiente a una zona rural como Sumapaz, generalmente y en búsqueda de una oportunidad laboral llegan los maestros rezagados, sin mayor experiencia y como se anotaba, ante tan escasa demanda de maestros no se puede rechazar ningún maestro independientemente de su condición. Obviamente, esta situación también tiene mucho que ver con que en Sumapaz se mantenga la figura de la provisionalidad, asociada con la inestabilidad de la planta docente, porque en casos muy aislados son pocos los docentes en propiedad que quieren permanecer en el campo a menos que convivan allí con sus familias, pues implica sacrificar muchos aspectos de su vida personal y profesional.

Ahora bien, producto de las dificultades educativas de las instituciones educativas de Sumapaz y a las deficiencias evidenciadas en las diferentes pruebas nacionales (pruebas SABER e ICFES) desde el año 2002 hasta el momento actual, la localidad de Sumapaz ha venido adelantando un proceso de acompañamiento para la construcción de un PEI pertinente para Sumapaz por parte de la Universidad de Pamplona. Dicho proceso ha derivado en la organización y formulación de su Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER).

El PIER en Sumapaz tiene una importancia central para la localidad pues es un proyecto que ha sido construido participativamente con la incidencia de todos los sujetos educativos locales y que según sus postulados responde con pertinencia y coherencia a las necesidades de conocimiento y aprendizaje de su población⁴.

Frente a la institución educativa cobra relevancia el rol que desempeña el docente como dinamizador, promotor y líder en la implementación del PIER, pues dicho proyecto contempla una serie de estrategias que hacen factible su impacto en los

⁴ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Proyecto Institucional Educativo rural – PIER. Plan Estratégico. Aprendizajes productivos para la vida. IED Las Auras y Otras. Localidad 20 de Sumapaz. 2004. 49 p.

procesos de enseñanza aprendizaje, estrategias encaminadas a garantizar un impacto real y efectivo en el mejoramiento de las condiciones de calidad de vida de sus habitantes. Dichas estrategias se configuran como ese hilo que se va tejiendo para dar sostenibilidad al PIER, dentro de las cuales podemos citar la construcción de Proyectos Pedagógicos Productivos a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como el trabajo con currículo globalizador.

Entre los años 2000 y 2003 la localidad participa en las pruebas COMPRENDER sin resultados satisfactorios pues, pese a los procesos de mejoramiento y fortalecimiento académico emprendidos años atrás, los resultados de la localidad con respecto al resto del Distrito la siguen manteniendo muy por debajo del promedio Distrital⁵.

Esta situación permite plantearnos los siguientes interrogantes de trabajo:

¿Responde la actual política educativa Distrital a las necesidades, retos y expectativas de esta zona rural?

Si existe un Proyecto Institucional Educativo Rural, concertado, construido participativamente y que responde a las necesidades de aprendizaje de los sujetos educativos locales ¿Por qué esto no se revierte en un mejoramiento sustancial de la calidad de la educación en la localidad de Sumapaz?

¿Cuál es el impacto del docente como factor de calidad de la educación en Sumapaz?

En el contexto nacional y a la luz de la política educativa, ¿Cuáles son las condiciones que debe reunir un maestro rural para lograr una educación de calidad?

1.2 JUSTIFICACION

La rapidez de los cambios estructurales del contexto mundial determina transformaciones en los sistemas educativos y demandan nuevas competencias que

⁵ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Localidad 20 – de Sumapaz, caracterización año 2005. Bogotá, marzo de 2006. 9 p.

respondan a las exigencias de una sociedad del conocimiento globalizada que exige adaptación a lo nuevo en forma permanente.

Las nuevas demandas a la educación y su relación de interdependencia con el desarrollo personal, económico y social, obliga a transformar la institución educativa, a reinventarla y hacer que ella, como empresa de conocimiento y espacio de formación, sea líder en la incorporación de nuevos conceptos y prácticas de las organizaciones inteligentes, de las organizaciones que aprenden y de la gestión del recurso humano. Pero no será posible transformar la educación si no cambia el maestro⁶.

La resignificación del maestro es tema central en las reformas. Se considera, con razón, que el maestro integralmente concebido en su desarrollo personal, sus competencias y conocimientos, sus condiciones y calidad de vida son decisivos en el logro de una educación de calidad. Los cambios asociados a uno o varios aspectos de los que constituyen su integridad son indispensables para avanzar en una transformación educativa que responda a los desafíos de convivencia, bienestar, desarrollo democrático, crecimiento económico y desarrollo humano sostenible.

El MEN⁷, plantea desde los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, la necesidad que desde las secretarías de educación se consoliden herramientas y orientaciones que permitan asumir la educación para las poblaciones vulnerables, entre ellas las rurales, con una gestión basada en la inclusión, la calidad y equidad en la prestación del servicio.

El sector rural en Colombia tiene diversas carencias, entre otras la elevada pobreza en que vive gran parte de su población, lo que determina fuertes diferencias con el sector urbano. Al respecto, el Informe de Desarrollo Humano, 2003 señalaba como “los habitantes de las zonas rurales viven en promedio alrededor de dos años menos que los de la zona urbana...y en cuanto al ingreso per cápita, el de la zona urbana es superior, más del doble.”⁸ Un aspecto que se destaca en el sector rural en Colombia, según Perfetti, se refiere a la ineficiencia del sistema para retener y promover estudiantes que suspenden parcial o totalmente las actividades escolares debido al

⁶ SACHICA Alba. y SALGADO Mariela. El docente universitario y la significación de su identidad profesional en el marco de la política educativa. Bogotá, Universidad de la Sabana. 2005.

⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. 52 Pág.

⁸ Informe Nacional de Desarrollo Humano, 2003.

conflicto armado, la migración campesina, el desplazamiento, entre otras. Estas razones llevaron al sistema educativo a través del Ministerio de Educación en la década del noventa a diseñar e implementar un proyecto de educación para el sector rural, a implementarse a 10 años, iniciando en el 2000. El proyecto que buscaba no solo ampliar la cobertura, sino promover la calidad en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortaleciendo la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz y generar políticas para la educación técnica rural.”⁹

Por otra parte, en el actual Plan Sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela se plantea desde el programa de Articulación Educativa de Bogotá con la Región Central y en el marco de la Política de Ruralidad que promueve la administración Distrital, adelantar acciones tendientes al fortalecimiento de la educación rural desde la promoción de intercambios pedagógicos para el fortalecimiento de los PEI de las instituciones educativas. En el marco de estas acciones no es claro el lugar del docente como agente de fortalecimiento de la educación.

En este orden de ideas y desde la experiencia como docente e integrante del equipo pedagógico de la Localidad de Sumapaz, es preocupante ver que para la Administración Distrital la zona de Sumapaz no se ha dimensionado en su total magnitud. En lo que respecta a lo educativo, se viene adelantando tiempo atrás una serie de diagnósticos que vienen dando cuenta de las dificultades educativas de la localidad, así como del impacto de una política educativa, que si bien en términos generales cubre al grueso de la población no es pertinente ni coherente con los retos y expectativas de la población sumapaceña.

En este sentido, se ha venido evidenciando que una de las principales dificultades que hacen que Sumapaz no imparta una educación de calidad es la cuestión docente, referida esta entre otras cosas, al perfil del docente, a la forma en que llegan los docentes a la localidad que se caracteriza por la ruralidad y al nivel de competencias de estos para ejercer su labor profesional en un ámbito como el señalado.

Para efectos de la presente investigación y ante el papel central de la educación como posibilidad de mejoramiento de las condiciones de vida de la población es importante evidenciar en el marco de una política educativa que promueve condiciones de

⁹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Proyecto de educación para el sector rural. Bogotá, 2000

equidad y pertinencia, de que manera la administración Distrital a través del docente como factor de calidad garantiza estas condiciones de calidad educativa en la localidad de Sumapaz. En este sentido, es importante resaltar que el interés de leer el papel del docente como factor de calidad de la educación desde el Plan Sectorial de educación “Bogotá Una Gran Escuela 2004-2008” radica fundamentalmente al propósito de éste PSE de devolver al maestro el estatuto de profesional de la educación y pedagogía y relacionado con esto, el de mirar la educación desde la perspectiva del derecho y la calidad de la educación como un conjunto de acciones y relaciones entre los sujetos educativos encaminadas a hacer de la educación algo pertinente para la vida.

De otro lado, se hace de suma importancia caracterizar la identidad y la racionalidad que subyace al ejercicio del docente rural de Sumapaz, que se relaciona íntimamente con su formación, su profesión y sus condiciones de trabajo, en tanto, éstas configuran el sentido que el maestro da a su quehacer en este ámbito, de tal manera que en una perspectiva más amplia podamos dar cuenta cual es el lugar que ocupa el docente en la calidad de la educación de la Localidad de Sumapaz D.C.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Indagar a través de un estudio de caso en la zona rural de Sumapaz, la relación entre el docente y la calidad de la educación, identificando los factores que subyacen a las dificultades en la calidad de la educación y que atañen directamente al rol del maestro.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Indagar con relación al maestro, y a su ejercicio profesional, cual es el lugar que la actual política educativa Distrital otorga al docente rural y como esto revierte en la calidad educativa en Sumapaz.

Caracterizar las condiciones y competencias adecuadas de un maestro para Sumapaz en el marco de una educación de calidad a la luz del Plan Sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela.

1.4 DELIMITACIÓN

Esta investigación pretende indagar por el papel y el impacto del docente en la calidad de la educación de la localidad de Sumapaz en el marco del Plan Sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela. Si bien existen otros factores que subyacen al asunto de la calidad educativa en la localidad, interesa en el presente estudio develar aquellos aspectos que atañen directamente al rol del maestro, desde la relevancia que se le otorga al docente como eje central del cambio educativo y en el marco de la política de calidad y del papel del docente que se promueve en el Plan Sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Hablar de las reformas educativas de la década del noventa requiere una aproximación a los antecedentes que las originaron. En este orden de ideas vale la pena recordar que durante la década de los años 80, llamada por muchos investigadores como la “década perdida”, por las profundas crisis económicas y sociales, se originó el desmoronamiento del estado de bienestar y se profundizaron cambios estructurales a la luz de las exigencias de los organismos multilaterales que empezaron a generar una serie de adecuaciones “hacia dentro” reflejadas en el ámbito educativo en diversos aspectos.

La década del 80, dio inicio a un largo período de aplicación de políticas de estabilización económica y de ajuste estructural en América Latina, orientado por lo que posteriormente fue denominado Consenso de Washington, entre cuyos componentes se incluyeron medidas orientadas a recuperar los equilibrios macroeconómicos y la disciplina fiscal, reducir la participación del Estado mediante la privatización y la desregulación, y fomentar la apertura comercial. Poco establecía el Consenso respecto a las reformas sociales, aunque se reconocía la necesidad de otorgar prioridad al gasto en salud y en educación. Por tal motivo, los recursos para financiamiento de políticas sociales crecieron de modo notable, hasta el punto de alcanzar a finales de los años noventa el nivel más elevado de la historia regional¹⁰.

Este hecho, creó insatisfacción y llevó a una mirada dual: por un lado, a enfatizar en la necesidad de “reformular las reformas”, y por otro, llevar a cabo una segunda generación de reformas, orientadas ante todo a cambios institucionales que generen incentivos en pro de comportamientos más adecuados al modelo económico-social dando especial atención a la educación. Las reformas fueron parcialmente exitosas, en cuanto permitieron crear una institucionalidad macroeconómica fuerte. Sin embargo, no se dieron los efectos esperados y es así como la segunda mitad de la

¹⁰ FRANCO, Rolando. La educación y la segunda generación de reformas en América Latina. En: Revista Iberoamericana de educación – OEI. Septiembre – Diciembre: 2002. No. 30., p.127

década del ochenta, estuvo marcada por sucesivas crisis financieras internacionales, que afectaron la sostenibilidad del crecimiento latinoamericano¹¹.

Con el auge del modelo de desarrollo neoliberal y terminando una década marcada por profundas crisis en el orden social, político, cultural y económico, se instala con mayor fuerza en los estados, la idea de transformar la educación como uno de los principales factores de desarrollo, en una educación que responda a las demandas del mundo globalizado. Para esto, el nuevo modelo se propone reformar la educación desde la implantación de mecanismos de calidad desde la estandarización curricular y los indicadores.

En este orden de ideas, surgen una serie de reformas educativas que se aplican desde la segunda mitad de la década de los 90, reformas que se orientaron principalmente a:

- Reconvertir la gestión escolar en gestión empresarial, haciendo que los directivos docentes pasan de ser orientadores pedagógicos a gerentes educativos.
- Transformar la autonomía curricular en estandarización curricular.
- Introducir la racionalización del tiempo escolar.
- Operar la idea de recuperación de capital humano, entendida como factor de crecimiento económico.
- Lograr que las reformas orientadas por el paradigma de la eficiencia, eficacia y la productividad se proyecten en los sistemas educativos¹².

Es así como el nuevo modelo de organización socioeconómica transforma al conocimiento en el principal factor productivo. Corresponde a los sistemas educativos de cada país generar las oportunidades para que la población adquiera los “códigos de modernidad”, entendidos como “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad

¹¹ FRANCO, Rolando. La educación y la segunda generación de reformas en América Latina. En: Revista Iberoamericana de educación – OEI. Septiembre – Diciembre: 2002. No. 30.,p. 127-129

RAMÍREZ VELÁSQUEZ, Jorge Enrique. El tercer ciclo de reformas educativas en tiempos de globalización: Los ciclos de las reformas educativas y el asunto de la calidad de la educación. En: Modulo educación, programa de maestría en desarrollo educativo y social. Convenio UPN – CINDE. Febrero de 2007, p. 16 - 17

moderna". Así, estarán en condiciones de incorporar la capacidad para generar y procesar información, y adquirir las destrezas que se requieren ahora para incorporarse creativamente a las nuevas formas de producción, y para participar con racionalidad comunicativa en espacios de negociación y de toma de decisiones¹³.

Este planteamiento corresponde un poco a la lógica romántica con que operan las reformas educativas en América latina, sin embargo, es evidente que este profundo proceso de reforma ha ampliado la brecha social entre ricos y pobres, entre lo público y lo privado, y en el desplazamiento de los derechos sociales como mercancías a la que tiene acceso aquellos que detentan el poderío económico.

Con este panorama, se evidencia cómo el inicio de las reformas educativas en América Latina responde tradicionalmente a tres grandes demandas generadas en los cambios vividos durante el capitalismo:

- Las exigencias de orden económico, que implican el requerimiento de recursos humanos competentes a un sistema productivo cada vez más exigido por la competencia internacional.
- Las exigencias políticas que demandan de un ciudadano sostén del tipo de democracia pertinente a los cambios económicos, de la articulación de la nación a las exigencias de la globalidad y de una ciudadanía propugnadora por una integración social legitimadora de estas transformaciones.
- Las exigencias de orden cultural que demandan de un ciudadano consumidor de cultura, en forma de bienes simbólicos, que amplían el rango del mercado de bienes de consumo y contribuyen al mantenimiento de esa integralidad¹⁴.

Lo anterior lleva a mostrar cómo los efectos de la globalización y el neoliberalismo en la educación latinoamericana, se visibilizan en las políticas educativas de ella derivadas. Estas políticas han sido vehiculizadas por las llamadas Reformas Educativas que con mayor o menor suerte se han impuesto en Latinoamérica en aras

¹³ FRANCO, Rolando. La educación y la segunda generación de reformas en América Latina. En: Revista Iberoamericana de educación – OEI. Septiembre – Diciembre: 2002. No. 30., p. 130

¹⁴ RAMÍREZ VELÁSQUEZ, Jorge Enrique. El tercer ciclo de reformas educativas en tiempos de globalización: Los ciclos de las reformas educativas y el asunto de la calidad de la educación. En: Modulo educación, programa de maestría en desarrollo educativo y social. Convenio UPN – CINDE. Febrero de 2007, p. 15.

supuestamente de 'modernizar' y otorgarle 'eficiencia' a la 'obsoleta' escuela pública¹⁵. Eficiencia entendida como un ideario de calidad de la educación desde los resultados, como un mecanismo de control y procedimiento para indagar por sus avances e implicaciones, y como una manera de introducir criterios y medidas de racionalización de sus procesos¹⁶.

Esto se manifiesta en la regulación y la norma derivada de las políticas educativas de los distintos países latinoamericanos que se orientan a reorganizar la gestión y financiación del sistema educativo, a continuar la ampliación del acceso al sistema escolar y a asegurar su continuidad en el mismo, a mejorar la eficiencia del servicio educativo.

2.1.1 Las reformas educativas en América Latina y la cuestión docente. En la década del noventa, los países de la región comenzaron a implementar una serie de reformas educativas fundamentadas en los principios del Neoliberalismo que buscaba reducir el gasto público como resultado de la crisis económica. Lo que se percibe en las reformas del noventa en América Latina, es el consenso que se expresa en las agendas educativas de los distintos países sobre la necesidad de efectuar cambios fundamentales en la estructura y el contenido de la educación que permita a las sociedades de los países que conforman la región estabilidad de las instituciones democráticas, participación ciudadana, crecimiento económico, gestión y liderazgo del docente y una óptima integración en el proceso de globalización.

Respecto a la formación docente, las principales tendencias que vienen observándose en este campo a nivel global, sobre todo bajo el impulso de los organismos internacionales y del Banco Mundial (BM), en particular, tienden a alimentar la discusión y la acción en torno a la necesaria re-orientación de las políticas y del modelo vigente de formación docente.

La idea de la necesidad de perfeccionamiento para los docentes emerge en América Latina en los años sesenta. La concreción de esta necesidad se expresa en el

¹⁵ TORRES DONOSO, Roberto. Globalización, Educación y Mito en Latinoamérica: Las reformas educativas

¹⁶ RAMÍREZ VELÁSQUEZ, Jorge Enrique. El tercer ciclo de reformas educativas en tiempos de globalización: Los ciclos de las reformas educativas y el asunto de la calidad de la educación. *En*: Modulo educación, programa de maestría en desarrollo educativo y social. Convenio UPN – CINDE. Febrero de 2007. p. 14

surgimiento de los centros dedicados a esta actividad que se fundan en la mayoría de los países de la región, así como en la transformación de las estructuras de aquellos que ya existían.

El perfeccionamiento entendido como "actualización de conocimientos" surge como necesidad en la IX Reunión de UNESCO en 1956. El programa principal que se delinea, tiene como finalidad general la extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina. Entre los objetivos que se propone el programa se indica "mejorar los sistemas de formación y perfeccionamiento docente". Esta meta se concreta en la organización de las instituciones ya mencionadas, que asumen la promoción y puesta en marcha de las reformas educacionales que se formulan en la década de los sesenta. A través de este proceso de actualización de conocimientos se introducen los principios y prácticas de la tecnología educativa. En este caso, no sólo se ejecutan programas de perfeccionamiento, sino también los considerados de capacitación para aquellos profesores que no habían obtenido un título de profesor, pero que habían ejercido la docencia durante un cierto número de años¹⁷.

Con la implementación de las reformas educativas en los últimos años y la introducción de las mediciones nacionales e internacionales del aprendizaje de los estudiantes, el concepto anterior se amplió, pero en esta ocasión, se instaló la idea de desempeño docente igual a logro académico de los estudiantes. Por lo tanto, se asumió implícitamente que el docente es el único factor para el aprendizaje de los alumnos, y en consecuencia, responsable de los malos resultados educativos.

La premisa central es que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan. La construcción del nuevo modelo educativo acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo XXI requiere medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir, en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente¹⁸.

¹⁷ PRELAC. Protagonismo docente en el cambio educativo. En: Revista PRELAC. No. 1, Julio de 2005. 194 p.

¹⁸ TORRES, Rosa María. Formación docente: Clave de la reforma educativa. 1996 En: www.fronesis.org, pág. 1

La moderna consigna de poner el énfasis sobre el aprendizaje, subrayada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, Marzo de 1990), requiere por eso entenderse no únicamente como una reivindicación para los alumnos sino, en primer lugar, para los propios maestros. Garantizar y mejorar los aprendizajes de los alumnos, implica asegurar a los maestros las condiciones y oportunidades para un aprendizaje relevante, permanente y de calidad que les permita hacer frente a los nuevos roles y objetivos que se les plantea, desempeñar profesionalmente su tarea, y hacerse responsables por ella frente a los alumnos, los padres de familia y la sociedad. Lograrlo exige no más de lo mismo -más cursos, más años de estudio, más certificados- sino una transformación profunda del modelo convencional de formación docente, tanto inicial como en servicio, el cual ha empezado a mostrar claramente su ineficiencia e ineficacia tanto desde el punto de vista de los maestros, su crecimiento y desempeño profesional, como del escaso impacto de dicha formación sobre los procesos y resultados a nivel del aula de clase¹⁹.

Calidad profesional es inseparable de calidad de vida. En el contexto de escaso incentivo económico, moral y profesional que tiene la docencia hoy en día, el acceso a mayores niveles de conocimiento y calificación, a menudo (y previsiblemente) resulta en un trampolín hacia mejores alternativas de trabajo. Muchos graduados de Escuelas Normales o de Facultades de Educación terminan trabajando en otra cosa. La dificultad para atraer a la docencia a los mejores candidatos y para retener al personal capacitado determina una alta rotación y un continuo recomenzar de los programas de formación docente en el mundo entero²⁰.

El tema docente se ha convertido en un tema tabú de las políticas educativas tanto a nivel nacional como internacional. El propio discurso educativo ha logrado organizarse de tal modo que los maestros apenas si son visibles o aparecen, en cualquier caso, ocultos tras la institución escuela, el currículo, los métodos y materiales de enseñanza. Y es que la "cuestión docente" se ha convertido en la cuestión crítica del desarrollo educativo de nuestro tiempo. Estamos presenciando un declive drástico de la

¹⁹ PRELAC. Protagonismo docente en el cambio educativo. En: Revista PRELAC. No. 1, Julio de 2005. Pág. 1

²⁰ TORRES, Rosa María. Formación docente: Clave de la reforma educativa. 1996 En: www.fronesis.org, pág. 2

condición docente a nivel mundial. Dicho declive es evidente en el caso de América Latina y particularmente en el ámbito rural.

La problemática anterior hace que desde los distintos organismos que conforman el sistema educativo nacional se busque responder con calidad a las nuevas demandas de la educación, lo que obliga no solo a transformar la institución educativa, sino a cambiar al maestro, al docente, a un actor básico en el proceso de formación y aprendizaje.

Ser maestro no es ejercer la docencia limitándose a informar, transmitir y reproducir. Muchos maestros desarrollan sus actividades docentes en forma transmisionista; sin reflexionar sobre el acto pedagógico, lo vuelven mecánico y repetitivo, sin recontextualizar su hacer, su saber y su saber hacer. “El profesor ha de provocar procesos de aprendizaje en el aula, conocer la dinámica de la misma, seleccionar y organizar los contenidos, facilitar el seguimiento y la formulación de interrogantes, alimentar la discusión y el debate, establecer relaciones positivas, evaluar el trabajo de los alumnos y facilitar la búsqueda y construcción con sus alumnos del conocimiento científico”²¹

Por ello todo proceso de cambio o innovación educativa tiene en los docentes su mejor aliado para lograrlo o su más fuerte obstáculo para avanzar hacia el cambio deseado. En este sentido el compromiso y la dimensión ética del docente son claves para avanzar no solo en el desarrollo de los conocimientos sino en la apropiación de niveles de competitividad en un mundo cada vez más globalizado.

2.1.2 Formación, profesión y trabajo docente. La mayoría de reformas y cambios propuestos por los países reconocen el papel fundamental de los docentes. Esta afirmación en sí misma representa un avance, a diferencia de épocas anteriores, en que el énfasis estuvo en los currículos, en la administración, la normativa, la infraestructura, los textos, entre otros.

Hay que decir, que desde que se vuelve la mirada hacia la educación y particularmente hacia los docentes y su impacto en la calidad de la educación es cuando el asunto de

²¹ BENEDITO, Vicenc y otros. La formación Universitaria a debate. Universidad de Barcelona. Publicaciones. 1995. pág.119

la formación de docentes se configura como un nudo crítico en la mayoría de sistemas educativos en Latinoamérica y el Caribe. Hay demasiadas coincidencias que las propuestas tradicionales relativas a su formación y su carrera ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias sobre la complejidad de determinar cuáles son los cambios adecuados, y mucho menos ponerlos en práctica. Por esta razón, varios son los temas e interrogantes significativos que se colocan sobre la mesa de discusión²².

Un tema de partida alude a los enfoques conceptuales desde los cuales se estructuran y funcionan la mayoría de sistemas de formación docente, tanto inicial como en servicio. Las instituciones formadoras tienen un alto grado de responsabilidad en las prácticas pedagógicas de los maestros y en las formas cómo se insertan en sus centros de trabajo. El docente formado para la enseñanza y no para el aprendizaje, para la transmisión y no para la comunicación, para la memorización y no para el razonamiento, reproduce lo que él mismo aprendió de sus profesores y experimentó en la escuela normal, en la Facultad de Educación o en el instituto pedagógico²³.

Por otra parte, los cambios educativos ligados a las coyunturas han focalizado recursos en la capacitación en servicio, aun cuando la formación inicial tiene un peso determinante en el desempeño docente. Paradójicamente, las instituciones formadoras de docentes han estado ausentes en las reformas educativas de la mayoría de países o se han involucrado en forma muy tangencial. Se han invertido recursos para introducir nuevos modelos curriculares en las escuelas, pero se continúa formando docentes para los viejos modelos²⁴.

Ahora bien, con todo el advenimiento del ciclo de reformas y muy especialmente con la implantación del modelo neoliberal; los diferentes movimientos en defensa de la educación, muchos intelectuales, docentes, entre otros, pusieron sobre la mesa un tema de mucha importancia y es el relacionado con el de la profesión y las condiciones de trabajo docente, pues, desde ese momento la escuela, la educación y el docente

²² ROBALINO CAMPOS, Magaly. ¿Actor y protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En: Docentes para el cambio educativo, Revista PRELAC No. 1 Julio de 2005, pág. 13

²³ *Ibid.*, p. 13.

²⁴ ROBALINO CAMPOS, Magaly. Ponencia presentada en el encuentro internacional "De la formación al desarrollo profesional y humano de los docentes", organizado por OREALC/UNESCO y PROEDUCA/GTZ-Perú. Lima, noviembre de 2003

empiezan a ser vistos no como actores claves para las transformaciones que requería el mundo, sino como meros reproductores, entre otras cosas, con un impacto alto que relegó el papel del docente a un eslabón del mercado de la educación.

En esta dirección, las discusiones se han centrado también, en la carrera profesional; entendida como el sistema que regula la trayectoria de los docentes desde su ingreso hasta su jubilación, ha tenido pocos cambios en la mayoría de países. Los requisitos de ingreso, condiciones y mecanismos de contratación, el desarrollo profesional, el escalafón, las regulaciones salariales, los incentivos, la evaluación y el retiro, además de tener débiles conexiones entre sí, han tenido escasas modificaciones.

Ahora bien, éstos antecedentes claramente se relacionan con un conjunto de factores que conspiran contra la modernización de la carrera docente; se destacan cuatro: la concepción tradicional del rol de los maestros; el peso que tienen los salarios docentes en la distribución de recursos para la educación pública (en promedio corresponden el 90% de los presupuestos nacionales de educación); la complicada trama en la cual tienen que ocurrir cambios en la legislación educativa, y los encontrados intereses corporativos de los sectores involucrados. Por estas mismas razones, la inconformidad sobre temas relacionados con la carrera magisterial (especialmente salarios, incentivos, contratación de profesores) es la primera causa de conflictividad social en los sistemas educativos. En particular, los ingresos y los incentivos (monetarios y no monetarios) de los docentes representan uno de los problemas más graves del sector. Se reconoce que la profesión docente tiene bajas remuneraciones, una situación que llega a niveles extremos en algunos países. Sin embargo no existen, en general, políticas y acciones dirigidas a discutir en profundidad este tema. La mejora del ingreso económico de los docentes, básicamente, está ligada a la antigüedad y muy poco al desarrollo profesional y al desempeño, debido a la obsolescencia de la legislación educativa en este campo²⁵.

Sumado a esto, cobra sentido la importancia de las condiciones de trabajo y la salud laboral en la productividad de las personas.

²⁵ ROBALINO CAMPOS, Magaly. ¿Actor y protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En: Docentes para el cambio educativo, Revista PRELAC No. 1 Julio de 2005, Pág. 16

Se entiende por condiciones de trabajo al conjunto de aspectos que configuran el escenario en el cual ocurre la labor de los profesores: espacios físicos, infraestructura, equipamiento, clima institucional, características del entorno, naturaleza de las relaciones con los distintos interlocutores (autoridades, directores, colegas, estudiantes, padres, comunidad), actividades recreativas y culturales, entre las más importantes. La naturaleza de estas condiciones puede convertir al trabajo en una fuente de crecimiento para los docentes, de bienestar personal y profesional, o puede convertirlo en una fuente de frustraciones y afecciones a su salud.

En general estos tres aspectos, se conjugan en el ser del docente y son asuntos que se han convertido en motivo de discordias entre los gobiernos, los gremios docentes, sindicatos y que seguirán vigente hasta tanto no se tomen las medidas necesarias para garantizar el equilibrio adecuado entre las tres, para bien de los docentes y del sistema educativo en general y sus actores. En este sentido, el riesgo radica en actuar, una vez más, para responder a la coyuntura en un momento en que se requiere acordar con los docentes y sus organizaciones un trabajo desde una lógica de articulación que configure políticas integrales para impactar positivamente en el conjunto del sistema.

2.2 LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO NACIONAL

Los lineamientos normativos en torno a la docencia como elemento clave para la calidad de la educación, señalan evoluciones en la manera de pensar y proyectar la educación a la luz de las demandas globales y contextuales que resaltan la acción del docente.

El docente se enfrenta a múltiples desafíos que le exigen transformarse y renovarse en forma radical, y redefinir su razón de ser a fin de responder a las necesidades del mundo de hoy. El surgimiento de nuevos paradigmas a nivel científico, tecnológico, político, social y económico, presentan a los docentes nuevos retos que hacen necesario el abordaje del proceso educativo desde una nueva dimensión, y le exigen resignificar su quehacer como agente del proceso pedagógico, adquiriendo nuevas competencias y redefiniendo su papel.

En esta perspectiva se observa que el sistema educativo ha ido perfilando unos criterios para la definición de sus procesos evaluativos como son la calidad de su docencia, los procesos de capacitación y actualización para el docente, los ECAES y la formación permanente.

Esta regulación que busca mejorar la calidad de la educación no solo se fundamenta en las reformas, sino que se enmarca en la nueva Constitución política, promulgada en 1991 que reconoce ampliamente los derechos fundamentales, la diversidad nacional y consagra la educación como uno de tales derechos y como un servicio público que tiene una función social. Amplía la educación básica obligatoria de cinco a nueve años, asigna la responsabilidad de la educación a la sociedad, la familia y al Estado y descentraliza la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales concediendo igual importancia a la Nación y a las entidades territoriales (Artículo 67).

La Constitución Nacional ratifica el reconocimiento de la idoneidad ética y pedagógica de los educadores, como condición esencial para mejorar la educación. Pero la normatividad por sí sola, no genera calidad educativa ni la divulgación de las políticas tienen un efecto legítimo, si no involucra al docente como uno de los actores centrales. No es una tarea irrealizable pero demanda esfuerzos en procura de remover viejas prácticas arraigadas en la rutina educativa, hecho que implica desaprender y reaprender.

En el Plan Decenal de Educación (1996-2005) se contempla un perfil del educador “capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educadores se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el auto estudio y el auto aprendizaje grupal cooperativo”²⁶. El Plan Decenal²⁷ propende entonces a manera de brújula por la búsqueda y construcción permanente de un educador mediador, democrático, generador de autoestima, solidaridad y con una sólida idoneidad

²⁶ SANDOVAL ESTUPIÑAN, Luz Yolanda. Resignificar el sentido de la educación y la misión del educador es una tarea fundamental en la reforma educativa y en el Plan Decenal. Ponencia en el Foro “Las políticas educativas Proyecto de País”, memorias. Oct. 28,29 y 30 de 2001.

²⁷ Plan Decenal de Educación (1996-2005), Capítulo I. El Proyecto de Nación y la Educación. Cooperativa Editorial del Magisterio. Serie Documentos No. 20. Bogotá. 1996. p.35

académica y profesional. En esta medida se proponen programas de profesionalización de educadores en servicio, así como redes académicas de educadores que permitan el flujo de intercambios y pasantías para la cualificación de los docentes.

La formación del educador se convierte en una de las metas estratégicas para ganar en calidad y pertinencia educativa. El tipo de profesor que se requiere estará necesariamente ligado al proceso de construcción de nación que como país deseamos. Los programas de formación de educadores en sus estrategias de organización curricular se impregnan de las directrices del Decreto 272 de 1998, el cual recoge el interés del Plan Decenal por la formación de los docentes y por la pedagogía como disciplina fundante del saber pedagógico y explicita elementos para la comprensión de diseños curriculares de programas de formación de docentes que propendan por la comprensión de los procesos educativos y la intervención crítica e innovadora en la cotidianidad escolar desde un saber propio e integrador.

El Plan Decenal de Educación 1996-2005 se inscribe en la necesidad de construir un proyecto de nación y de convertir la educación en un propósito nacional y en un asunto de todos. El Plan se propone lograr que la educación se reconozca como el eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación; desarrollar el conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología; integrar en un solo sistema la institucionalidad del sector educativo y las actividades educativas de otros entes estatales y de la sociedad civil; y garantizar la vigencia del derecho a la educación.

2.2.1 Marco legislativo de la formación docente en Colombia²⁸. La calidad de la formación para el ejercicio de la profesión educativa es un tema íntimamente ligado al desarrollo de la calidad de la educación, por cuanto para dar cobertura al servicio educativo en los distintos niveles, modalidades y grados, los profesionales en educación se forman en las facultades de educación o unidades académicas formadoras de maestros.

El tema de la calidad de la formación de los maestros ha sido objeto de reflexión y de políticas públicas en los últimos 10 años de manera constante. Diferentes normas se refieren a los maestros y a las instituciones formadoras por la relevancia de su función

²⁸ CALVO Gloria, RENDON, Diego y ROJAS, Luís. Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. 2004. 21 p.

en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, el cual es contemplado en la Constitución Política 1991, como responsable del desenvolvimiento del proyecto de nación.

La Ley General de Educación, como ya es reconocido, sentó las bases para el desarrollo de la acreditación previa de las facultades de educación y la reestructuración de las escuelas normales. Así, el Decreto 272 de febrero de 1998 y el Decreto 3012 de 1997 reglamentaron las disposiciones sobre formación docente que estableció la Ley 115, y se convertirían en referentes de primer orden para las nuevas propuestas de formación. Las normales superiores pasarían a convertirse, luego de este trance, en unidades de apoyo a la formación inicial de docentes, eliminándose así el tradicional bachillerato pedagógico.

Por otra parte, todas estas intenciones se orientaban hacia la conformación de lo que desde la promulgación de los decretos se comenzó a llamar Sistema Nacional de Formación de Docentes, el cual, aunque está definido en los mismos, todavía parece no haberse afianzado, debido al insularismo en que permanecen, sobre todo, las facultades de educación. Ello muy a pesar de que la conformación del sistema se había elevado, por aquel entonces, a nivel de política de estado.

Tanto la Ley 30 de 1992 como la Ley 115 de 1994 asumieron en forma directa el sentimiento nacional de garantizar la formación de los profesionales de la educación dentro de las características de alta calidad. En el Decreto 272 de 1998 se estableció, dentro del marco de desarrollo de la calidad para los programas de formación de maestros en las instituciones de educación superior, la acreditación previa en la cual el Estado caracterizó la formación profesional desde los núcleos del saber pedagógico y optó por la pedagogía como disciplina fundante²⁹.

Dos observaciones fundamentales surgen de la consideración de los últimos decretos que han regido la formación docente en el país:

²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Santafé de Bogotá: Enlace Editores Ltda. 1998

- Su acercamiento a lo que Francisco Cajiao ha identificado como *innovación desde el estado*, en el sentido que, por medio de la norma, se han propiciado reconfiguraciones pertinentes para los programas en la situación en que se encontraban, así estos lo hayan tomado más como una exigencia normativa que como una posibilidad para ofrecer programas con mejor calidad. Ante los múltiples problemas identificados en los diagnósticos realizados en la década de los noventa (anomia conceptual, fragmentación, multiplicación de títulos) resulta que los decretos han puesto a las instituciones a pensarse a sí mismas en consonancia con su misión, visión y responsabilidad social. En cierto modo, los decretos pueden estar coadyuvando a que la pedagogía encuentre una vía mas clara para su pleno reconocimiento como saber propio del docente.
- Su tendencia a la discontinuidad, situación apreciable en la derogación abrupta del decreto 272 por el 2566 de 2003, sin existir de antemano una evaluación de impacto y sin conocerse todavía, en muchos casos, las primeras cohortes de egresados de los nuevos programas. A pesar de la Resolución 1036 de 2004, que vuelve a definir la formación de educadores, se generó una situación de incertidumbre en las facultades, al no conocer a ciencia cierta las nuevas orientaciones. Esta situación, hay que reconocerlo, no es nueva, ya que la historia de la formación docente, durante buena parte del siglo pasado, estuvo marcada por la dinámica del derruir logros y plantear nuevos rumbos, según el partido o colectividad en el poder.

2.2.2. La formación del docente rural en Colombia³⁰. La preocupación por la deficiente formación del magisterio rural ha sido una constante durante muchos años.

Desde los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, se plantea que los docentes son quienes promueven la creatividad en las prácticas pedagógicas, reconocen las condiciones y circunstancias de vida de cada estudiante e identifican las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales. Son los agentes de la interacción con los estudiantes, las familias, las comunidades y las autoridades educativas. Ese papel de mediación

³⁰ ZAMORA GUZMÁN, Luís Fernando. Huellas y Búsquedas: Una semblanza de las maestras y maestros rurales Colombianos. Fundación Universitaria Monserrate.2005, Net educativa. 148 p.

les otorga un lugar significativo en la atención a la población en situación de vulnerabilidad.

Hace treinta años, el reporte del DANE sobre la formación de los maestros Colombianos diferenciaba “la ciudad y el campo” en los siguientes términos como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Cuadro No. 1. Nivel de formación (calificación) obtenido por los maestros de primaria, según zonas donde trabajan. Colombia 1974

NIVEL DE CALIFICACIÓN	Porcentaje (%)		
	CIUDAD (Urbano)	CAMPO (Rural)	TOTAL COLOMBIA
Escuela Básica	0,9	3,9	1,9
Escuela secundaria sin grado	9,5	24,2	14,3
Escuela secundaria con grado	9,4	12,6	10,4
Escuela Normal sin grado	4,6	8,8	6,0
Escuela Normal con grado	67,2	49,2	61,2
Universidad Pedagógica sin grado	3,9	0,6	2,8
Universidad Pedagógica con grado	1,5	0,2	1,1
Universidad sin grado	2,1	0,3	1,5
Universidad con grado	0,8	0,2	0,6
TOTAL	100%	100%	100%

De la tabla anterior se puede destacar los puntos siguientes:

- Las Escuelas Normales han sido históricamente las formadoras de docentes colombianos: más del 67% de los maestros de aquel entonces provenía (con o sin grado) de sus aulas. Y del total de los maestros urbanos, ya dos tercios tenían título de estas escuelas.
- Cerca de una cuarta parte de los maestros rurales no tenía siquiera título de secundaria en ese momento.
- Algo más del 40% de los educadores rurales carecía de estudios en pedagogía: provenía sencillamente de las aulas de primaria o secundaria, con o sin grado.

- Se comenzaba a observar en ese entonces la irrupción de maestros con estudios en una universidad pedagógica, aunque era aún incipiente y se apreciaba más que todo en los medios urbanos.
- Era ya apreciable la diferencia en formación entre los maestros urbanos y rurales, a favor de los primeros.

Es importante resaltar que a mediados del siglo pasado existían aún Escuelas Normales Rurales que fueron desapareciendo paulatinamente y hoy no existen como tales.

De otro lado, cabe recordar que hasta hace algunos años se desarrollaban los Microcentros Rurales, como espacios pedagógicos de formación maestro a maestro, uno de cuyos principales resultados tuvo que ver con el mantenimiento de la calidad del Programa Escuela Nueva, a medida que se efectuaba su expansión a lo largo y ancho del país. Tales Microcentros hoy prácticamente han desaparecido, por lo que los maestros rurales carecen de esa oportunidad periódica de compartir y cualificarse.

En la investigación adelantada por Zamora³¹, para el periodo comprendido entre 1998 – 1999, un total de 171 maestros y maestras rurales de treinta municipios del país respondieron una encuesta que daba cuenta del nivel de formación, el cual se muestra en la siguiente tabla:

³¹ ZAMORA GUZMÁN, Luís Fernando. Huellas y Búsquedas: Una semblanza de las maestras y maestros rurales Colombianos. Fundación Universitaria Monserrate.2005, Net educativa. 148 p.

Cuadro No.2. Máximo estudio cursado por maestros rurales

NIVEL DE FORMACIÓN	PROPORCIÓN (%)
Bachiller pedagógico o Normalista	73,1
Licenciatura concluida	11,1
Postgrado	5,3
Licenciatura no concluida	4,7
Técnico o Tecnólogo ³²	1,2
Respuesta inválida	4,6
TOTAL	100%

Comparando entonces las dos tabla anteriores llama la atención dos hechos importantes: 1) Desaparición de maestros con apenas primaria o con secundaria inconclusa; 2) Se elevó notoriamente la proporción de Normalistas, y un poco también la presencia de egresados de facultades de Educación, dentro del ámbito rural.

Posteriormente hacia el año 2004, al examinar la situación solo con maestros rurales de Cundinamarca (89 consultados en el marco del estudio referido) se encontró una muy superior presencia de egresados de Facultades de educación, equivalente al 35%, muy por debajo de un 50% de maestros provenientes de Escuelas Normales.

Para los propósitos de la presente investigación, nos interesa evidenciar como se contempla en el PER el asunto de la formación docente, que de acuerdo a Zamora³³, involucra de dos maneras a los maestros: 1) A través de la capacitación a gran escala que viene adelantándose en los departamentos incluidos en este trabajo, referida a cada una de las opciones educativas a desarrollar en cada sección territorial; y 2) De manera indirecta, al actuar con más de 30 Escuelas Normales Superiores en función del componente rural de sus planes de estudio.

Según este autor, muchos docentes rurales no tienen muy claro que es el PER, ni porque han sido elegidos ni que se espera de ellos, lo que talvez advierte de una gran precipitud en los procedimientos o en los criterios utilizados en algunas de las Alianzas

³² Es importante recordar que con EL Decreto 1278 de 2002 se eliminó del servicio docente estatal a los bachilleres pedagógicos y técnicos o tecnólogos en educación. Los bachilleres pedagógicos que hoy existen en el país son aquellos que fueron nombrados en concursos docentes mucho antes de la expedición del referido decreto.

³³ ZAMORA GUZMÁN, Luís Fernando. Huellas y Búsquedas: Una semblanza de las maestras y maestros rurales Colombianos. Fundación Universitaria Monserrate.2005, Net educativa. 148 p.

Departamentales, responsables de toda la convocatoria para seleccionar a los muchos educadores que están siendo comprometidos con esa tarea.

3 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y SUS EJES RELEVANTES

La calidad de la educación es una aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región. Se trata de un concepto con una gran diversidad de significados, con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, porque implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad. Las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan a la educación en un momento dado y en una sociedad concreta, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes, por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros.

Los decisores de políticas, los investigadores y las instituciones responsables de los recursos públicos y privados que invierten en educación, han ido desarrollando interpretaciones científicas, con sus correspondientes enfoques y herramientas metodológicas, para hacer posible los juicios o las valoraciones compartidas sobre el fenómeno de la calidad. Con frecuencia, ésta se asimila con eficiencia y eficacia considerando la educación como un producto y un servicio existente en el mercado que tiene que satisfacer a los usuarios. Obviamente, estas dimensiones son aspectos fundamentales para evaluar la calidad, pero la educación se sustenta en un conjunto de valores y concepciones que determinan en gran medida el juicio de valor que se haga sobre la calidad de la misma. En otros casos, la calidad de la educación no se define de forma explícita, pero se construyen una serie de indicadores para medirla que pueden dar una idea del enfoque que hay detrás³⁴.

³⁴ AGUERRONDO, Inés. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. En: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>. 17 p.

Según la UNESCO, de las principales corrientes interpretativas en educación se pueden deducir importantes diferencias respecto de lo que constituiría la calidad. En los enfoques humanistas, lo central es el desarrollo de las capacidades de los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden, siendo el docente un mediador en dicho proceso. En función de esto, se preconiza que los planes de estudios deban considerar las características y necesidades de cada alumno para aprender. Las corrientes conductistas, por el contrario, enfatizan la importancia de la enseñanza estructurada, graduando paso a paso lo que el alumno aprende y verificando sus resultados. En este caso, el docente dirige el aprendizaje controlando los estímulos y respuestas. Más radicalmente, en los enfoques críticos, que abarcan una amplia gama de teorías, se estimula el análisis crítico de la realidad y la principal preocupación es que la educación contribuya al cambio social y a la reducción de las desigualdades, promoviendo la autonomía y la emancipación de los marginados³⁵.

Como se ha comentado, la calidad implica hacer un juicio de valor; pero, ¿respecto de qué? ¿Qué cualidades debe reunir y por qué? En el Informe de seguimiento de la Educación para Todos, se menciona que una educación de calidad debería abarcar tres dimensiones fundamentales: el respeto de los derechos, equidad y pertinencia. A estas dimensiones habría que añadir la relevancia, así como dos de carácter operativo: eficacia y eficiencia.

La calidad de la educación se caracterizaría entonces desde el respeto de los derechos, en tanto el derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, de la ciudadanía. Difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación. Esto supone que no puede ser considerada como un mero servicio o una mercancía negociable, sino como un derecho que el Estado tiene la obligación de respetar, asegurar, proteger y promover. Los servicios pueden ser diferidos, pospuestos y hasta negados, mientras que un derecho es

³⁵ UNESCO. Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. Ediciones UNESCO. París. 2005.

exigible y justiciable por las consecuencias que se derivan de su violación o irrespeto³⁶.

El acceso es un primer paso en el derecho a la educación, pero su pleno ejercicio exige que ésta sea de calidad, promoviendo el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, con aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven. Es decir, el derecho a la educación es el derecho a aprender a lo largo de la vida. Un acierto importante del movimiento de Educación para Todos ha sido precisamente poner el acento en las necesidades básicas de aprendizaje, constituyendo una especie de metáfora para recordarnos que el objetivo de cualquier acción educativa es que haya aprendizaje³⁷.

Otra característica de la calidad de la educación desde el enfoque planteado se relaciona con la equidad, aspecto este que ha generado muchas controversias en numerosos países del mundo. Al respecto, es posible identificar tres posiciones ideológicas que tienen consecuencias distintas en la equidad y la inclusión que según los planteamientos de Marchesi y Martín³⁸, se pueden catalogar de la siguiente manera:

- **Desde posiciones ideológicas más liberales**, se piensa que no es posible lograr un alto nivel de excelencia con todos, porque se corre el riesgo de bajar las expectativas de calidad y ofrecer una educación peor a todos. Se utiliza la competitividad entre las escuelas, la libertad de elección del centro y la información sobre los resultados de las escuelas como mecanismos para promover una mayor calidad. En este enfoque, las escuelas, presionadas por obtener los mejores resultados, tienden a seleccionar a aquellos con más posibilidades de éxito, y difícilmente los estudiantes que viven en contextos sociales más desfavorecidos suelen tener acceso a los centros que tienen una imagen de mayor calidad. Desde esta concepción, se prima la excelencia

³⁶ MUÑOZ, Vernor. El derecho a la educación. Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación. Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. Naciones Unidas. Nueva York. 2004

³⁷ FERREIRO, Emilia. Qué y cómo aprender (Comentario). Compilación de Rosa María Torres. Biblioteca de Actualización del Maestro. Secretaría de Educación Pública de México. 1998

³⁸ MARCHESI, A.; MARTIN, M. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial. Madrid, España. 1998

aunque ello pueda llevar a un nivel menor de equidad en el conjunto del sistema educativo.

- **En las ideologías igualitarias**, se considera que los centros deben tender a ser iguales y se refuerzan los elementos compensatorios para conseguir una mayor igualdad de oportunidades, por lo que existe una alta regulación y centralización por parte del Estado. No se acepta que los centros puedan elaborar proyectos propios ni que exista una oferta más diferenciada y variada, lo que también dificulta la respuesta a la diversidad y la equidad.
- **La ideología pluralista**, finalmente, comparte con la igualitaria la creencia en la educación como servicio público y su rechazo a la regulación de ésta por las reglas del mercado. Sin embargo, considera la autonomía de los centros para elaborar proyectos propios y ofertas diferenciadas, y las posibilidades de elección del centro por parte de los padres, pero estableciendo mecanismos de regulación que eviten la iniquidad. Se proporcionan mayores recursos a los que están en zonas más desfavorecidas y se desarrolla una normativa común que pueda ser adaptada por los centros, de acuerdo con su realidad.

Desde la perspectiva de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, calidad y equidad no sólo no son incompatibles sino que son indisociables. Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades. Es decir, cuando todos los estudiantes, y no sólo aquellos que pertenecen a las clases y culturas dominantes, desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. Desde esta perspectiva, la equidad se convierte en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación³⁹.

En el marco del enfoque propuesto un aspecto fundamental de una educación de calidad es la relevancia, referida ésta, al “qué y para qué” de la educación; es decir, las

³⁹ PRELAC. Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental de PRELAC. Buenos Aires, Argentina. 29 y 30 de marzo de 2007. 118 p.

intenciones educativas, las cuales condicionan otras decisiones como las formas de enseñar y la evaluación.

La principal finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, por lo que ésta es relevante si promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para participar en las diferentes actividades de la sociedad, afrontar los desafíos de la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno, y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros; esto es, si permite la socialización e individuación de todos los seres humanos. Desde la perspectiva de la UNESCO, la educación para el siglo XXI debería desarrollar competencias relacionadas con aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir juntos⁴⁰.

La educación será relevante en la medida que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si ésta no es también pertinente, es decir, si no considera las diferencias para aprender que son fruto de las características y necesidades de cada persona, las cuales están a su vez mediatizadas por el contexto social y cultural en que viven.

Es claro que una educación de calidad debe tener como condición la pertinencia que nos implica que sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. La pertinencia, en coherencia con un enfoque de derechos, significa que el centro de la educación es el alumnado, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. La “adaptabilidad” es uno de los parámetros establecidos en el ámbito

⁴⁰ PRELAC. Op. cit.

internacional para asegurar el derecho a una educación de calidad para todos, junto con la accesibilidad, la disponibilidad y la aceptabilidad⁴¹.

Finalmente y no menos importante, encontramos dos aspectos de suma importancia para garantizar una educación de calidad: la eficiencia y la eficacia, entendidos éstos como una labor de la acción pública estatal de velar porque la educación está siendo efectivamente de calidad para todos, pues actúan como mecanismos operacionales e institucionales.

De otro lado, la eficacia permite identificar en qué proporción se logran o no garantizar los principios antes descritos y operacionalizados en metas; es decir, en qué medida se es eficaz en el logro de aspectos que traducen en términos concretos el derecho a una educación de calidad para toda la población. La eficiencia, estaría dando cuenta entonces, en qué medida la operación pública es eficiente y, al serlo, respeta el derecho ciudadano a que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido. La eficiencia, no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas.

3.1 Calidad educativa en el contexto Colombiano. El desafío de la política de calidad consiste en involucrar a las instituciones educativas, a los maestros, a los padres y madres de familia y a la sociedad en general, en el propósito común de poner en marcha un sistema de mejoramiento continuo de calidad a partir de los siguientes tres elementos: a) la definición y difusión de estándares educativos; b) la socialización de los resultados de un sistema de evaluaciones periódicas; y c) la formulación de planes de mejoramiento propuestos desde las instituciones educativas.

Los resultados de las pruebas SABER que viene, siendo aplicadas desde comienzos de la década pasada, sugieren una tendencia al deterioro de la calidad de la educación básica. Estos resultados ponen de manifiesto que los estudiantes Colombianos no están logrando los niveles de conocimiento y destrezas que requiere

⁴¹ ONU/ECOSOC/UNESCO. Right to Education. Scope and Implementation. General Comment 13 on the Right to Education (Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights). UNESCO. París. Disponible en: www.unesco.org/education/en. 2003

el país. Según la política de calidad MEN⁴², los resultados obtenidos por el país en las diferentes pruebas de evaluación internacionales, advierten que los estudiantes Colombianos se encuentran por debajo del promedio de los demás países de la región.

Esta situación para el MEN implica que el mejoramiento de la calidad de educación sea un pilar fundamental del Plan de Desarrollo Educativo de la Nación. Los programas de incremento de cobertura deben ir acompañados de una política de calidad que movilice el sistema educativo en función del mejoramiento de los esquemas de aprendizaje y la motivación de los niños por el acceso al conocimiento. El objetivo de la política de calidad es lograr que los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de toda su vida.

En este orden de ideas, con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo en los niveles básico, medio y superior, y con miras a adecuarlo a las exigencias actuales y futuras del país, el MEN adelanta 20 proyectos encaminados a asegurar la articulación y coherencia de todos los niveles del sistema. Para el desarrollo de estos proyectos se llevaran a cabo los siguientes programas básicos: a) Evaluar: definición de estándares, de alumnos y del desempeño de los docentes; b) Mejorar: diseño e implementación, difusión de experiencias exitosas y el desarrollo de la carrera docente; c) Fomentar: pertinencia de los programas ofrecidos, desarrollo de competencias, televisión, radio educativa y nuevas tecnologías; d) Educación Superior: aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior.

4. LA EDUCACIÓN RURAL EN AMÉRICA LATINA

El panorama desalentador que debe afrontar la educación en una sociedad globalizada y mediatizada no es para nada diferente en el ámbito rural. El sector rural ha permanecido en un estado de marginalidad en América Latina. Modelos de desarrollo urbano han sido traspasados a este sector con un gran desconocimiento de la cultura y saberes locales, lo que ha contribuido a fortalecer una generalizada negación de su riqueza y diversidad cultural.

⁴² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Sectorial de Educación: La Revolución Educativa 2004-2008. Bogotá – Colombia. 36p.

La situación actual de la educación en las zonas rurales de América Latina parece ser la consecuencia de un conjunto de situaciones históricas que han venido modelando las características específicas que hoy posee. Este conjunto de situaciones determinan los procesos de cambio dentro de ese segmento importante del sistema social latinoamericano.

Existe sin duda en América Latina un hecho político evidente: los diferentes intentos de planificación social y económica, así como las reformas educacionales, se han preocupado fundamentalmente por el desarrollo de las zonas urbanas, relegando las rurales a un segundo plano.

América Latina, durante un siglo marcado y caracterizado por la ruralidad, comienza a tener un notable desarrollo urbano desde mediados del siglo XX, período que también coincide con la expansión de los sistemas escolares en el continente. En efecto, aún cuando con diferencias notables entre los países, el continente Latinoamericano experimenta después de la Segunda Guerra Mundial, la instalación y masificación de un sistema de educación básica amparado por los Estados nacionales y un lento, pero importante avance en la escolaridad secundaria. Esta realidad de expansión educativa se produce prioritaria e inicialmente en los sectores urbanos, y particularmente en las grandes ciudades del continente, en torno a proyectos industrializadores de desarrollo endógeno y a un discurso de integración social del conjunto de la población a la cultura de la modernidad urbana, principalmente mediante la alfabetización temprana. Este proceso se conoció como desarrollismo e industrialización mediante la sustitución de importaciones⁴³.

Con todo, en la segunda mitad del siglo XX la expansión del sistema educativo público en el sector rural es notoriamente menor que en el sector urbano, hecho que en varios de los países se aminora como consecuencia de las experiencias de reformas agrarias realizadas en el continente a partir de la década del 50. Este hecho, sumado al surgimiento del campo del “desarrollo rural” caracterizado por el objetivo de término del dualismo estructural y la detención de la migración campo-ciudad debido a las

⁴³ CORVALAN, Javier. Educación para la población rural en siete países de América Latina. FAO. 2004. En: Revista Colombiana de Educación. No. 51. Segundo semestre de 2006. Universidad Pedagógica Nacional. Pág. 40-79. Bogotá-Colombia.

consecuencias de marginalidad urbana que generaba, permiten en las décadas siguientes del siglo XX hablar de la importancia de la educación y de la escuela rural⁴⁴.

Ya en el plano educativo, la educación rural sigue rezagada en América Latina. El mundo rural latinoamericano sigue siendo un sector subdesarrollado al interior de un continente subdesarrollado, en donde los sectores rurales mantienen los mayores índices de pobreza y los menores niveles de educación, a pesar del consenso creado en la región en torno a la centralidad del fenómeno educativo como base del desarrollo social y económico⁴⁵.

De otro lado, muchos estudios indican que en América Latina no se ha dimensionado en su total magnitud la ruralidad, pues particularmente en lo referido a la educación, los gobiernos han centrado su mirada en la ampliación de cobertura especialmente en básica primaria, dejando de lado lo relacionado con la pertinencia de las políticas educativas que han sido pensadas más para el ámbito urbano desconociendo con esto la identidad propia del mundo rural.

Este desconocimiento de las especificidades y particularidades del medio rural han desembocado en un incremento paulatino de migración de la población rural, particularmente los jóvenes, hacia las zonas urbanas en búsqueda de mejores oportunidades, atendiendo al sofisma de mejor calidad de vida en las zonas urbanas que los medios le han venido vendiendo a la sociedad.

4.1 EDUCACIÓN RURAL EN EL CONTEXTO NACIONAL⁴⁶

La educación rural en Colombia, históricamente no ha recibido el mismo apoyo que la educación urbana. Este hecho podría explicarse, en buena parte, por los siguientes supuestos de orden general:

⁴⁴ CORVALAN, Javier. Educación para la población rural en siete países de América Latina. FAO. 2004. En: Revista Colombiana de Educación. No. 51. Segundo semestre de 2006. Universidad Pedagógica Nacional. Pág. 40-79. Bogotá-Colombia. p. 42-43.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 42-43.

⁴⁶ RAMÍREZ, Ángel. Pedagogía para aprendizajes productivos. Net Educativa. Bogotá. 2004, 135 p.

- El modelo de desarrollo económico del país durante la segunda mitad del siglo XX, en el marco del ordenamiento económico mundial, privilegió el desarrollo urbano sobre el desarrollo rural.
- El campo dejó de ser ante otras posibilidades de inversión una alternativa económica importante para los grandes inversionistas.

Debido a esto, se ha mantenido en el sector un precario desarrollo económico, tecnológico y productivo, así como una débil infraestructura carretable, energética y comunicacional, y un precario desarrollo social.

El desarrollo desigual junto con la diversidad económica, étnica y cultural, fue generando en el sector rural diferentes escenarios educativos: el campesino, el ribereño, el costero, el pequeño poblado, entre otros. A su vez, se generaron escenarios con algún grado de atención como el llamado eje cafetero, debido al apoyo que le dio el mismo gremio cafetero, o algunas zonas rurales adyacentes a las grandes capitales; pero igualmente, escenarios educativos prácticamente olvidados por el estado que han sobrevivido gracias a la persistencia de sus comunidades.

El escenario rural, hasta hace poco tiempo, permaneció prácticamente invisible ante los ojos del sistema educativo o, lo que es lo mismo, fue visto con la misma mirada que se hace sobre la educación urbana. Si bien la Ley 115 estableció la posibilidad de destinar un 20% del currículo para trabajo académico optativo esperando un trabajo pedagógico referenciado al contexto, no se cuenta con estudios que muestren si esta medida ha tenido algún impacto⁴⁷.

Lo rural, en la mayoría de los círculos administrativos, políticos, educativos, entre otros, sigue siendo identificado en oposición a lo urbano, en el marco de la dicotomía: ciudad vs. campo. Ahora bien, como lo anota el MEN⁴⁸, la atención de los gobiernos sobre la educación rural se ha concentrado principalmente en la ampliación de la cobertura en educación primaria, aunque algunos gobiernos hicieron particular énfasis en la educación de adultos y más recientemente en el preescolar o en la educación básica secundaria. Es evidente que los esfuerzos en cuanto al mejoramiento de la

⁴⁷ RAMÍREZ, Ángel; Op cit.

⁴⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación para la población rural: Balance Educación para la población rural: Balance prospectivo. Bogotá, 1998.

cobertura han cosechado logros a juzgar por la evolución positiva de este indicador en los diagnósticos de los respectivos planes. No ha pasado lo mismo con los demás indicadores, los cuales aunque marcan una tendencia positiva ésta continúa siendo todavía lenta.

4.1.1 Evolución de la educación rural en Colombia. Durante las décadas de los setenta y ochenta, las principales características de la educación para la población rural fueron la centralización política y administrativa, la ampliación de cobertura en primaria y el inicio de experiencias piloto como las Concentraciones de Desarrollo Rural, la Escuela Nueva y educación de adultos. La década de los noventa se caracteriza por un mayor énfasis en la descentralización de competencias educativas, el fortalecimiento del programa Escuela Nueva y la oferta de un portafolio de servicios educativos para el sector rural⁴⁹.

En la historia reciente del país se han desarrollado algunas experiencias educativas orientadas al sector rural. Las más significativas han sido, en su orden de aparición: Escuela Unitaria, Escuela Nueva, Postprimaria Rural, Telesecundaria y Aceleración del Aprendizaje. En educación de adultos; Sistema de Aprendizaje Tutorial – SAT, Sistema Educativo Rural – SER y CAFAM.

Las propuestas educativas implementadas en Colombia durante las décadas sesenta y setenta, Escuela Unitaria (1965) y Escuela Nueva (1975), marcaron un hito muy importante en la historia de la educación rural en el país.

La Escuela Unitaria fue presentada en Colombia en la década de los años sesenta, por la UNESCO, en el marco de programas de apoyo a América Latina, como una alternativa viable para prestar el servicio de la educación primaria en zonas rurales. Con esta modalidad se pretendía que la escuela con un solo maestro o maestra, atendiera los cinco grados de la educación primaria completa, con el apoyo de guías de aprendizaje que eran trabajadas directamente por los y las estudiantes⁵⁰.

⁴⁹ PERFETTI Mauricio. La educación rural en Colombia, estado del arte. Bogotá: ARFO Editores, 2004. 53 p.

⁵⁰ RAMÍREZ, Ángel. Pedagogía para aprendizajes productivos. Net Educativa. Bogotá. 2004., 135 p.

Hacia la década del setenta y con la experiencia acumulada de las escuelas unitarias nace el programa “Hacia La Escuela Nueva” con las siguientes particularidades en su propuesta: enseñanza individualizada, pedagogía activa, utilización de guías didácticas o fichas de aprendizaje, promoción flexible, gobierno escolar y participación de la comunidad⁵¹.

En resumen, tanto Escuela Unitaria como Escuela Nueva pretendían el fortalecimiento de la capacidad individual y grupal de los estudiantes a través del respeto por su propio ritmo de aprendizaje, así como darle un lugar importante a la comunidad y una mayor flexibilización de los espacios y tiempos de aprendizaje para promover la autonomía.

La experiencia de Escuela Nueva durante los años setenta y ochenta tiene un respaldo importante por parte del Ministerio de Educación Nacional y produjo algunos buenos resultados en la educación rural; sin embargo, al mantenerse más como una solución de cobertura y no de transformación cualitativa del sentido de la educación, no pudo atender las expectativas de desarrollo educativo rural.

Fue así como a principios de los años noventa, la crítica generalizada en torno al desarrollo de la escuela rural, planteaban los déficit en la calidad de la educación rural, la precariedad de las condiciones educativas rurales, la deficiencia de los logros académicos de los estudiantes rurales con respecto a los urbanos, la falta de articulación entre comunidad y escuela, la marginalidad de los docente rurales con respecto a los docentes de las ciudades, entre otros muchos factores en el orden nacional, motivaron entre otra cosas, el propósito constitucional de garantizar la educación básica completa hasta grado noveno, así como la necesidad de mejorar la calidad, por lo que el MEN configura una propuesta educativa con la intención de responder de la mejor forma a estas demandas, desarrollando lo que se denominó Posprimaria Rural⁵².

La experiencia de Posprimaria Rural, fue orientada al mejoramiento de la organización del sistema escolar mediante acciones tendientes al fortalecimiento de la educación

⁵¹ RAMÍREZ, Ángel. Pedagogía para aprendizajes productivos. Net Educativa. Bogotá. 2004., 135 p.

⁵² Op. cit. 135 p.

básica con la secundaria en perspectiva de la consolidación de redes de docentes, alumnos y padres de familia. En esta misma vía, la organización del currículo en torno a saberes fundamentales y opcionales, así como la articulación del currículo y de la escuela al sector productivo a través de proyectos pedagógicos productivos⁵³.

Por otra parte el MEN experimentalmente ha venido implementando los modelos educativos de Telesecundaria y Aceleración del Aprendizaje que se basaban principalmente en emplear como herramienta de aprendizaje el video y resolución de problemas de extraedad escolar respectivamente. Con estos modelos, más el modelo escolar tradicional de escuela graduada y las opciones educativas para adultos, se viene atendiendo en el país lo que tradicionalmente se ha denominado “Educación Rural”⁵⁴.

4.2 LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA POBLACIONES VULNERABLES – MEN⁵⁵

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Plan Sectorial de Educación (2002-2006) “La Revolución Educativa”, se ha propuesto dar especial atención a las poblaciones vulnerables, definidas como aquellas que, por sus diferencias socioculturales, económicas y biológicas, han permanecido excluidas del sistema educativo.

Para la atención a las poblaciones vulnerables, la actual administración se propuso dar continuidad, consolidar y desarrollar programas y políticas que se venían ejecutando para su atención, creando la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, que tiene como propósito diseñar y divulgar políticas y orientaciones que generen mecanismos necesarios para brindar a estas poblaciones oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en el servicio educativo, en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia y equidad.

⁵³ RAMÍREZ, Ángel. Pedagogía para aprendizajes productivos. Net Educativa. Bogotá. 2004, 135 p.

⁵⁴ RAMÍREZ, Ángel. Op. cit.

⁵⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. 52 p.

Los lineamientos de política para la atención a las poblaciones vulnerables deben propender por el fortalecimiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, reconociendo la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales en el marco de la descentralización, y se proponen orientar las acciones de las entidades territoriales, para prestar una atención educativa acertada y oportuna en el marco de la diversidad étnica, cultural y social, con el fin de lograr la inclusión, la equidad y la solidaridad, teniendo en cuenta las características culturales y geográficas, los contextos socioeconómicos y las condiciones físicas y psicológicas de estas poblaciones.

Para la atención educativa a estas poblaciones, el Ministerio ha definido diversas estrategias orientadas a fomentar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, mejorando la calidad de la educación.

El MEN, ha desarrollado una serie de lineamientos para cada una de las poblaciones en situación de vulnerabilidad y para efectos del presente trabajo enfatizaremos en lo que atañe a la población rural dispersa, pues esta población se caracteriza particularmente por encontrarse distribuida (en términos geográficos) en una amplia extensión de territorio como es el caso de la población de la Localidad de Sumapaz D.C.

Para la atención educativa de estas poblaciones, el MEN promueve la implementación de modelos educativos que buscan brindar alternativas educativas para los distintos niveles, ampliando cobertura con calidad.

Los modelos que promueve actualmente el Ministerio en el marco del PER, son todos aquellos que se referenciaban anteriormente: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Sistema de Aprendizaje Tutorial, SER, Telesecundaria, Posprimaria y CAFAM.

Afirma el MEN, que los diversos modelos cuentan con un sustento conceptual, una estructura pedagógica sólida y estrategias metodológicas para el aprendizaje. Se desarrollan utilizando materiales educativos fácilmente adaptables a los contextos de cada zona y se acompañan de canastas educativas que mejoran los ambientes escolares. Adicionalmente, varios modelos desarrollan proyectos pedagógicos

productivos (PPP) brindando herramientas a los estudiantes para aplicar los conocimientos académicos a prácticas laborales, preparando para la vida productiva a los estudiantes que no pueden o no quieren continuar estudios superiores. Estos proyectos deben estar articulados al Proyecto Educativo Institucional y al Plan de Desarrollo Municipal

4.2.2 El Proyecto de Educación Rural – PER⁵⁶. La historia del Programa Educativo Rural (PER), se inicia en el año 1996, en el contexto de las marchas campesinas que reclamaban mayor atención a las necesidades de la población rural de Colombia, en especial en las áreas más vulnerables al conflicto Colombiano. Una de las muchas peticiones que este grupo de campesinos le planteó al gobierno del presidente Ernesto Samper (1994-1998), fue un cambio radical en el proyecto de ley 115 de 1994, que planteaba una nueva organización de la educación en Colombia pero que no diferenciaba las necesidades educativas del sector rural de las del sector urbano.

El gobierno del presidente Samper, encabezado por el Ministro del Interior Horacio Serpa, conforma mesas de negociación con los líderes de las marchas que tenían paralizadas varias zonas del país. De estas negociaciones surge el Contrato Social Rural, firmado el 2 de Junio de 1996, y en el que además de caracterizar al sector rural como valioso para el desarrollo de la nación se plantean estrategias para proteger los derechos fundamentales de la población rural, entre los que se contempla el derecho a la educación. Se enfatizó el aumento en la cobertura y la calidad de la educación, en especial en básica secundaria y media técnica.

Una vez fue firmado el Contrato, el gobierno colombiano, liderado por el MEN y apoyado por el Banco Mundial, convoca a una Consulta Nacional (1997-1999) en la que se busca estudiar a fondo las áreas más críticas del sector rural. En el tema de la educación, se realizaron los Foros Regionales liderados por los Consejos Regionales de Planeación (1997), un Seminario Nacional de Educación Rural con el Sector Agropecuario (1997- 1998) y un Seminario Nacional y Panel de Expertos (1998) realizados en el contexto de la Consulta Nacional, en los que surge la información suficiente para hacer una caracterización apropiada de la educación rural. Gracias a

⁵⁶ CEDE - UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Impacto del programa de educación rural PER. Bogotá, diciembre 12 de 2006. 54 p.

la información recolectada redactan el documento "Estudio prospectivo de la Educación Rural", en el que se analiza la situación del sector rural en cuanto a la calidad, cobertura y pertinencia de la educación. Paralelamente se contrataron un conjunto de estudios técnicos para analizar las diversas propuestas de programas de educación rural, tanto en el contexto Colombiano como a nivel internacional, al igual que el diseño de una línea de base para el planteamiento de un plan nacional de educación rural.

A partir de las propuestas de la Consulta Nacional y de varias propuestas, en 1999 el gobierno negocia con el Banco Mundial y se elabora un documento en el que se plantea el Proyecto de Educación Rural o PER. El documento, llamado el CORPES, contempla los compromisos del Gobierno Colombiano y del Banco Mundial y finalmente es firmado en el año 2000.

El PER es planteado como un Plan Nacional de Educación Rural que busca ser un mecanismo nacional para resolver los problemas detectados en los foros de la Consulta Nacional sobre las zonas rurales, trabajando directamente con los municipios más necesitados. Entre los problemas más significativos detectaron el abandono del sector, la baja participación ciudadana, la poca pertinencia de los programas, la baja cobertura, la baja calidad y los diversos problemas de gestión.

El propósito fundamental del PER es el de ampliar cobertura con calidad en el sector rural para población entre los 5 y 17 años (preescolar hasta básica secundaria), fortaleciendo la capacidad de los municipios para la identificación de sus problemas y necesidades en cuanto a calidad y cobertura. También pretende crear la capacidad en los municipios para continuar el proyecto una vez se termine la financiación del Banco Mundial por lo que se concentra en el fortalecimiento de las comunidades locales, el empoderamiento de las instituciones educativas y la buena gestión de los gobiernos municipales, para así garantizar un servicio educativo apropiado para las necesidades de cada municipio, además de cubrir a los niños y jóvenes que están por fuera del servicio educativo.

A su vez las prioridades iniciales del PER son las de mejorar la calidad y el acceso de la educación de las áreas rurales por medio de la descentralización de los procesos administrativos de la educación, el involucrar a diversos sectores en la construcción de

un mejor servicio de educación a través de alianzas estratégicas, el fortalecimiento de las estrategias de planeación a nivel municipal y la implementación de programas educativos apropiados para las necesidades del sector rural. Además de la mejora de los procesos de diseño de políticas de educación que se centren en una planeación, programación, normalización, evaluación y seguimiento apropiados, para así asegurar la continuidad de los procesos planteados.

Como vemos, en el marco de la política Nacional y específicamente del PER la atención a la población rural se centra especialmente al mejoramiento de la calidad desde la garantía a la cobertura y no se evidencia el papel del docente frente a los propósitos del PER.

5. POLÍTICA EDUCATIVA DISTRITAL

5.1 PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN: BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA 2004-2008⁵⁷

El Plan Sectorial de Educación Bogotá: una Gran Escuela desarrolla, en el ámbito particular de la educación, los fundamentos, objetivos, principios, políticas y programas del Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2004-2008, Bogotá Sin Indiferencia, Un Compromiso Social contra la Pobreza y la Exclusión. Su propósito es contribuir desde el sector educativo a la construcción colectiva y progresiva de una ciudad moderna y humana, incluyente, solidaria y comprometida con la realización del Estado Social de Derecho.

De otro lado, el Plan Sectorial de Educación, contribuirá a la realización de los tres ejes que estructuran el Plan de Desarrollo “Bogotá sin indiferencia”, no obstante que sus programas y proyectos son componente fundamental del Eje Social. Unos y otros deben leerse en el marco de su objetivo, sus políticas y sus estrategias. En tal sentido, la acción educativa distrital deberá orientarse a hacer efectivo el derecho a la educación, con miras a que la educación contribuya al propósito de mejorar la calidad

⁵⁷ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Plan Sectorial de Educación 2004-2008, Bogotá: Un Gran Escuela. 70 p.

de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todos y todas.

De la misma manera, los programas y proyectos del Plan Sectorial de Educación se inscriben dentro de las estrategias del Plan de Desarrollo de la ciudad. Por lo tanto, tendrán como finalidad contribuir a la construcción del Sistema Integral de Protección y Seguridad Social; garantizar el derecho de alimento a los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela; garantizar el acceso progresivo, la permanencia y la calidad del servicio educativo; estimular y potenciar la capacidad y el talento de las personas a través de la formación para el trabajo; y apropiación de la ciudad como entorno cultural, artístico y lúdico y como escuela permanente de aprendizaje, reflexión y socialización.

5.1.1 Política de calidad educativa del Plan Sectorial de Educación, Bogotá Una Gran Escuela 2004-2008. El Plan Sectorial de educación, se propone impulsar el mejoramiento continuo del Sistema de Gestión de la Calidad para garantizar el derecho a la educación de las niñas, niños, jóvenes y adultos del Distrito Capital, en condiciones de oportunidad, pertinencia y calidad.

Para alcanzar estos propósitos el Plan Sectorial de Educación se propone los siguientes objetivos:

- Acceso y permanencia de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, y crear condiciones favorables para su desarrollo y la mejor formación, intelectual, moral y física.
- Contribuir a la formación de una ciudadanía deliberante y participativa. Las escuelas brindarán los espacios y prácticas pedagógicas adecuadas para que la democracia se convierta en la forma privilegiada de relacionarse y regularse.
- Contribuir al desarrollo de una educación de calidad en la cual niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor, mediante la transformación pedagógica de la escuela y la renovación de los planes de estudio, las prácticas y los métodos de enseñanza, y el uso adecuado del espacio y el tiempo escolar.
- Convertir la riqueza cultural de la ciudad en un espacio de formación y aprendizaje en el que las niñas, niños y jóvenes puedan encontrar nuevas

formas de relación con el conocimiento y adquirir un mayor sentido de pertenencia a la ciudad.

- Desarrollar estrategias y acciones que conviertan el tiempo libre de los estudiantes en fuente de formación y conocimiento, recreación y apropiación de las manifestaciones de la cultura.
- Construir relaciones equitativas de género, étnicas e intergeneracionales que disminuyan todas las formas de discriminación contra las personas con necesidades educativas especiales. La política educativa incorporará el enfoque de género, la etnoeducación y prácticas de fomento del derecho a la igualdad y promoverá el diálogo intercultural creando espacios sociales y pedagógicos para la construcción del país multicultural consagrado en la Constitución Política.
- Aportar al desarrollo de una sociedad productiva a través del fomento del espíritu científico, la creatividad y la apropiación crítica de la tecnología. Se intensificará el conocimiento y recreación de la riqueza artística, literaria, científica y técnica de la ciudad.

Dichos objetivos se constituyen en la política de calidad educativa promovida por la administración Distrital.

5.2 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA POLITICA EDUCATIVA DISTRITAL

La cualificación de los maestros, maestras y directivos docentes, su desarrollo profesional y la recuperación de su liderazgo en el desarrollo social y cultural de la comunidad son, entre otros, propósitos centrales del Plan de Desarrollo 2004 –2008 Bogotá Sin Indiferencia y del Plan sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela. Lo anterior, por cuanto los lineamientos de política que sustentan el Plan reconocen la importancia del papel que cumplen los sujetos del acto educativo en la construcción de una ciudad moderna, humana e incluyente, pues de su labor cotidiana al frente de los grupos de niños, niñas y jóvenes que se forman en los colegios depende, en gran medida, la obtención de las condiciones ciudadanas necesarias para que dicha construcción sea posible⁵⁸.

⁵⁸ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL – DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN. Formulación proyecto 273, Cualificación y mejoramiento profesional de los maestros y maestras. Versión No. 11, Octubre 30 de 2006.

Desde esta perspectiva política y pedagógica, la labor de los maestros, maestras y directivos está enmarcada en una concepción de profesión docente que la relaciona principalmente con un compromiso incuestionable con la autoformación, con el interés por mejorar permanentemente la educación que se ofrece a la niñez y a la juventud, y con la disposición de los maestros y maestras de vincularse a equipos y colectivos de trabajo, con el fin de compartir saberes y buscar de manera concertada la solución a las dificultades que eventualmente se deban enfrentar en el colegio y en la localidad.

5.2.1 Mejoramiento de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje⁵⁹. El mejoramiento de las condiciones pedagógicas, humanas y técnicas para que los colegios puedan impartir una educación de calidad y los estudiantes aprendan más y mejor, ha sido el pensamiento que ha orientado la política de calidad de la actual administración. La aplicación de este postulado implica cambios profundos en los programas, estrategias y acciones de la Secretaría de Educación.

Por ser la educación un factor determinante para el desarrollo humano integral, la calidad se ha asumido como componente esencial de la política educativa en su conjunto, en función de que los niños, niñas y jóvenes se eduquen más y mejor. Una educación de calidad debe responder a las más altas exigencias contemporáneas del conocimiento, la técnica, la tecnología, la pedagogía, la ética y la cultura democrática y ciudadana.

La evaluación del aprendizaje, del desempeño de los maestros y de las instituciones educativas, de los procesos pedagógicos y del impacto de las políticas públicas, tendrá como propósito expreso el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y será componente de la rendición de cuentas del sector a la comunidad educativa y a la ciudad en general.

Para la SED, lograr el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje exige hoy transformar pedagógicamente la escuela y acercarla a la ciudad para permitirle entrar en contacto con otros escenarios formativos que renueven el quehacer docente. Por lo tanto, la transformación pedagógica implica la recuperación y el fortalecimiento del

⁵⁹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Plan Sectorial de Educación 2004-2008, Bogotá: Un Gran Escuela. 70 p.

saber pedagógico, la consolidación de la identidad pedagógica de las escuelas, el desarrollo de la capacidad de innovación y experimentación, el diseño y puesta en marcha de programas de estudios pertinentes, una gestión democrática y transparente, el reconocimiento y participación de los diversos actores que conforman la comunidad educativa y la identificación de las interacciones con la vida de la ciudad.

Desde el Plan, se dará especial atención a los factores pedagógicos relacionados con la enseñanza, los contenidos de los planes y programas curriculares, los ambientes escolares de aprendizaje, y la formación y actualización de los maestros, así como a la enseñanza, apropiación de las diferentes disciplinas; la promoción de un pensamiento crítico y la formación de valores.

5.2.2 Cualificación y mejoramiento profesional de los maestros y las maestras.

Este proyecto se propone poner en marcha acciones y estrategias que fortalezcan la identidad de los maestros y maestras como profesionales de la educación, portadores de saber y constructores de cultura, y hagan visible su capacidad para aportar al diseño y ejecución de las políticas públicas educativas.

En coordinación con el Comité Distrital de Capacitación, la Secretaría adelantará programas de formación y actualización y apoyarán grupos y redes de maestros que trabajen en las áreas de la enseñanza y en el campo didáctico, con enfoques innovadores e interdisciplinarios. A la realización de estas actividades se vincularán universidades y centros de investigación especializados.

La formación inicial de los futuros maestros así como la formación avanzada y permanente serán objeto de atención y evaluación, con el fin de garantizar la pertinencia y calidad de los programas. Se promoverán espacios académicos de intercambio y evaluación de las políticas de formación con las Facultades de Educación de la ciudad y las escuelas Normales. La Normal Distrital María Montessori será objeto de un plan de mejoramiento institucional, para convertirla en la institución por excelencia formadora de los maestros de educación primaria de la ciudad.

5.3 LA EDUCACIÓN RURAL EN BOGOTÁ D.C.

5.3.1 Articulación Educativa de Bogotá con la Región Central⁶⁰. La Secretaría de Educación dentro del proyecto de inversión sector educativo, desde la "Estrategia integral de servicios públicos, movilidad, espacio público, ambiente y productividad", en el programa "Sostenibilidad urbano - rural", visualiza la ciudad y la región como lugares que conforman la vida cotidiana, la cultura, la infraestructura, la apropiación de los conocimientos y las dinámicas económicas, permitiendo que Bogotá y su región circundante cuenten con una amplia riqueza en recursos económicos y académicos, que no han podido ser potenciados, puesto que la necesidad no se había planteado formalmente en el sector educativo. Dentro del programa "Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza", se enmarca el proyecto de Ciencia y Tecnología en la escuela, que pretende promover el espíritu investigativo y científico en los niños niñas y jóvenes articulando el sistema escolar al mundo productivo de Bogotá y Cundinamarca.

La Mesa de Planificación Regional Bogotá (MPR) - Cundinamarca es un proyecto que surgió con el acuerdo de voluntades entre el Alcalde de Bogotá, el Gobernador del Departamento de Cundinamarca y el Director de la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca (CAR) que busca fortalecer los lazos de cooperación entre Bogotá y Cundinamarca, promover el desarrollo económico y social de sus territorios y hacer más productiva y competitiva la región. Las actividades de la MPR se iniciaron en noviembre del 2001 con el proyecto Construcción de Capacidad Técnica e Institucional para la Gestión Integrada de Bogotá-Cundinamarca, formalizado bajo un convenio suscrito con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD (COL/01/030). El Consejo Regional de Competitividad de Bogotá y Cundinamarca (CRCBC) trabaja en la definición de la visión del futuro para la ciudad - región de Bogotá y Cundinamarca, a través de la concertación de decisiones público - privadas que permitan adoptar decisiones económicas estratégicas para mejorar el entorno económico urbano – regional, que oriente a la región como una de las primeras áreas del continente americano por su calidad de vida.

⁶⁰ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL – DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN. Formulación proyecto 284, Articulación educativa de Bogotá con la región central. Versión No. 5, Septiembre 15 de 2006

El CRCBC, está orientado a definir el Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación como un instrumento transversal a la sociedad Bogotana y Cundinamarquesa que busca crear las condiciones para fortalecer y modernizar la plataforma productiva de la ciudad – región de cara a la economía internacional y a lograr incrementos significativos de la competitividad de la región, entendida esta como la capacidad de una ciudad región para mantener, incrementar y consolidar su inserción en los mercados locales, regionales y globales, con rentabilidad a través de la innovación y sostenibles en el tiempo. Adicionalmente el Plan de Ordenamiento Territorial – POT-Periodo 2004 – 2008 contempla una estrategia en perspectiva regional, que busca configurar paulatinamente una estructura urbana, organizada sobre una red de centralidades, con atributos urbanos de calidad que integren una plataforma territorial de desarrollo económico y social para la población de la ciudad y la región.

De esta forma el Plan de Desarrollo de Bogotá se articula con La Mesa de Planificación Regional Bogotá - Cundinamarca y el Plan de Ordenamiento Territorial, buscando la construcción colectiva de una ciudad moderna, humana, incluyente, solidaria y comprometida con el desarrollo del estado social de derecho; pretendiendo la integración de Bogotá D.C., con lo local y lo regional, articulada con la nación y el mundo, para crear mejores condiciones y oportunidades en el desarrollo sostenible de las capacidades humanas. El eje "Urbano Regional" del Plan de Desarrollo de Bogotá, dimensiona una región integrada para el crecimiento económico, buscando un entorno ambiental y socialmente sostenible, equilibrado en la distribución de la infraestructura, los equipamientos y las actividades.

Como política del Eje Urbano Regional encontramos que Bogotá D.C., se articulará desde lo local hacia lo regional con integración nacional y proyección internacional, bajo criterios de reciprocidad y cooperación, reconociendo la autonomía y la diversidad, para propiciar el crecimiento económico y promover el desarrollo.

Para dar cumplimiento a lo establecido en el proyecto, la SED pretende establecer alianzas entre Bogotá y la Región Central, para mejorar la pertinencia y calidad de la educación que ofrecen las Instituciones Educativas limítrofes, mediante la utilización de infraestructura oficial y el intercambio pedagógico en el sector urbano, rural con la implementación de Proyectos Educativos Institucionales, acordes al contexto Urbano Regional, a través de los siguientes objetivos:

- Maximizar el aprovechamiento de la infraestructura y equipamiento educativo de la región.
- Realizar intercambios educativos y pedagógicos que permitan ampliar conocimientos en distintas áreas curriculares.

En el marco de la política de ruralidad que la administración distrital promueve, la Secretaría de Educación se propone adelantar acciones tendientes a fortalecer la educación rural mediante el mejoramiento de las plantas físicas, el mantenimiento y ampliación del transporte escolar, el suministro de refrigerios y comidas calientes, la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales en la búsqueda de una mayor pertinencia, y una mayor articulación de la educación rural con la ciudad y la región⁶¹.

6. CARACTERIZACIÓN LOCALIDAD DE SUMAPAZ

6.1 UBICACIÓN GEOGRÁFICA

Gráfico No.1 Ubicación geográfica de la localidad de Sumapaz con respecto al Departamento de Cundinamarca



La localidad de Sumapaz se ubica en el extremo sur del Distrito, y limita, al norte, con la localidad de Usme; al sur, con el departamento del Huila; al oriente, con los municipios de Uña, Gutiérrez y con el departamento del Meta, y al occidente, con los municipios de Pasca, San Bernardo, Cabrera y Venecia⁶².

Tiene un área de 78.096 Ha, de las cuales 34.556 hacen parte del Parque Natural Nacional Sumapaz, lo que corresponde al 45,6 % de la

localidad.

⁶¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Plan Sectorial de Educación 2004-2008, Bogotá: Un Gran Escuela. 70 p.

⁶² RECORRIENDO SUMAPAZ: Diagnóstico físico y socio económico de las localidades de Bogotá. Secretaría de Hacienda, Departamento Administrativo de Planeación distrital. 2004. p. 13

El territorio de la localidad de Sumapaz esta comprendido entre los 2600 y 4320 m.s.n.m; por otra parte 34.550 hectáreas de su territorio corresponden a áreas protegidas. En general la zona se caracteriza por tener un clima frío, con temperaturas medias que oscilan entre 4.4 °C a 8.3 °C. La precipitación anual oscila entre 776 mm

6.2 CONTEXTO HISTÓRICO⁶³

Para abordar el proceso histórico que dio pie al surgimiento de la región de Sumapaz es necesario realizar un recorrido por tres períodos que dan cuenta de la forma en que se configuró social, política, cultural y económicamente esta zona.

La primera etapa nos remite al período precolombino, período en el cual los páramos aledaños a la Sabana de Bogotá estuvieron ocupados por el grupo lingüístico chibcha. Sobre la región del río Sumapaz moraron los indígenas sutagaos, Se conocen, además, los topónimos muisca de los lugares que hoy corresponden a los corregimientos de Betania y Nazareth. Para esta cultura indígena, los páramos adquirieron una importancia mítica, pues consideraban que más allá de estas tierras frías reinaban los dominios de la nada.

Una segunda etapa nos lleva al período colonial, época de la cual existen crónicas de la época de la Conquista y que revela que en la zona se desarrollaban las encomiendas de Machamba y Sumapaz, y funcionaban los latifundios de Ánimas y Sumapaz. En las crónicas se encuentran descripciones del inhóspito clima de los páramos, su difícil topografía y su atmósfera desoladora. Un ejemplo de ello es la crónica de Nicolás de Federman, quien hizo la travesía por el páramo de Sumapaz buscando llegar a las tierras de El Dorado. Paulatinamente los antiguos poblados indígenas se convirtieron en albergue de blancos.

Posteriormente, la tercera fase más conocida como período republicano, muestra que hasta mediados del siglo XIX, predominó en la región la explotación de los bosques de

⁶³ RECORRIENDO SUMAPAZ: Diagnóstico físico y socio económico de las localidades de Bogotá. Secretaría de Hacienda, Departamento Administrativo de Planeación distrital. 2004. p. 9-15.

quina, de gran importancia en las exportaciones de Cundinamarca. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, la colonización de la región de Sumapaz adquirió una dinámica intensa y conflictiva debida principalmente al proceso de colonización impulsado por la expansión de cultivos de café, por la quina, la ganadería, la explotación de la papa y de los bosques de madera.

En el periodo moderno mediante el Decreto 272 de marzo 2 de 1903, el presidente José Manuel Marroquín autorizó al gobernador de Cundinamarca para erigir corregimiento a Nazareth, segregado de Usme. Posteriormente, tras la Guerra de los 1.000 Días, se posesionaron núcleos de colonos procedentes del oriente, específicamente de los municipio de Junín, Une y Chipaque.

Entre 1870 y 1925, durante la consolidación de la hacienda Sumapaz, la región fue escenario de conflictos entre colonos y arrendatarios, quienes al cuestionar los patrones tradicionales de tenencia, explotación de tierras y títulos de propiedad de la hacienda, generaron sucesivos enfrentamientos que tomaron la forma recurrente de invasiones y desalojos de los predios de la hacienda. Esta situación obligó a la primera intervención estatal de la región; por medio del Decreto 1110 de 1928 que creó la Colonia Agrícola de Sumapaz.

Como producto de estos conflictos agrarios, se conformó una sólida organización campesina que, en 1928, bajo la dirección de Erasmo Valencia, se expandió a toda la región, adoptando el nombre de Sociedad Agrícola de la Colonia de Sumapaz. En 1936, como respuesta a los conflictos agrarios, el gobierno de Alfonso López Pumarejo, en el marco de su programa de gobierno denominado Revolución en Marcha, expide la Ley 200 o Ley de Tierras, que buscaba darle a la propiedad un nuevo marco legal. Esta ley logra darle una nueva legalidad a la gran propiedad, que estaba siendo cuestionada de manera organizada por el campesinado. Sin embargo, tras su expedición surgieron nuevos conflictos, protagonizados por pequeños propietarios, colonos y arrendatarios, lo que no significó que los enfrentamientos tradicionales entre campesinos y propietarios desaparecieran; por el contrario, se agudizaron y profundizaron. La ley consiguió alterar el panorama de lucha: antes de la ley la lucha por la tierra había adquirido un carácter de enfrentamiento de clase, se cuestionaba directamente el régimen de propiedad de la tierra y el sistema político mediante la impugnación del poder del hacendado y del latifundista.

Con el advenimiento del gobierno de Mariano Ospina Pérez, en 1946, y con el inicio del periodo conocido como .La Violencia., que se desencadenó definitivamente a partir del 9 de abril de 1948, el proceso de democratización de la propiedad se vio interrumpido. Se da inicio, entonces, a un proceso de conservatización de la región, que a título de defensa de la tierra de los hacendados y en procura de asegurar un nuevo régimen, termina con el envío de destacamentos de policías chulavitas a la zona, lo que generó un enfrentamiento partidista armado que dio origen a la formación de las llamadas guerrillas liberales. Se considera que durante esta época, los campesinos sufrieron grandes atropellos por parte de los chulavitas, como ocurrió con la masacre de Pueblo Nuevo, en 1950, lo que motivó la transformación de la organización agraria en guerrilla campesina, bajo la orientación de Juan de la Cruz Varela, quien para ese entonces había decidido ingresar al Partido Comunista. En su larga trayectoria pública, De la Cruz Varela se destacó como concejal de varios municipios de la región del Sumapaz, diputado de las Asambleas de Tolima y Cundinamarca y representante a la Cámara.

Esta guerra finalizó en el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla, quien ordenó el desarme de las guerrillas de la zona con la policía de seguridad nacional. La relativa paz se rompió cuando Rojas Pinilla decidió luchar contra el comunismo que amenazaba la región, para lo cual diseñó un plan antisubversivo. La violencia se desató al sur del Tolima entre los guerrilleros liberales llamados "limpios", los cuales aceptaron las pautas impuestas por los partidos tradicionales, y los llamados "comunes", bajo orientación de las ideologías comunistas de Occidente.

Por otra parte hasta finales del Frente Nacional se prolongó el conflicto entre los partidos de Juan de La Cruz Varela y Antonio Vargas, su antiguo compañero, quien es asesinado con lo cual se da fin a la guerra.

Como consecuencia de este panorama de guerra amnistía-guerra, se detuvo el impulso de colonización de la zona, se redujeron las formas más tradicionales de economía regional de hacienda y se estancó el desarrollo de algunos pueblos como Nazareth, que fue bombardeado durante el gobierno de Rojas Pinilla. Se considera que este fenómeno se vive en la actualidad, con la presencia de grupos armados en Sumapaz, que además de generar una dinámica social particular, hace que la historia de la región aún se esté contando desde diversas versiones, pero sobre todo, que la

historia se esté viviendo día a día. Actualmente, la región vive periodos de calma y de confrontación.

Como es sabido, en el Sumapaz operan de tiempo atrás las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- FARC, y desde hace algún tiempo, el Ejército Nacional tiene parte del control de este territorio gracias a la acción del Batallón de Alta Montaña del Sumapaz, establecido en cercanías del Plan de Sumapaz. Se considera que pese a esta situación, la vida diaria de los campesinos discurre con cierta normalidad.

6.3 LA DIVISIÓN POLÍTICA Y SU ECONOMÍA⁶⁴

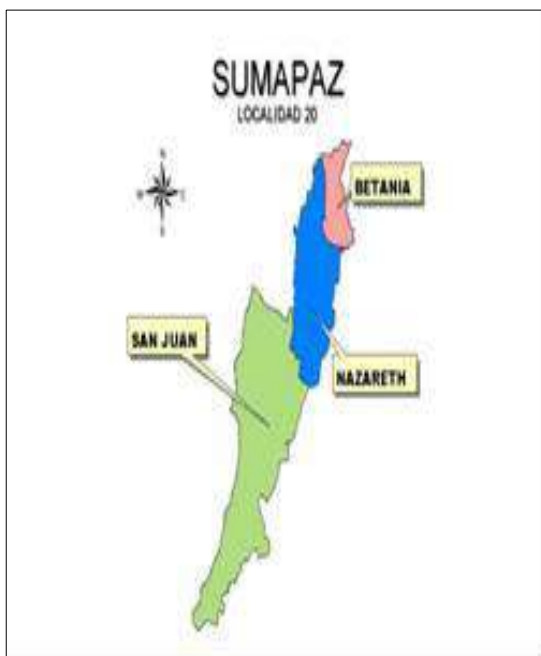


Gráfico No. 2. División política de Sumapaz

En esta región su población está notablemente dispersa; por lo general se encuentran centralizadas a nivel de los establecimientos educativos conformando una vereda, y los nombres de los establecimientos han obedecido a los nombres de estas veredas. Se cuenta con dos pequeños caseríos: Nazareth y Betania. La población total de la localidad según el último censo del DANE (2005), oscila entre 3200 y 3500 habitantes,

incluidos funcionarios de educación y salud que viven allí durante la mayor parte del año.

Está dividida en tres corregimientos, Betania (6 veredas - El Istmo y Betania con zonas dentro del parque); Nazareth (8 veredas – Las Sopas, Santa Rosa Baja, Los Ríos, Santa Rosa Alta, Las Animas y Taquecitos con zonas dentro del parque); San Juan

⁶⁴ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL – EQUIPO PEDAGÓGICO LOCALIDAD DE SUMAPAZ. Diagnóstico Educativo Local. Noviembre de 2005. 25 p.

(14 veredas - San José, Tunal Alto, Las Vegas, El Toldo, Nueva Granada, Lagunitas, San Antonio, Concepción, Chorreras con zonas dentro del parque)⁶⁵.

Su economía esta basada en la explotación de recebo, cultivos agrícolas y actividades pecuarias. Su principal producto agrícola es la papa, seguida por la arveja y el haba. La ganadería ocupa el segundo lugar de donde se derivan dos campos: engorde y extracción de leche para la producción artesanal de quesos. En la actualidad existen acciones concretas orientadas a asignarle a la Localidad la función de generación de servicios ambientales

6.4 EL SECTOR EDUCATIVO LOCAL

6.4.1 Evolución⁶⁶. Es necesario tener en cuenta la referencia de organización administrativa desde inicios de la pasada centuria para tener una mayor comprensión de la dinámica educativa. La zona de Sumapaz se encontraba dividida en 2 grandes sectores, pertenecientes al departamento de Cundinamarca, a Usme uno y el sector de San Juan a Cabrera.

Por las versiones recogidas a través de entrevistas, se puede decir que el funcionamiento del sector educativo en la localidad data de los años 20. Nazareth 1926, Betania y Ánimas, pertenecientes a Usme Cundinamarca.

Debido al periodo de violencia iniciado en 1948 la situación se volvió crítica, a tal punto que en la vereda Nazareth quemaron el caserío en el año 54. En el año 1957 organiza un acuerdo de paz (en Pasca Cundinamarca en la finca de Teodolindo González, el 06 de octubre). Es así como a partir del año 1958 se amplía la cobertura del servicio en las veredas de San Juan, Chorreras, Tunal Ato y San Antonio.

La dinámica histórica, de implementación del servicio educativo, esta dada por iniciativa de las comunidades que han solicitado el servicio, facilitando sus mejores viviendas para que allí se inicien las clases, donando terrenos para la construcción de

⁶⁵ ZORRO, William Alberto et al. Plan de manejo Parque Natural Nacional Sumapaz 2005 - 2009. p. 24

⁶⁶ Op cit. p. 24

los establecimientos. Muchos insumos para la construcción fueron donados o comprados a través de actividades comunales.

Las comunidades llevaban a los maestros; la nómina la podía asumir la misma comunidad, como fue el caso de San Juan. Después del año 1958 se crea la zona 5A correspondiente al circuito Nazareth y Betania y 5B al circuito de San Juan. En este circuito se contaba con un supervisor que hacía presencia en las veredas durante las posesiones de los maestros y en las clausuras. Para ésta época era usual la figura de los “jueces de las pruebas”, cuando se encontraba el supervisor, era él quien daba la última palabra del aprendizaje de los niños, de lo contrario se nombraba una corte con los miembros de la comunidad que mayor ilustración tenían. Las pruebas consistían en una prueba oral donde se media la memoria y la actitud ante el público.

Las funciones administrativas se encontraban a cargo del “director de núcleo” de Cabrera para los establecimientos de lo que hoy conocemos como el corregimiento de San Juan y un supervisor. De allí, las comunidades vieron indispensable la exigencia del derecho a la educación en cada vereda. El servicio educativo de la vereda Laguna Verde se continuó en la casa de familia Poveda, hasta el año 1983.

El Distrito asumió hasta el año 1972 las escuelas de la localidad, debido a un litigio político en la asamblea departamental de Cundinamarca, donde el departamento decide ocuparse solo de su jurisdicción. 30 establecimientos, 3 en Meta y uno en Cundinamarca. Las últimas escuelas en iniciar su servicio fueron las de Peñalisa y Capitolio en el año 1995. La construcción de las escuelas se podía dar por dos formas de subsidio: recursos de las acciones comunales y auxilios parlamentarios. En la década de los 70 se implementó en la localidad la escuela alemana, donde el maestro parcelaba los programas y los niños de quinto enseñaban a los de cuarto y así sucesivamente. Antes de los 80s la parte administrativa se encontraba a cargo de un supervisor: el señor Andrés Martín Tapias quien promovió el primer concurso de docentes exclusivo para la zona rural en el año 1979 y ligado a la apertura de la educación secundaria, y un coordinador Alberto Riveros a quien le correspondió ser el primer rector del colegio Erasmo Valencia; extensión del colegio de Usme y que funcionaba en dos sedes, en la vereda Las Vegas y en la Vereda Las Auras; proceso que se mantuvo 3 años hasta 1982.

Los años 80s son importantes para el sector educativo dado la formación de maestros en la metodología Escuela Nueva, que dio paso a la figura de micro centros y a la dirección rural por núcleos (San Juan, Betania, Nazareth y Sumapaz Alto). La línea de trabajo se definía en los micro centros, la metodología se centró en la “guía” y su adaptación.

Indagando sobre la estabilidad de la planta docente, se puede determinar que la permanencia de los docentes de esa época y la subsiguiente estaba dada por el vínculo con los habitantes de la región, por ser familiares, por organizarse en familia con habitantes; la permanencia tiene un promedio entre 5 y 6 años. Se resaltan los casos de Adelina Gutiérrez, oriunda de la región, Betania y Beatriz Murcia, quien aún vive en Nazareth. El profesor Isaías Medina, quien no tuvo vínculos con la región y estuvo allí por 10 años.

Con la Alcaldía de Sumapaz (acuerdo 09 de 1986) se dieron los siguientes acontecimientos:

- Sumapaz se independiza: Alcalde Genaro Muñoz.
- Con el alcalde Jaime Garzón organizan a nivel interno la supervisión educativa, por este motivo hay enfrentamientos con la recién nombrada Junta Administradora Local y la administración del sector educativo, los directivos se asocian y presentan renuncia, provocando un traslado masivo de directivos y maestros; para esta época había cuatro núcleos, con cuatro directivos, un supervisor, el señor Guillermo Muñetones.
- La localidad queda sin directivos (1992- 1994) posteriormente se obliga al magisterio a agremiarse y proponer. Se crea por necesidad, la comunidad educativa ASOPAF que reclama una organización propia. Era prioritario dar paso a la básica secundaria, reclamando igualmente el mejoramiento de las condiciones de vida de los maestros. Entre 1994 y 1996 asume la dirección provisional de la localidad el docente Alfredo Díaz.
- Entre 1994 y 1995 se crea el centro administrativo de educación local (CADEL). El primer director de CADEL fue el docente Heli Delio Fonseca desde marzo de 1996 hasta el año 2000.

- En 1995 inicia la educación secundaria con las unidades básicas. El sector educativo se organiza administrativamente en seis sectores educativos, cada uno con su respectivo directivo docente, se cuenta con la figura de la supervisión escolar.
- El segundo concurso específico para la localidad de Sumapaz se desarrolló en noviembre de 1994 con vacantes para docentes y directivos, para los años siguientes se contaba con docentes y directivos en propiedad. Desde el año 92 ingresan un grupo de docentes con nombramientos de provisionales, que después por acuerdos con la administración distrital son nombrados en propiedad.

Para nadie es desconocido que la localidad era utilizada para el ingreso a la planta docente en propiedad del distrito, primero por el hecho de querer trabajar en la localidad, le ameritaba el nombramiento y luego por qué a través del concurso, estaba un tiempo en la localidad, buscaba salir trasladado por enfermedad o permanecía allí durante tres años, con compromiso y pertenencia limitado.

- En 1998 se realiza un nuevo concurso específico para la localidad, organizando planta docente en propiedad por tres años mínimo, presentando a los aspirantes las condiciones de ir a laborar en ella; allí se inicia nuevamente la figura de dirección en encargo hasta la fecha (2005).

Con el inicio de la educación secundaria en 1996 se crea la necesidad de pensar en la idea de un currículo pertinente para la educación de esta región, resaltando la decadencia en la que se encontraba el programa escuela nueva, limitado a la mera instrucción a través de las guía, claro esta que hay que resaltar algunos intentos individualizados y escasos por hacer del programa lo mejor, para el beneficio de los niños, niñas y jóvenes. Es así como vienen una serie de estudio, muy valiosos por demás, que se describen a continuación:

- **Elaboración de lineamientos de currículo y plan de estudios para la componente agropecuario y ambiental de bachillerato de la localidad 20.** contrato 452 del 20 de diciembre de 1996, Universidad Nacional de Colombia. Desarrollado en

1997, con 4 encuentros con docentes y directivos docentes. Se destaca de este gran y completo documento su recopilación histórica y geográfica de la región, la visualización sobre el futuro de la localidad y de la educación en el contexto mundial de la globalización, el estudio sobre las leyes y teorías, referentes al currículo, plan de estudios, haciendo referencia durante el documento que aspectos que se deben aplicar, por resultar pertinentes para la educación de la zona. Describen las alternativas del desarrollo del currículo “ambiental” con las exigencias que ello implica en el perfil docente y la planta física necesaria para hacer realidad esta idea. Como se puede entender el contrato hace referencia a una consultoría, que de entrada limita la puesta en marcha de esta bonita idea. En los documentos de informe final reposan observaciones que muestran de alguna manera la dinámica de las comunidades y sus docentes. Describen criterios de autoevaluación y esbozos de indicadores de logros, la proyección de la educación media como técnica con énfasis ambiental, el desarrollo de un bachillerato técnico con la creación de granjas experimentales. Proponen 2 modelos de currículo a desarrollar ambos desde una perspectiva holística.

- **Asesoría en la construcción del currículo, elaboración del plan de estudios y diseño de procesos de evaluación por logros, para los grados 0 a 9 con la participación activa de los docentes de la localidad 20 Sumapaz.** Contrato 988 de 1997, Universidad Distrital. Desarrollado en 1998. la idea de esta asesoría fue el pensamiento de un currículo desde la perspectiva compleja, una asesoría que permitiera un trabajo cooperativo, propendiendo por la construcción de comunidades de maestros investigadores, capaces de dar respuesta a preguntas e intereses de los niños y crear espacios y ambientes de trabajo de comunicación y dialogo permanente. la función relevante del currículo consistió en concretar y precisar una triada que involucra: factores de desarrollo personal del estudiante que se buscan promover, los aprendizajes específicos y las categorías curriculares o plan de acción más adecuados. Asesorar y elaborar en forma holística y participativa la construcción de una propuesta curricular con énfasis en educación ambiental y agropecuaria desde grado 0 a 9 con la participación de 63 docentes. Construir colectivamente una propuesta curricular, delinear planes de estudio con base en la filosofía escuela nueva. Es de anotar que este nuevo contrato contiene planteamientos teóricos del anterior contrato. Se deduce de éste que los docentes fueron participes de esta propuesta, que alcanzó débilmente a desarrollarse en los 2 siguientes años, con intentos individuales por mantener esta propuesta.

- **Proyecto de investigación acción aprendizaje. implementación del sistema de aprendizaje tutorial SAT en la localidad de Sumapaz.** Contrato 387 de diciembre 23 de 1999. corporación nacional para la educación rural SAT-COREDUCAR. Se desarrolló en el año 2000. de entrada hubo inconveniente con el contrato de parte de la comunidad y grupo de docentes, argumentando que no era una metodología pertinente para la localidad. Se dio a conocer la metodología, se mostraron experiencias en Santander. Igual que en los anteriores proyectos se hace una reseña histórica de la localidad y de la aplicación del sistema en la localidad. Desarrollo curricular adecuado a la vocacionalidad definidos en el ámbito agropecuario y ambiental, el diseño de una estrategia integradora de la educación en la localidad para la educación básica secundaria y media técnica y la extensión a grupos de jóvenes y adultos. Hacen un breve recorrido por la educación rural en Colombia.
- Durante el año 2001 se desarrolla igualmente un proyecto de consultoría y asesoría para el fortalecimiento de los PEI's de la localidad. Contrato desarrollado por la fundación volvamos a la gente, con la perspectiva de reactivar la estrategia de escuela nueva en la localidad. Se realizaron estudios para ver su estado y se realizaron algunas observaciones de cómo construirlo adecuadamente, sobretodo adelantando la parte del horizonte institucional.
- Por fin la secretaria de educación y pensando, desafortunadamente, en cómo hacer que la localidad obtuviera mejores resultados en las pruebas censales SABER y los primeros resultados de la prueba de estado ICFES, en agosto de 2002 promueve un nuevo proceso de acompañamiento con la Universidad de Pamplona que finaliza en junio de 2004. De esta manera, se dinamiza un trabajo conjunto con los directivos y docentes en la comunidad para realizar un proceso de acompañamiento, que contempló un diagnostico preliminar, el cual evidenció la gran necesidad de construir de un PEI pertinente y coherente con las necesidades de la localidad y su población.
- Con la Administración de Luís Eduardo Garzón y su Plan de Desarrollo Bogotá sin indiferencia 2004 – 2008, cobra relevancia la idea de política pública educativa y por extensión el reconocimiento de la zona rural del distrito capital con una dinámica

diferente y unas condiciones propias. En este marco se desarrollan 2 proyectos que tienen que ver con la localidad: LÍNEA DE BASE Y CONTRIBUCIÓN A UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN RURAL PARA EL DISTRITO CAPITAL. Contrato 587 de octubre 07 de 2004. corporación para la participación comunitaria, el desarrollo regional y la gestión pública. PROYECTO CONFORMACIÓN DE MESAS DE TRABAJO PARA CARACTERIZAR LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL Y ELABORAR LINEAMIENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA POR MEDIO DE MESAS DE TRABAJO CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA. Contrato 586 del 07 de octubre de 2004, con la misma corporación. Estos dos contratos presentan una visibilización de las diferentes localidades que tienen ruralidad y los proyectos que se están desarrollando desde las instituciones educativas rurales. Hacen una mirada a las características y especificidades de ruralidad en cada localidad. Se hacen planteamientos desde una visión mundial hasta llegar a la local, rural. De este estudio la corporación consolida el documento de agenda para la ruralidad, conteniendo lineamientos de política pública educativa para la ruralidad del distrito capital. Se caracterizaron los proyectos educativos institucionales de cada una de las instituciones educativas que comparten la ruralidad, incluyendo a las 2 instituciones de la localidad. Los documentos de base utilizados para hacer este estudio, referidos a la localidad, no coinciden en algunos aspectos con la realidad local, podemos decir que dado a que existen varios documentos de diagnóstico con diferentes miradas.

6.4.2 El Proyecto Institucional educativo Rural – PIER. El proyecto institucional educativo rural de los colegios distritales de la Localidad de Sumapaz, es fruto de la construcción colectiva de la comunidad educativa perteneciente a los establecimientos educativos organizados en red, en torno a las Instituciones educativas, en procura de buscar caminos de mejoramiento permanente de la calidad del servicio educativo con sentido de pertinencia en el contexto de la localidad 20 del Distrito Capital, Sumapaz, rural en su totalidad; y en el marco de la educación básica y media orientada por los saberes universales⁶⁷.

⁶⁷ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Proyecto Institucional Educativo rural – PIER. Plan Estratégico. Aprendizajes productivos para la vida. IED Las Auras y Otras. Localidad 20 de Sumapaz. 2004. 49 p.

El proyecto resalta la propuesta pedagógica como elemento vital de la formación de los y las estudiantes y como eje articulador de todos los procesos organizacionales, administrativos y de trabajo con los diversos actores de la comunidad, de manera contextualizada. Igualmente se apropia del conocimiento de su contexto para darle sentido a la misión y a la visión institucional, de tal forma que la institución se convierta en un factor importante para el desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades del Sumapaz.

De esta forma, las instituciones educativas cobran sentido de identidad particular y se convierten en entidades escolares que ofrecen la educación preescolar, básica y media desde las necesidades de formación de los niños, niñas, jóvenes y adultos, en el marco de las demandas de la cultura universal y las exigencias de pertinencia con respecto al ámbito rural que requiere nuevos pensamientos y propuestas de desarrollo. Por lo tanto las Instituciones Educativas se plantean el desafío de formar a los y las estudiantes para que comprendan y asuman proactivamente su escenario rural como opción de vida, en donde tomen sentido productivo los conocimientos adquiridos o puestos en discusión. Las instituciones educativas son pensadas como factor del desarrollo local y por eso la propuesta formativa es integral⁶⁸.

Las instituciones educativas apuntan, entonces, a desarrollar competencias que le sirven a la persona para su desarrollo como ser social, económico, político, cognitivo, valorativo, sensitivo, etc. Es decir, se convierte en escenario en donde se brindan las condiciones fundamentales para que los aprendizajes se orienten a posibilitar, en las y los estudiantes, una vida rural que les permita su realización en todas sus dimensiones humanas, sin excluir la posibilidad de que pueden incorporarse a la vida urbana con la racionalidad necesaria para comprenderse en este o en otros escenarios.

⁶⁸SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Op cit.; p. 6.

Esta lógica es lo que identifica el Proyecto Educativo como Crítico y Complejo; esto es, fundamentado tanto en la teoría crítica de la ciencia, como en el pensamiento complejo⁶⁹.

En este sentido, el PIER es asumido con un enfoque pedagógico crítico, dirigido a brindar una educación con sentido de pertinencia para la población escolar del área de influencia institucional en particular y para la población sumapaceña en general. Las características de esta propuesta son las siguientes⁷⁰:

- Producto de una concertación fundamentada en el sentido y las praxis de los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adultos en el contexto sumapaceño y en el marco de la formación básica universal.
- Orientada desde el mundo de la vida en general y desde el sector productivo en particular, razón por la cual las necesidades que se plantean en el medio, en todos los órdenes, se constituyen en generadores de procesos educativos.
- El currículo asume un enfoque globalizador en tanto la formación de los y las estudiantes debe responder a una visión integral de los conocimientos, en su relación entre sí y de estos con el mundo que los contextualiza y les da sentido
- Asume el desafío de formar en los y las estudiantes, competencias de todos los órdenes que hagan de él o ella una persona capaz de responder de manera proactiva a los desafíos del conocimiento y de su aplicación en contexto.
- Entiende la escuela como una organización social en donde se desarrollan los procesos educativos institucionalizados, por lo tanto, usa cualquier lugar como escenario formativo.
- Asume el manejo flexible del tiempo con el fin de aprovechar procesos naturales, socioeconómicos y culturales como escenarios de aprendizaje.

⁶⁹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Proyecto Institucional Educativo rural – PIER. Plan Estratégico. Aprendizajes productivos para la vida. IED Las Auras y Otras. Localidad 20 de Sumapaz. 2004. pág. 7.

⁷⁰ *Ibíd.*; p. 31-33.

- Asume la pedagogía por proyectos como estrategia fundamental de los procesos de aprendizaje y de organización del plan de estudios.
- Los Proyectos Pedagógicos son asumidos como estrategias de aprendizaje que siguen con procesos adecuados de contextualización, metodologías de proyectos de Investigación o de Inversión. Mediante los Proyectos Pedagógicos se articulan los contenidos disciplinares que permiten una organización curricular con sentido y pertinencia, y se hace realidad el trabajo interdisciplinario; igualmente, se posibilita pensar y desarrollar procesos de articulación de la escuela con el mundo de la vida y, en el caso de los proyectos productivos, con el sector productivo.
- Asume la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos con mentalidad crítica, productiva y empresarial.

6.4.3 Organización del sector educativo local. Sumapaz presenta un alto número de instituciones educativas oficiales con respecto a su población. Lo anterior obedece a que las condiciones espaciales de la localidad, como su ruralidad y su gran extensión, hacen que se requiera de una mayor cantidad de colegios oficiales para poder ofrecer cobertura a una población escolar que se encuentra muy dispersa.

Del total de planteles educativos de la localidad, dos corresponden a Unidades Básicas que ofrecen educación secundaria hasta once grado, las cuales fueron acreditadas en 2002 por la Secretaría de Educación como Centros Educativos Distritales Rurales (CEDR). Éstos son el CEDR-Auras, (que actualmente es el IED Campestre Jaime Garzón) ubicado en el sector Nazareth, que ofrece cobertura para alumnos de preescolar en adelante (es decir, toda la básica y media) ubicados en 14 veredas pertenecientes a los sectores 1 y 2, y el CEDR-La Unión (actualmente IED Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela), ubicado en el sector educativo 3, dando cobertura a alumnos de preescolar en adelante que se ubican en 18 veredas que integran los sectores 3 y 4, además de 3 veredas de municipios colindantes a la localidad pertenecientes a los departamentos del Meta y Cundinamarca. Se considera, sin embargo, que aunque la cobertura es casi suficiente, la calidad de la educación es

deficiente, lo que genera un alto proceso de emigración de los jóvenes a la ciudad en búsqueda de mejores opciones de estudio⁷¹.

6.5 CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA LOCAL

6.5.1 IED Campestre Jaime Garzón. Esta institución educativa distrital de carácter oficial, se encuentra ubicada en el Corregimiento de Nazareth y atiende a la población proveniente del corregimiento de Nazareth y de Betania como se puede apreciar en la tabla No. 3

Cuadro No. 3. IED Campestre Jaime Garzón

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEDE ESCOLAR	CORREGIMIENTO
IED COLEGIO CAMPESTRE JAIME GARZÓN	Nazareth	NAZARETH
	Las Palmas	
	Los Ríos	
	Las Animas	
	Las Sopas	
	Auras	
	Taquecitos	
	Santa Rosa	
	Istmo	BETANIA
	Tabaco	
	Peñalisa	
	Raizal	
	Laguna verde	
	Betania	

Fuente: Adaptación propia

6.5.1.1 Docentes. En la actualidad la localidad de Sumapaz cuenta con una planta de 68 docentes incluyendo directivos docentes. En la localidad de Sumapaz no se cuenta con el servicio de supervisión educativa.

⁷¹ Alcaldía local, Balance Social 2002-2003

Cuadro No. 4. Planta docente de la IED Jaime Garzón

PLANTA DOCENTE	JORNADA UNICA
Básica Primaria	14
Básica Secundaria	9
Coordinadores	2
Rector	1

A continuación se pueden apreciar otros datos con respecto al tipo de vinculación de los docentes así como su nivel de formación:

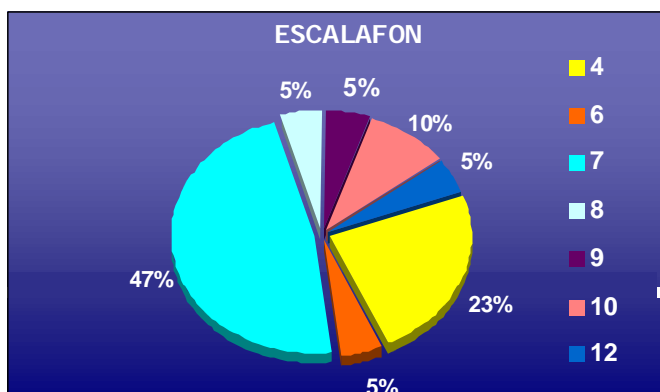
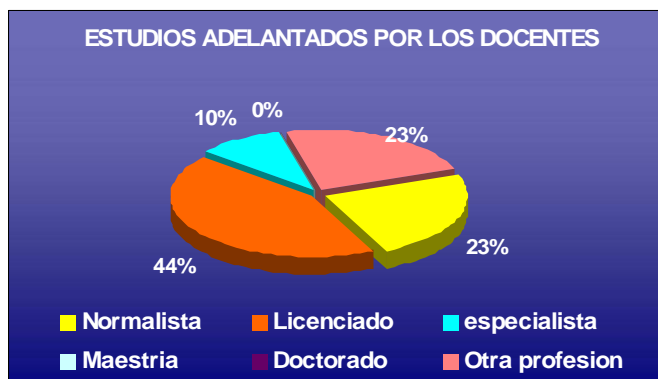
Gráfico No. 3. Tipo de vinculación de los docentes del IED Campestre Jaime Garzón**Gráfico No. 4.** Escalafón de los docentes del IED Campestre Jaime Garzón

Gráfico No. 5. Nivel de estudio de los docentes del IED Campestre Jaime Garzón

6.5.1.2 IED Gimnasio el Campo Juan de La Cruz Varela. Esta institución educativa atiende a la población proveniente del corregimiento de San Juan de Sumapaz y de los municipios de San Luís del Cubarral del departamento del Meta y del Municipio de San Bernardo del departamento de Cundinamarca como se puede apreciar en la tabla No. 4

Cuadro No 5. IED Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEDE ESCOLAR	CORREGIMIENTO
IED GIMNASIO DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ VARELA	San Antonio	SAN JUAN DE SUMAPAZ
	El Toldo	
	San Juan	
	Erasmus Valencia	
	Santo Domingo	
	Chorreras	
	Capitolio	
	Unión	
	Lagunitas	
	Tunal Alto	
	Tunal Bajo	
	Concepción	
	Nueva Granada	
	San José	
	El Pilar	Municipio de San Bernardo/Cundinamarca
La Totuma	Municipio de San Luís de Cubarral/Dpto. del Meta	

Cuadro No. 6. Planta docente de la IED Juan de la Cruz Varela

PLANTA DOCENTE	JORNADA UNICA
Básica Primaria	24
Básica secundaria	14
Coordinadores	3
Rector	1

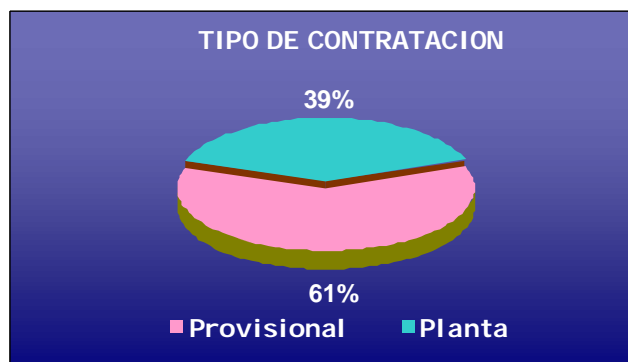
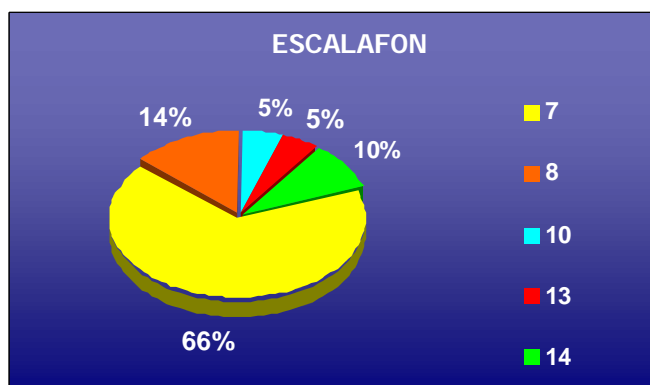
Gráfico No. 6. Tipo de vinculación de los docentes del IED Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela**Gráfico No. 7** Escalafón de los docentes del IED Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela

Gráfico No. 8 Nivel de estudios de los docentes del IED Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela



6.5.2 Padres de familia. En general los padres de familia de la localidad de Sumapaz se caracterizan por ser labriegos cuya ocupación principal es el cultivo de productos agrícolas en mayor proporción, seguido por el aprovechamiento de recursos lecheros.

Respecto al nivel de escolaridad de los padres se encuentra que un alto porcentaje de ellos ha cursado estudios de primaria y muy pocos estudios de secundaria y formación técnica. Este último aspecto, caracteriza a aquellos padres de familia que de una u otra forma tienen cierta incidencia en los diferentes espacios de participación local como el sindicato agrario y por su filiación a cadenas de producción de productos agrícolas y pecuarios.

Un aspecto muy importante relacionado con la actividad laboral de los padres de familia en la localidad de Sumapaz, es que generalmente tanto hombres como mujeres se ocupan de éstas actividades, mientras que los hombres se ocupan del comercio de los productos agrícolas y/o pecuarios, de ahí que, cuando se habla de actividad laboral se evidencia por parte de los habitantes que quienes trabajan son los hombres y las mujeres se ocupan de las actividades del hogar.

Sin embargo, los padres de familia combinaban sus actividades laborales con las actividades académicas gracias a su participación en el programa de educación para adultos. Según los datos del cobertura del Cadel de Sumapaz a Mayo de 2005 las

instituciones educativas de la localidad contaban con un total de 188 padres y madres de familia adelantando sus estudios de primaria y bachillerato⁷².

6.5.3 Estudiantes. La mayoría de los estudiantes de la localidad de Sumapaz se caracterizan por ser jóvenes oriundos de la localidad; sin embargo, de unos años hacia el presente se ha evidenciado una marcada tendencia de jóvenes de la Bogotá urbana a estudiar en las IED de la localidad.

Los estudiantes de la localidad, combinan el estudio con las labores del campo, de ahí que en un alto porcentaje de los casos el rendimiento académico de los estudiantes se vea diezmado por que deben atender los diferentes oficios de la finca y por consiguiente colaborar a sus padres en sus labores, relegando en muchos casos las labores de tipo académico.

Afortunadamente con la implementación de los diferentes programas y proyectos del PSE Bogotá Una Gran Escuela 2004-2008, como por ejemplo la Gratuidad, los Subsidios Condicionados a la Asistencia Escolar, Bogotá Sin Hambre entre otros, la tasa de deserción en los niveles de secundaria se ha reducido considerablemente y en un alto porcentaje los jóvenes terminan su proceso de educación media.

Sin embargo, la culminación de sus estudios garantiza que los estudiantes tengan posibilidades de acceso a la educación superior, pues en casos aislados, aquellos jóvenes hijos de labriegos con cierta posición económica o con una actividad comercial favorable se benefician y pueden ingresar a cursar estudios superiores. En esta misma dirección, gracias a los diferentes convenios adelantados por la administración local, en la actualidad varios jóvenes egresados de los colegios de la localidad se encuentran cursando sus estudios universitarios en Cuba.

De otro lado, un alto porcentaje de jóvenes que terminan sus estudios de secundaria y que no tiene oportunidades de ingresar a la educación superior se ocupan en el servicio de vigilancia y servicios generales en las mismas instituciones educativas de

⁷² SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Cadel de Sumapaz. Proyecciones cobertura educativa local a mayo de 2005.

las cuales egresaron. Otros migran hacia la Bogotá urbana en búsqueda de mejores condiciones de trabajo, pues las fuentes laborales en la localidad son reducidas.

7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 ENFOQUE CUALITATIVO EN LA INVESTIGACIÓN

Para propósitos de la presente investigación se empleó el enfoque cualitativo, dado que permite captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a través de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto.

La investigación cualitativa busca la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación.

Desde esta perspectiva, asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia⁷³.

La investigación cualitativa, permite un contacto directo y permanente con los diferentes actores y escenarios sujetos de estudio, pues su interés radica en comprender desde ellos y en palabras de Geertz, desde el nativo, las observaciones de sus acciones y comportamientos frente a las formas que utilizan para enfrentar su diario vivir y de los escenarios futuros que intentan construir.

Todo lo anterior se traduce en la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. Por lo dicho, problemas como los de descubrir

⁷³ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES. CASILIMAS SANDOVAL, Carlos. Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. ARFO editores. 2002. 313 p.

el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en una constante desde las diversas búsquedas calificadas de cualitativas.

En este sentido, la investigación cualitativa privilegia las técnicas de recolección de información que permiten una relación ínter subjetiva entre el sujeto de investigación y el investigador en aras de desentrañar la realidad desde el interior de los actores para evidenciar como viven y como producen la realidad social.

7.2 EL ESTUDIO DE CASO COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El estudio de caso es una metodología cualitativa descriptiva la cual se emplea como una herramienta para estudiar algo específico dentro de un fenómeno complejo. El “caso” es comprendido como un sistema integrado y en funcionamiento, por lo que requiere un análisis que logre interpretar y reconstruir ese sistema.

Los estudios de caso aún cuando permiten elaborar generalizaciones poseen su fortaleza en su capacidad de generar interpretaciones, las cuales pueden ser propagadas en un estudio comparativo posterior. Las interpretaciones que elabora el estudio de caso, como metodología, se elaboran a través de un proceso progresivo de definición de temas relevantes, recolección de datos, interpretación, validación y redacción del caso.

Un estudio de caso es, según la definición de Yin: “Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos”⁷⁴.

⁷⁴ Yin, Robert K. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA. Pág. 13

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos⁷⁵.

Chetty⁷⁶ indica que el método de estudio de caso es una metodología rigurosa que

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, y
- Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado.

De otro lado, el estudio de caso como método de investigación y según el planteamiento de Eisenhardt⁷⁷ se concibe como “una estrategia de investigación

⁷⁵ CHETTY S. (1996). The case study method for research in small- and médium – sized firms. International small business journal, vol. 5, octubre – diciembre.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ EISENHARDT, K.M. (1991). “Better stories and better constructs: the case for rigor and comparative logic”, Academy of Management Review, 16 (3), 620-7.

dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

7.3 SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO

7.3.1 Población o universo de estudio. Briones⁷⁸, define a la población como el conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto en el proyecto de investigación. Así, según el problema, la población podrá estar formada por todos los hombres y mujeres de 18 años, las escuelas básicas de una cierta localidad, etc. La delimitación exacta de la población es una condición necesaria para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

En este sentido y para efectos de la presente investigación la población está representada por la totalidad de las instituciones educativas distritales de la localidad de Sumapaz, así como la totalidad de sus docentes.

Vale la pena mencionar que el interés de seleccionar la totalidad de las instituciones educativas y a los docentes de la localidad como población objeto de estudio radica principalmente en el hecho de que el modelo educativo local se enmarca en una estrategia que es común a todas las instituciones y a sus docentes. Además hay que tener en cuenta, que los informes de calidad de la educación en la localidad emitidos por la Secretaría de Educación del Distrito cobijan a la totalidad del sector educativo local.

7.3.2 Selección de la muestra⁷⁹. En el caso, que nuestro universo esté compuesto por un número relativamente alto de unidades, será prácticamente imposible por razones de tiempo y de costos y porque no es en realidad imprescindible examinar cada una de las unidades que lo componen. En vez de realizar esa fatigosa tarea

⁷⁸ BRIONES Guillermo. Metodología de la Investigación cuantitativa en las ciencias sociales. En: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, modulo III. ICFES, 1996. 219 p.

⁷⁹ SABINO, Carlos. El proceso de investigación. Ed. Panapo_ Caracas, 1992, 216 p.

procederemos a extraer una muestra de ese universo, o sea un conjunto de unidades, una porción del total, que nos represente la conducta del universo en su conjunto. Una muestra, en un sentido amplio, no es más que eso, una parte del todo que llamamos universo y que sirve para representarlo.

Es importante resaltar en este apartado, que esta investigación se enmarca en dos momentos muy importantes de recolección de información. Un primer momento adelantado durante el tiempo comprendido entre los años 2005 – 2006 y un segundo momento adelantado durante el 2007 – 2008. El primer momento da cuenta de la etapa más importante de recolección de información empírica y para efectos de la presente investigación se constituye en la etapa más valiosa de recolección de información por cuanto dicho proceso se dio en un momento muy importante en que la administración distrital estaba dinamizando el proceso de conformación de los equipos pedagógicos locales, como equipos asesores y acompañantes a nivel pedagógico y académico a las instituciones educativas y a los docentes del distrito, en perspectivas de la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales - PEI y en la formulación de los Planes Educativos Locales – PEL.

El segundo momento de recolección de información empírica es un momento marcado por una serie de tensiones de tipo personal y político, puesto que la experiencia en Sumapaz me ha permitido evidenciar que en la localidad subyace un discurso, el cual, en un porcentaje bastante alto direcciona la respuesta de la comunidad educativa a todo tipo de intervención, propuesta de mejoramiento, aportes, contraria a los intereses, posiciones y prácticas educativa, políticas y éticas propias de la región y de muchos de sus habitantes y en este sentido quienes manejan cierto discurso aprovechan esta situación ventajosa para dominar a través del mismo a quienes aún no tienen cierto nivel de participación y/o reconocimiento social y político en la localidad. De ahí que, en esta segunda fase pese a los diferentes esfuerzos adelantados para lograr obtener los sentires de los maestros y protagonistas del sistema educativo local, éste se viera reducido al aporte desinteresado y desprevenido de cinco maestros entre los cuales se encuentra un ex gerente de cadel de la localidad, un ex directivo docente de la localidad, dos ex docentes de la localidad y sólo de una maestra en ejercicio actualmente en la localidad. Vale la pena resaltar que estos testimonios se lograron gracias a la relación de cercanía con estas personas

y especialmente por la cercanía de visiones y al trabajo conjunto desarrollado en un momento en la localidad de Sumapaz.

Sin embargo, lo interesante de esta segunda fase es que permite contrastar la visión en una primera fase de los maestros citados y posteriormente en una segunda fase una vez habiendo tomado distancia de dicho contexto; por esta razón, este aspecto más que una dificultad es una potencialidad que necesariamente puede darnos pistas para determinar en cierta medida el papel que el docente otorga a su profesión en diferentes ámbitos.

De otro lado, teniendo en cuenta que la calidad de la educación es un asunto bastante complejo que atañe a todos los actores educativos (padres de familia, estudiantes, docentes, autoridades locales, etc.) quisimos en la presente investigación aprovechar una serie de encuestas realizadas a padres de familia, estudiantes, egresados y autoridades de la localidad de Sumapaz en torno a sus impresiones sobre el asunto de la calidad de la educación en la localidad. Dichas encuestas fueron recogidas en el primer momento de recolección de información. Es importante reiterar entonces, que no queremos perder de vista que el actor central objeto de estudio de la presente investigación es el docente, sin embargo, resulta interesante y valioso poder contrastar la mirada del docente frente a su quehacer y su papel en la calidad de la educación con la mirada de los demás actores del acto educativo.

7.4 RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

7.4.1 instrumentos de recolección de información. Esta etapa es muy importante en el diseño de la investigación, pues desde la perspectiva del enfoque, se determinará, qué instrumentos de recolección de información y qué procedimientos de aplicación responden a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo. En este sentido y como lo afirma Sandoval⁸⁰, en una investigación cualitativa el plan de recolección de información es emergente y cambiante en función de los hallazgos realizados durante el avance del proceso investigativo. Este plan va señalando cuáles son las estrategias de

⁸⁰ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. En: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, modulo III. ICFES, 1996. 313 p.

recolección de datos más adecuadas, cuáles los tiempos y lugares más convenientes. Todo lo anterior, por supuesto, ha de tener en cuenta las características propias de las personas interpeladas, el grado de familiaridad con la realidad analizada, la disponibilidad de tiempo del investigador y el nivel de madurez alcanzado en el proceso investigativo.

En efecto, la construcción de los instrumentos de recolección de información se relaciona directamente con las características de la población objeto de estudio, así como del interés del investigador acerca de un fenómeno en concreto y del tipo de información que se quiera recolectar.

Desde el horizonte del tipo de información que se busca generar y recoger, hay diferenciación en cuanto a las posibilidades de los medios que se requiere emplear. De esta forma, y para efectos de la presente investigación se emplearán tres instrumentos de recolección de información, a saber: a. Revisión y análisis documental; b. La entrevista semi -estructurada y c. Experiencia del investigador. Vemos cada uno por separado.

7.4.1.1 Revisión y análisis documental⁸¹. Frecuentemente, éste constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación.

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 para lograr el encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo. Dicho encuadre incluye, básicamente, la descripción de los acontecimientos rutinarios así como de los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis. De otra parte, permiten conocer los nombres e identificar los roles de las personas clave en la situación socio-cultural, objeto de estudio. Finalmente, es oportuno señalar que los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que lo han escrito.

⁸¹ SANDOVAL Op. cit.

El análisis documental se desarrolla en cinco etapas. En la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.

7.4.1.2 La entrevista semi - estructurada. Ésta es la más convencional de las alternativas de entrevista y se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía que se sigue y que en la mayoría de las ocasiones permite que durante el devenir propio de la conversación surjan otros interrogantes relacionados con el tema central de la entrevista, de ahí que es un tipo de entrevista flexible que permite una conversación más fluida.

El cuestionario cumple varias funciones, dice McCracken⁸². Su primer papel es, asegurar que el investigador cubra todo el terreno (tema), en el mismo orden, para cada entrevistado, preservando de manera consistente el contexto conversacional de cada entrevista. La segunda función es, cuidar el itinerario requerido para mantener la distancia con el entrevistado. La tercera función consiste en, establecer los canales para la dirección y delimitación del discurso. La cuarta función es, permitir al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado.

En resumen, el cuestionario busca proteger la estructura y objetivos de la entrevista en una forma tal que el entrevistador pueda atender, de manera inmediata y sin perder el "hilo de la conversación", tareas que surjan contingencialmente en el desarrollo de la entrevista, tales como revisar el funcionamiento de la grabadora o resolver algún

⁸² MC.CRACKEN, G. The Long Interview. Newbury Park, California: Sage, 1988. Citado por: SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. En: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, modulo IV. ICFES, 1996. 313 p.

asunto breve ajeno a la charla en curso, las cuales requieren de la atención momentánea del investigador.

El enfoque cualitativo con que se asume este tipo de entrevista abre la oportunidad para que, con cada una de las respuestas a las preguntas del cuestionario, se exploren de manera inestructurada (esto es, no preparada de antemano, pero sí sistemática) aspectos derivados de las respuestas proporcionadas por el entrevistado.

Para efectos del análisis no basta solo con registrar las ideas sino que también se requiere examinar el contexto en que esas ideas aparecen. Este contexto se identifica principalmente por una manera de hablar.

Es de resaltar también la pertinencia de esta metodología de recolección de información para este estudio en concreto, pues una ventaja asociada en esta investigación es la relación de cercanía entre el investigador y los entrevistados pues vale la pena mencionar que se han compartido diferentes escenarios de trabajo y de amistad que de cierta manera derivarán en una mayor fluidez en la entrevista, enmarcada en la relación de amistad y de confianza que caracteriza a esta forma de recolección de información para este caso particular. En esta medida, se hace más factible que el proceso de búsqueda de información no se vea empañado por temores infundados, por prevenciones y otros aspectos propios y naturales de la condición humana. Eso si, y muy importante estas condiciones descritas obligan a que por respeto a la fuente y a la relación de cercanía se mantenga absoluta confidencialidad y anonimato de las personas entrevistadas.

7.4.1.3 La experiencia del investigador. En todo proceso de investigación, podría decirse que un factor primordial que origina dicha investigación es el interés de quien se plantea un interrogante de trabajo.

La familiaridad, la cercanía y el conocimiento del fenómeno a investigar se constituyen en aspectos fundamentales para una investigación, pues podría decirse que se tiene a favor el conocimiento del fenómeno y de su contexto de ocurrencia. En este sentido, en la presente investigación, la experiencia personal del autor frente al conocimiento y

cercanía del objeto de investigación, cumple un papel fundamental a la hora de darle mayor sentido y relevancia al fenómeno estudiado.

7.4.2 Análisis de la información⁸³. En una investigación cualitativa, lo principal es generar una comprensión del problema de investigación, en lugar de forzar los datos dentro de una lógica deductiva derivada de categorías o suposiciones. Por lo tanto, es importante que los datos sean analizados en forma inductiva, guiado por la literatura inscrita en el marco teórico de la investigación.

Pese a que no existe ninguna fórmula considerada como la mejor manera o la forma más correcta de realizar el análisis inductivo de datos cualitativos, algunos autores sugieren una serie de recomendaciones, como una manera de contribuir al desarrollo del paradigma cualitativo y de suministrar una guía a los investigadores interesados en implementar este tipo de metodología. Es en este contexto surge entonces una serie de recomendaciones relacionadas con lo que el análisis inductivo de datos cualitativos conlleva y que serán objeto de interés en el presente estudio:

- La lectura y relectura de las transcripciones de entrevistas.
- Organización de los datos recolectados a través del uso de códigos
- Comparación de los códigos y categorías que emergen con los subsecuentes datos recolectados y con los conceptos sugeridos por la literatura.
- La búsqueda de relaciones entre las categorías que emergen de los datos
- Análisis profundo de la información.

7.5 LA TRIANGULACIÓN COMO METODOLOGÍA DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD EN EL ESTUDIO DE CASO

Uno de los primeros autores en codificar esta práctica (la triangulación) desde las ciencias sociales fue Denzin, quien la define como "la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno". La metáfora subyacente a la triangulación proviene de los estudios marítimos y de estrategia militar, por la que la utilización de

⁸³ MARTÍNEZ CARAZO, Piedad. El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y Gestión, N° 20; Universidad del Norte, 165-193, 2006. 29 p.

distintos puntos de referencia permite localizar la posición exacta de un objeto. La triangulación es definida generalmente como la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, que iluminando distintos aspectos de una misma realidad, permiten su "ubicación" precisa en un contexto dado⁸⁴.

La triangulación es un procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista; de ahí que se pueda hablar de diferentes tipos de triangulación según el foco de contraste: técnicas, agentes, tiempos, métodos, o técnicas de análisis de datos. Denzin a propósito de esta idea, contempla una clásica clasificación que se articula en torno a cuatro tipologías básicas⁸⁵.

a) Triangulación de datos: Dicha triangulación está referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes.

Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos.

b) Triangulación teórica: Puede considerarse como una evaluación de la utilidad y poder de diferentes teorías e hipótesis rivales en una misma investigación. Así pues, consiste en el abordaje de un mismo objeto de estudio desde distintas teorías.

c) Triangulación metodológica. Referida a la aplicación de diferentes métodos en la misma investigación, ya como idéntico método empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, ya como diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio.

d) Triangulación de Investigadores: Dicha triangulación equivale a lo que se conoce como equipos interdisciplinarios y consiste en la participación de investigadores de diferentes disciplinas, perspectivas y experiencias en una misma investigación, respetando las distintas aproximaciones que éstos realizan respecto de un problema

⁸⁴ RODRÍGUEZ BILELLA, Pablo. Evaluación de proyectos y triangulación: Acercamiento Metodológico hacia el Enfoque .Centrado en el Actor. En: www.preval.org. 10 p.

⁸⁵ RODRIGUEZ SABIOTE, Clemente et al. La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. En. Revista RELIEVE; v. 12, n. 2, p. 289-305. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

Por ser interés de esta investigación se hace especial referencia a la triangulación de datos, que supone el empleo de distintas estrategias de recogida de datos. Su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones⁸⁶.

La confrontación de datos pueden estar basadas en criterios espacio-temporales y niveles de análisis. La triangulación de datos en el tiempo implica validar una proposición teórica relativa a un fenómeno en distintos momentos. Los datos pueden ser longitudinales o transversales. La triangulación de datos en el espacio recurre a poblaciones heterogéneas para incrementar la variedad de las observaciones. De esta manera se evitan dificultades como el sesgo de las unidades de análisis.

Existen distintos niveles de triangulación de datos. Cabe hablar de un nivel de análisis agregado, un nivel interactivo y un nivel colectivo. En el análisis agregado se recopilan las características de un fenómeno sin tener en cuenta los vínculos sociales. No se establecen relaciones en lo observado. Resulta evidente que en muchas ocasiones las propiedades organizativas no pueden deducirse de la mera acumulación de propiedades individuales. De ahí la necesidad de realizar un análisis interactivo. En este tipo de análisis la unidad de observación, más que la persona o grupo, es la interacción. Se tienen en cuenta las redes existentes entre individuos y grupos.

En este sentido, podemos afirmar que la triangulación se constituye en la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información.

El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico⁸⁷.

⁸⁶ RODRÍGUEZ BILELLA, Pablo. Evaluación de proyectos y triangulación: Acercamiento Metodológico hacia el Enfoque .Centrado en el Actor. En: www.preval.org. 10 p.

⁸⁷ CISTERNA CABRERA, Francisco. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Revista Theoria, Vol. 14 (1): 61-71, 2005. 11 p.

A propósito de esto, Yin⁸⁸ recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de la investigación. Esto permitirá verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio.

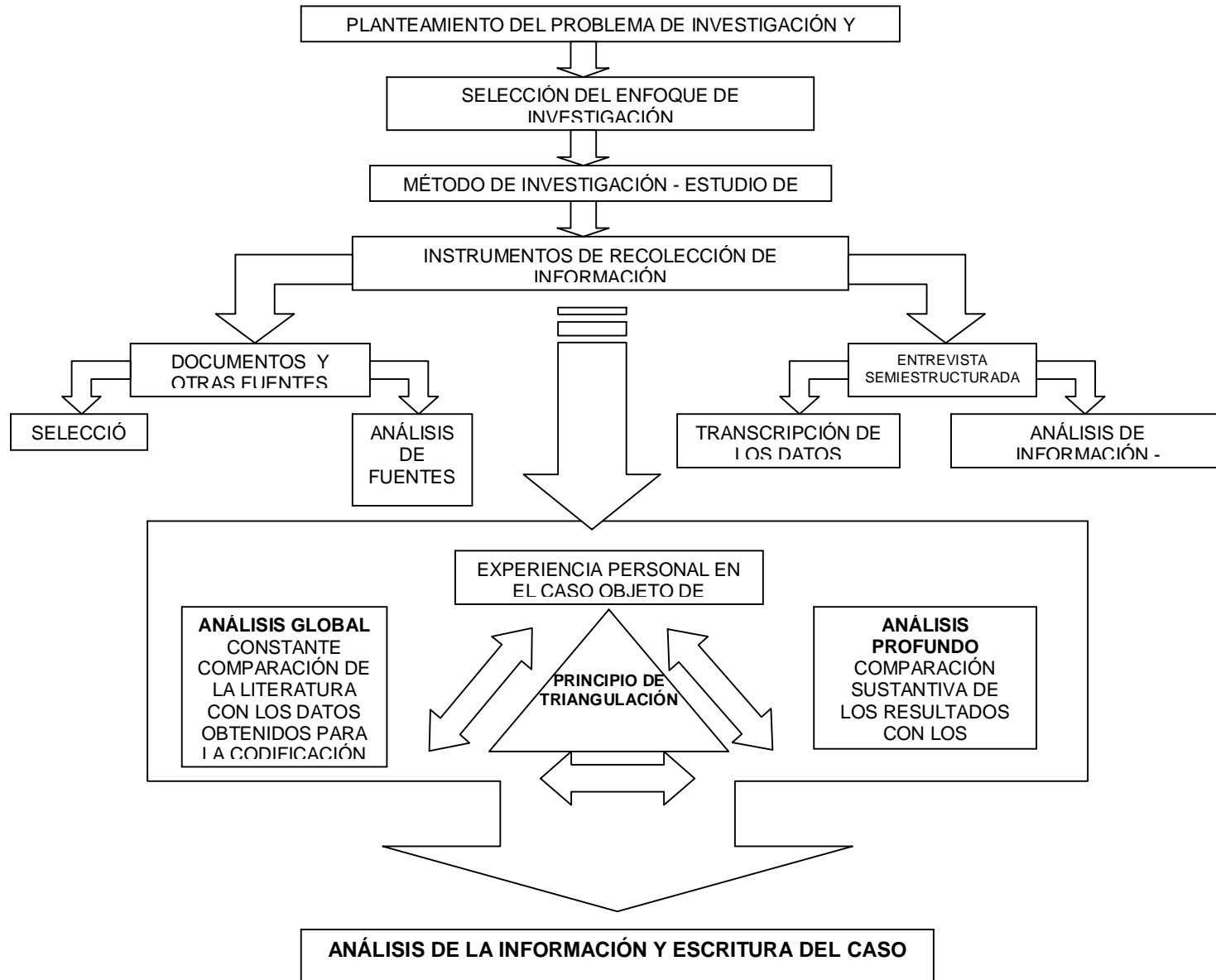
Para Denzin⁸⁹ el principal objetivo de todo proceso de triangulación entonces, es incrementar la validez de los resultados de una investigación mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas de un solo método de recogida de datos y el control del sesgo personal de los investigadores. De este modo puede decirse que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas.

A manera de síntesis en los siguientes diagramas se presenta el proceso metodológico seguido en la presente investigación:

⁸⁸ Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA. Pág. 29

⁸⁹ DENZIN, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago

Gráfico No. 9 Metodología de la Investigación



Para efectos de los propósitos de la investigación resulta apropiado hacer una sinopsis de la manera como se abordó el proceso de triangulación.

En primer lugar partimos de situar al maestro como eje central del cambio educativo y por consiguiente como agente de la política educativa, en tanto, el maestro se convierte en una de las preocupaciones principales de los sistemas educativos, dado el papel fundamental que cumplen (entre otros muchos factores) en el mejoramiento de las condiciones de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, sin ser el maestro el único responsable del logro de la calidad de la educación haremos especial énfasis en él, debido a que hoy por hoy los sistemas político-educativos lo sitúan como el vehículo principal para materializar la política educativa y las acciones tendientes a mejorar los resultados de los sistemas educativos. En este sentido, se hará un análisis de cómo en el ámbito mundial, nacional, distrital y local (institucional – PIER) se dimensiona la labor docente y su relación con la calidad de la educación y más importante aún resulta cómo el maestro ha dimensionado e interiorizado el papel que estas políticas le otorgan. Para esto se indaga en los entrevistados su conocimiento de dichas políticas en lo referido a calidad de la educación y la relación del docente (quehacer) para el alcance de la misma.

La indagación de los aspectos descritos anteriormente, se realizan en dos fases: la primera fase (Anexos A, B y F) y la segunda fase (Anexos G y H).

En la misma dirección se evidencia como desde la comunidad educativa local (padres de familia, estudiantes, egresados, autoridades locales) se dimensiona el asunto de la calidad de la educación en la localidad, desde su conocimiento del Plan Sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela y el impacto del mismo. Vale la pena resaltar que las preguntas efectuadas a los actores locales no son explícitas en cuanto a indagar por lo que ellos entienden por calidad de la educación, pero que en el contexto en el que se efectuaron permiten inferir como ven ellos la calidad de la educación en la localidad, sus dificultades y propuestas para alcanzar un mejoramiento sustantivo de la misma. (Anexo C, D y E)

De otro lado es importante señalar que la presente investigación no pretende hacer una evaluación del Plan Sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela, pero si requiere tener una mirada global de cómo el referido plan impacta a los actores

educativos locales , cuales son sus límites y posibilidades frente al alcance de la calidad educativa de Sumapaz y muy especialmente al papel que se le otorga al maestro en el Plan; de ahí que cuando tocamos el tema de la calidad de la educación (término ambiguo y polisémico) nos paramos sobre el concepto de calidad de la educación y sobre la política de calidad promovida por la administración Garzón.

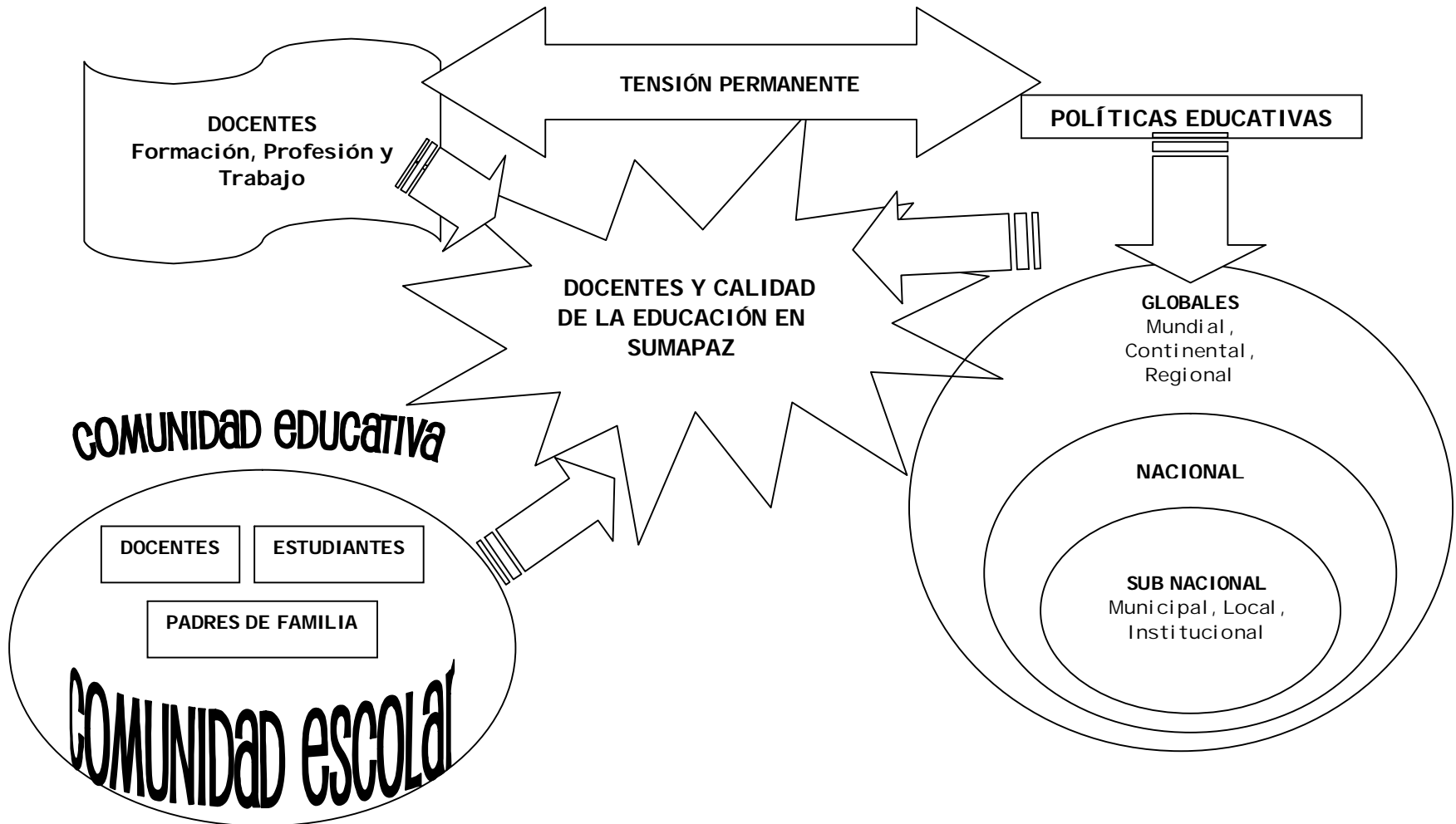
Estos referentes nos permiten mirar en un contexto más amplio al docente desde tres aspectos fundamentales: a. Formación; b. Profesión y; c. Trabajo y de esta forma estos aspectos se constituyen en nuestras categorías de análisis para poder dimensionar y fundamentar el asunto de la calidad educativa en Sumapaz desde el docente. Así mismo, resulta muy interesante poder realizar una mirada que permita en cierta forma comparar todo lo que se ventila del docente frente a estos aspectos desde el marco de la política, desde la realidad de la territorialización de la política en la localidad en los aspectos referidos (formación, profesión y trabajo docente) y muy importante desde como lo vive y dimensiona el docente. En este sentido, el propósito no es buscar culpables de las dificultades educativas de la localidad desde quienes direccionan las políticas educativas, ni desde quienes las ejecutan, sino más bien dar cuenta de unas responsabilidades individuales y colectivas, de propuestas, que derivarían en el alcance o retroceso de la calidad educativa de la localidad de Sumapaz. Este apartado, entonces se constituiría en parte de las conclusiones del presente estudio.

Todos estos insumos permitirán dar cuenta de una caracterización de un perfil docente adecuado para la localidad de Sumapaz a partir de las voces de los actores educativos locales y de otro lado dará luces para las futuras administraciones en perspectiva de dimensionar la realidad de la localidad de Sumapaz, de la pertinencia de las políticas pensadas para el sector y como estos aspectos se conjugan para dar cuenta del impacto real de unos lineamientos políticos en un contexto tan particular como la localidad rural del Distrito Capital.

Vale la pena mencionar, que si bien nuestro eje central es la calidad de la educación y el papel del docente es importante plantear aquí que para efectos de una comprensión amplia de esta relación, miraremos las posición de cada uno de los actores implicados en dicho logro por cada categoría de análisis para finalizar con una reflexión en cada eje que permitirá (en un evento posterior) analizar las partes como un todo.

Para finalizar, el siguiente esquema puede proporcionar una mejor comprensión del abordaje de la triangulación, desde las categorías de análisis y las diferentes tensiones subyacentes.

Gráfico No. 10 Categorías de análisis, sus relaciones y tensiones para dar cuenta del papel del docente en la calidad de la educación de la Localidad de Sumapaz



8. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En las discusiones actuales sobre la situación y el papel de los docentes se destacan dos principios fundamentales: el primero de ellos consiste en sostener que, hoy más que nunca, las reformas educativas deben llegar a la escuela y a la sala de clase y que, en consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación educacional; el segundo principio, se refiere a la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea que es posible cambiar la situación modificando un solo aspecto del problema.

En este sentido, hablar de profesionalización y capacitación docente implica, de alguna manera, referirse al contexto en el cual se inscriben estas dimensiones de una política integral⁹⁰.

8.1 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN RELACIÓN CON EL DOCENTE ¿CÓMO SE LEE EL MAESTRO DE SUMAPAZ EN ESTE CONTEXTO?

8.1.1 Contexto. Para situarnos en este apartado, es importante realizar un breve recorrido por el contexto en el que surge el interés por la calidad de la educación de ahí que sea necesario abordar un poco el asunto de las reformas y su impacto en la educación. Aunque las reformas no son el objeto propiamente dicho de esta reflexión, una rápida mirada a los aspectos fundamentales que las caracterizan, resulta necesario para poder establecer la participación o intervención que en ellas han tenido los docentes y sobre todo cual ha sido el devenir de la lógica mercantilista impuesta a los sistemas educativos y por consiguiente a sus actores.

⁹⁰ TEDESCO, Juan Carlos. Profesionalización y capacitación docente. IIPE Buenos Aires. 23 p.

Este concepto resulta ser relativamente nuevo. En primer lugar porque hablar de educación no siempre ha implicado hablar de calidad de la educación y en segundo lugar por qué hablar de educación no siempre significó hablar de escuela. El concepto de calidad de la educación se le impuso a la educación como una forma de control, como un procedimiento para indagar por sus resultados y como una forma de introducir criterios y medidas de racionalización de sus procesos y resultados. En esta perspectiva, la calidad de la educación aparece muy ligada a los grandes procesos de reforma educativa que se dan a partir de la segunda mitad del siglo XX⁹¹.

El interés y la preocupación por la calidad de la educación surge en la medida en que diferentes actores empezaron a preguntarse por aquellos factores asociados al aprendizaje en la escuela y a su aporte en la construcción de saberes y habilidades de los individuos antes y durante el proceso de inserción al mundo de producción, como formas de acumulación de capital cultural y social. En esta medida, dos corrientes que pretenden indagar por como se dan estos procesos plantean su interés por indagar sobre los procesos y por sobre los resultados y no necesariamente en una relación de doble vía.

Una primera corriente, la relacionada con los procesos, otorga importancia a la acción de socialización que implica la educación en tanto acción que conlleva una actividad socializadora por excelencia que deriva en la construcción de individuos con valores, creencias, habilidades que le permiten desenvolverse en sociedad y de ahí que esto sea un referente de calidad, es decir, la posibilidad de la educación como proceso que vehiculiza la inserción de los individuos a la sociedad.

La segunda corriente centrada principalmente en los resultados, como productos educativos, llevó a la necesaria formulación de indicadores que hiciesen visibles y valorables estos logros. En esta lógica, la escuela se mira como proyecto de eficacia, en el que, como unidad se mira como el resultado de confluencia de un conjunto de variables que producen un sistema de funcionamiento en una determinada direccionalidad⁹². De aquí se desprenden una serie de tendencias que si bien se instalan en la sociedad civil y en el proyecto de nación individual y colectivo, permean

⁹¹ RAMÍREZ, Jorge Enrique. Los ciclos de las reformas educativas y el asunto de la calidad de la educación. En: Modulo El tercer ciclo de reformas educativas o reformas educativas en tiempos de globalización. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Pág. 14

⁹² RAMÍREZ. Op cit., p. 14.

el proceso de análisis de la educación y la calidad asociada a ésta desde diferentes sectores; en este sentido se erige con gran fuerza una tendencia a mirar la educación desde el paradigma económico como una mercancía, con unos procesos (prácticas pedagógicas) que derivan en resultados (aprendizajes) y que por consiguiente deben ser medidos (indicadores, estándares), controlados, reformados en perspectiva de la lógica costo-beneficio.

Desde allí, es entonces que la educación es vista como una mercancía, que como tal se compra y vende, y debe responder unas especificaciones, a las demandas, intereses y satisfacción del cliente (relacionado esto con la calidad) con lo cual esta lógica viene a constituirse en el paradigma con el cual los procesos de reforma educativa son implementados en el mundo entero.

Ahora bien, con este telón de fondo resulta pertinente hacer un breve recuento de la evolución histórica de los procesos de los tres grandes ciclos de reforma educativa y al concepto de calidad de la educación articulado a cada uno de ellos. Valga la pena reiterar la importancia de este apartado, pues esto nos permitirá comprender en que momento histórico en el marco de dichas reformas empieza a centrarse la mirada sobre el docente como un factor fundamental para dar cuenta de la cadena de producción del mercado educativo.

A grandes rasgos, las reformas de la primera generación (1950-1980) se orientaron fundamentalmente a producir cambios estructurales en el servicio educativo, caracterizados principalmente por:

- Se focalizaron especialmente en expandir el acceso a la educación básica en la población infantil y juvenil en perspectiva de garantizar la universalización de la educación.
- Dinamizaron la conformación de Capital Humano a través de la educación, entendiéndola como una inversión del estado para la formación de recurso humano que respondiese efectivamente al aparato productivo en perspectiva de la generación de crecimiento económico, riqueza, acumulación de capital.
- La calidad se relaciona entonces con la expansión del acceso y formación de capital humano.

Las reformas de segunda generación (década de los (80s), considerada por algunos investigadores la década perdida, caracterizada por una profunda crisis en los países producto de la deuda externa lo que derivó en el desmoronamiento del estado benefactor. Esta generación de reformas profundizaron amplios cambios estructurales motivados por las directrices de la banca internacional que iniciaron procesos de reforma endógenos que impactaron los sistemas políticos, sociales, económicos y culturales de los estados nación y que directamente volvieron la mirada sobre los procesos pedagógicos, sobre su regulación y evaluación, en tanto, la educación acopiaba una amplia inversión de los países. Este ciclo se caracterizó por:

- El ajuste estructural se concretó en medidas como la transferencia de competencias y responsabilidades a entidades territoriales vía descentralización, la reducción y racionalización del gasto público y la focalización como criterio de asignación de recursos⁹³.
- Las políticas educativas gestadas en este ciclo, se orientaron a reorganizar la gestión y financiación de la educación, a continuar la ampliación del acceso al sistema educativo y a garantizar la permanencia en él. Entre otras cosas, a mejorar la eficiencia del servicio educativo.
- La calidad de la educación se relaciona entonces íntimamente con la eficiencia del sistema educativo, en términos de la racionalización del gasto y de las tasas de aprobación y retención escolar⁹⁴.

Por último, las reformas de tercera generación (90s) se caracterizan por la entronización del modelo neoliberal, en la lógica de recuperación de la escuela como dispositivo para garantizar la incorporación del capitalismo globalizado (un poco, con la pretensión de volver a la escuela de la época Republicana como dispositivo de control y dominación del estado, es decir, la escuela como vehículo de legitimación estatal). Las características de esta generación de reformas son principalmente:

- Abordan los problemas que afectan la calidad de los procesos educativos y sus resultados en términos de logros e indicadores. De ahí que al centrar su atención en la escuela y la calidad de sus aprendizajes ocurren una serie de

⁹³ RAMÍREZ, Jorge Enrique. Los ciclos de las reformas educativas y el asunto de la calidad de la educación. En: Modulo El tercer ciclo de reformas educativas o reformas educativas en tiempos de globalización. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.p. 16.

⁹⁴RAMÍREZ. Op cit., p. 16.

hechos relacionados con la reconversión de la gestión escolar como gestión empresarial y los directivos docentes pasan de ser orientadores pedagógicos a gerentes educativos.

- Se transforma la autonomía curricular en estandarización curricular.
- Se introduce la racionalización del tiempo escolar.
- El discurso pedagógico se instrumentaliza y se reduce a un discurso tecnocrático.
- La educación empieza a ser vista como una cadena de producción mediada por la eficiencia, la eficacia y la productividad, de ahí que cada uno de los agentes educativos y sus relaciones empiezan a ser mirados como eslabones en tanto su impacto en el sistema siguen una secuencia determinada por lo cual debe ser controlada, estandarizada, regulada, eliminada del sistema en la medida en que responda o no al modelo imperante.

Como vemos, de manera explícita, es talvez durante este tercer ciclo de reformas educativa en donde los sistemas educativos y sus agentes empiezan a mirarse como vehículos para la implementación del modelo neoliberal; un modelo que implanta el paradigma economicista a todos los procesos sociales, especialmente a la educación como posibilidad de mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

Sin embargo, mientras este modelo se erigía como modelo reinante, de manera paralela diferentes organizaciones, individuos, asociaciones, entre otros, volvieron la mirada a la educación y al impacto negativo del modelo neoliberal sobre ella, lo que derivó en una sinnúmero de reuniones, encuentro, foros que propugnaron por devolver a la educación sus status de derecho inalienable de la humanidad.

A manera de ilustración se presentan a continuación los principales eventos relacionados con el objetivo señalado:

Cuadro No.7. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe-PPE (1981-2000) UNESCO-OREALC

Meta 1	Asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años.
Meta 2	Eliminar el analfabetismo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos.
Meta 3	Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias

Fuente UNESCO-OREALC: www.unesco.cl

Cuadro No.8. Educación para Todos: Metas 1990 – 2000 y 2000 - 2015

JOMTIEN: 1990-2000	DAKAR: 2000-2015
1. Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.	1. Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja.
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto considerado "básico") y terminación de la misma, para el año 2000.	2. Asegurar que, para el año 2015, todos los niños y especialmente las niñas y los niños en circunstancias difíciles, tengan acceso y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.
3. Mejora de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de 14 años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios.	3. Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía.
4. Reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres.	4. Mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de adult@s para el año 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr el acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas.

5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad.	5. Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005 y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de buena calidad y rendimientos plenos e igualitarios.
6. Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación –incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas y la acción social evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.	6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizajes reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida.

Fuente: UNESCO <http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>

Cuadro No. 9. Plan de Acción hemisférico en educación-PAHE (1994-2010). Cumbres de las Américas – OEA

Metas para la educación definidas en la II Cumbre de las Américas, Santiago (1998)	
Meta 1	100% de los menores concluyan una educación de calidad
Meta 2	Por lo menos 75% de los jóvenes tenga acceso a una educación secundaria de calidad, con porcentajes cada vez mayores de jóvenes que terminen sus estudios secundarios.
Meta 3	Oportunidades de educación a lo largo de toda la vida para la educación en general.

Fuente. www.prie.cl/espannol/seccion/documento/Alcanzandolasmetaseducativas-Infomecompleto

Cuadro No. 10. Objetivos de Desarrollo del Milenio-ODM (2000-2015). Relación de los ODM respecto a educación⁹⁵

OBJETIVOS	METAS
Objetivo2: Lograra la enseñanza primaria universal	Meta 3: Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.
Objetivo 3: Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer	Meta 4: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de fines de 2015.

Fuente: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/index.html>

Cuadro No. 11. Plan de Acción Iberoamericana (2001-2015)⁹⁶

Meta 1	Reducir la pobreza y la pobreza extrema (indigencia) a la mitad para el año 2015.
Meta 2	Garantizar que para el año 2005 todos los niños y niñas tengan su registro civil antes de completar el tercer mes de vida, y que les sea restituida su identidad cuando la hayan perdido irregularmente.
Meta 3	Priorizar programas y políticas que favorezcan el desarrollo integral adecuado de todas las niñas y niños desde la temprana edad (2010).
Meta 4	Reducir la mortalidad de niños y niñas menores de 5 años en el ámbito nacional de acuerdo con los siguientes niveles: de 0 a 19 por 1.000 nacidos vivos, una reducción del 20%; de 20 a 39 por 1.000 nacidos vivos, una reducción del 30%; y más de 40 por 1.000 nacidos vivos, una reducción del 50% (2010).
Meta 5	Reducción de la mortalidad materna en un tercio (2010).
Meta 6	Ampliar la cobertura de los servicios socio-educativos para niños y niñas de 0 a 3 años, con un amplio horario y garantizar para el 2015 el acceso universal a la educación pre-escolar (3-6 años) sustentada en los principios de no-discriminación, equidad, calidad y respeto a la multiculturalidad.
Meta 7	Asegurar para el 2015 el acceso universal de las niñas y los niños a la educación primaria o básica de calidad, gratuita, sin discriminación, así como su permanencia en el sistema educativo
Meta 8	Asegurar la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidades y necesidades especiales en los programas y servicios de atención integral (2010).

⁹⁵ En general los Objetivos de Desarrollo del Milenio se enmarcan en una estrategia general de promover la educación como vehículo que dinamice el desarrollo de los pueblos a través de la educación a los más necesitados, de las naciones en vía de desarrollo y a la incorporación de políticas pertinentes y coherentes con las necesidades de las naciones y sus habitantes.

⁹⁶ Cumbres Iberoamericanas · Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Meta 9	Universalizar para el 2015 el acceso a la educación secundaria de calidad.
Meta 10	Brindar el apoyo integrado a las adolescentes para prevenir el embarazo precoz a fin de reducirlo en un tercio. Asimismo, asegurar su permanencia en el sistema educativo (2010).

Fuente: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): <http://www.oei.es/cumbres.htm>

Cuadro No. 12. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe- PRELAC (2002-2017)⁹⁷

OBJETIVOS	El PRELAC “pretende promover cambios sustantivos en las políticas educativas con el fin de alcanzar, hacia el año 2015, las seis metas mundiales de Educación para Todos. En especial, se busca apoyar el difícil logro de la meta de calidad de la educación, que exige alcanzar resultados de aprendizaje satisfactorios en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para todos los niños y niñas de nuestra región. El proyecto aspira a convertirse en un foro técnico y político que promueva regionalmente el diálogo, la construcción conjunta de conocimiento y el intercambio entre autoridades y los principales actores de los sistemas educativos tras la meta de calidad de la educación para todos. Igualmente aspira a movilizar y articular mejor la cooperación técnica entre –y hacia – los países en esa dirección”.
PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"> • De los insumos y la estructura a las personas. • De la mera transmisión de contenidos al desarrollo integral de las personas. • De la homogeneidad a la diversidad. • De la educación escolar a la sociedad educadora.
FOCOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los contenidos y las prácticas de la educación, para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en el que vivimos. 2. Los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo, para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. 3. La cultura de las escuelas, para que éstas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación. 4. La gestión y la flexibilización de los sistemas educativos, para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida. 5. La responsabilidad social por la educación, para generar compromisos en su desarrollo y resultados

Fuente: UNESCO-OREALC: www.unesco.cl

⁹⁷ Adaptación de Rosa María Torres. En: 12 Tesis para el cambio educativo. Fe y Alegría. 173 p.

Una rápida mirada a los párrafos precedentes permite situar las tensiones derivadas entre el modelo económico imperante y su impacto no solo en los sistemas político-económicos de las naciones, sino también en los sistemas educativos. Evidentemente en estos procesos de reforma el papel central que se le otorga al imperativo de la calidad y a la focalización trasciende a las diferentes reflexiones que sobre educación se han hecho en las diferentes convenciones mundiales. Sin embargo, resulta interesante hacer una breve mención al concepto de muchos investigadores e intelectuales que han querido situar el verdadero papel que dichos procesos han otorgado al maestro para el alcance de la calidad, no explícito en las reformas y en este sentido, por ejemplo Rodríguez⁹⁸ plantea que las reformas aunque no lo hacen de manera explícita reducen el papel del maestro en el proceso educativo a simples facilitadores del proceso de aprendizaje de los estudiantes, negando su condición intelectual y carácter profesional. De hecho, en el ámbito de las reformas y sus políticas, los maestros son visibles cuando como colectivo, resisten los embates al proceso expansivo del paradigma reinante y que para ellos se convierte en una amenaza a sus derechos laborales, gremiales, individuales, etc.

8.2 LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA EL MAESTRO DE SUMAPAZ.

Lo anterior se traduce en una de las tantas miradas de la inserción del maestro en estos procesos lo cual resulta interesante leer a la luz de la situación de la Localidad de Sumapaz. Recordemos aquí, que Sumapaz históricamente ha tenido que enfrentar los embates de la expansión del sistema capitalista que de una u otra forma ha juicio de sus habitantes a amenazado con la apropiación y exterminio por parte del Estado, del recursos ecológico de esta zona, que no solo representa una importancia central para la Región por poseer entre otras cosas la reserva de páramo más grande del mundo, por constituirse en un reservorio hídrico estratégico, sino también por su importante papel histórico en los procesos de las luchas agrarias e insurgentes llevadas a cabo en la región durante décadas. Esta condición necesariamente trasciende la esfera de lo político permeando a los diferentes sectores con ingerencia local y entre estos muy especialmente al sector educativo, pues en las zonas rurales y Sumapaz no es la excepción a la regla, la escuela y los maestros se convierten en un punto estratégico como los grandes ideólogos que dinamizan y lideran la resistencia de las comunidades.

⁹⁸ RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. Cambio y reformas en educación: El papel de los maestros. En: El maestro protagonista del cambio educativo. Colección Aula Abierta. 2000. pág. 79-92.

Con este contexto podemos entonces empezar a develar la manera en la que el maestro en Sumapaz concibe el asunto de la calidad de la educación y su papel en el logro de la misma.

Evidentemente las miradas son múltiples, pues estas se configuran de acuerdo a historias personales, a experiencias, a posturas políticas e ideológicas y sobre todo al imaginario de educación y de calidad que yace en cada uno de nosotros y el que esta instalado en los habitantes de la localidad.

Para algunos maestros de Sumapaz, el concepto de calidad parte de un proceso de comparación entre diferentes modelos, es decir, la calidad desde esta mirada no es particular a la educación, sino que la calidad esta dada como un atributo de los sistemas que puede y debe ser incorporado a la educación en perspectiva de evaluar el verdadero sentido y ganancia de la educación. En tanto el estudiante se constituye en el producto de una forma de hacer educación.

Otras posturas, plantean que la calidad de la educación, esta dada por la incorporación de una educación integral caracterizada por la formación y vivencia en valores, por la sana convivencia y derechos humanos desde la formación de líderes críticos que brinde al estudiante las herramientas necesarias para desenvolverse en un momento determinado (aprender con sentido), resolver problemas de vida, y proporcione al educando capacidades para investigar. Relacionado con esto, la calidad de la educación tiene que ver con la pertinencia y la coherencia de todos los factores que inciden en el proceso educativo y que por consiguiente requieren ser medidos.

8.2.1 implicación del docente para el alcance de la calidad educativa. Los testimonios de los maestros evidencian que la calidad de la educación es alcanzable en tanto el maestro:

1. Se cualifique y forme de manera permanente.
2. Incorpore la evaluación a su quehacer desde la evaluación al proceso de los alumnos.
3. Apropie propuestas que fortalezcan su trabajo pedagógico para que su discurso sea coherente con su quehacer.

4. Incorpore el uso de las TIC's en la Educación: Independientemente del área que se maneje, se debe estar en capacidad de responder a los adelantos tecnológicos para orientar el proceso de formación de los niños y jóvenes.
5. Empleo del Internet con responsabilidad y como medio para aprender más y mejor.

De otro lado, se menciona que dentro del proceso educativo el maestro se constituye en un componente principal que evidentemente esta dado en tanto el papel del estado como garante de la definición de una línea educativa determinada para la nación, defina procesos de formación de los maestros que incorporen un tipo de formación y concepción política que le permita a los maestros entender cual es su papel en la consecución y estructuración de los sistemas educativos; pues hasta el momento el docente se ha relegado a ser ejecutor de dichos planteamientos sin interesarse mucho por la reflexión y el debate pedagógico que todas estas corrientes traen consigo.

Para otro grupo, la profesión docente es una vocación y un apostolado, un maestro tiene que entregarse a la academia, si un maestro no esta convencido de su profesión es cuando empiezan los problemas. Pues es necesario que el maestro conozca todo el devenir del proceso educativo para mantener un papel decoroso frente a su quehacer. En Sumapaz el docente es mirado como un burócrata, en tanto su ejercicio es misional, encasillado y limitante en tanto el maestro que se salga de ahí a reflexionar su práctica es un maestro problemático que desconoce las dinámicas propias de la región⁹⁹.

Claramente podemos ver que en estos planteamientos, los docentes entrevistados en primer lugar le atribuyen un papel fundamental a la formación como garante de la calidad de la educación; no solo formación disciplinar, sino formación política, en segundo lugar el papel central del estado como garante de la calidad de la educación en tanto procure la formación de maestros que amplíen la visión frente a su papel en la educación y una tercera visión que plantea la necesidad de la reflexión del maestro frente a su quehacer pero que se encuentra determinada por patrones sociales y culturales de la zona, muchas veces limitando las posibilidades y potencialidades de este ejercicio.

⁹⁹ Testimonio de docente entrevistado.

Ahora bien, para los maestros entrevistados el impacto del maestro en la calidad de la educación se ve reflejado en la actitud del estudiante para comunicarse, relacionarse con los demás, en la criticidad, en su capacidad para resolver problemas de la vida con los conocimientos que le brinda el medio escolar y en su disposición para responder a los retos y a los desafíos que se le presenten mediante las competencias laborales.

En general el maestro concibe la calidad como una responsabilidad suya y en tanto responsabilidad, el maestro esta en la obligación de estar a la vanguardia con los adelantos tecnológicos, por lo que debe estar en formación constante de manera tal que esté en capacidad de transmitir a los estudiantes todos estos conocimientos. Es una visión de cierta manera muy instrumental del maestro en tanto lo reduce a un simple transmisor de información para preparar al estudiante para las demandas del mundo globalizado. Relacionado con esto, la actitud sumisa y relegada del maestro desde una mirada apostólica, misional y vocacional de su ejercicio, por tanto, la docencia debe responder a los propósitos de formar personas útiles, críticas, reflexivas, pero que colocan al maestro en una posición secundaria en tanto él no se reconoce en esa dinámica de no solo formar sino formarse en dicha praxis y no para responder simplemente a lo que la sociedad demanda de él, sino a sus intereses personales, a sus expectativas y sueños.

De otro lado y como lo habíamos anunciado, no podemos dejar de lado cual es la mirada de los demás agentes educativos locales frente al asunto de la calidad de la educación y frente al papel docente para dicho logro. Por esto, cuando se habla de calidad, otra reflexión que debe plantearse tiene que ver con la participación de las comunidades. En algunas ocasiones se han visto casos en los que éstas se toman las instituciones como suyas, e incluso terminan llevando a cabo acciones que son en principio responsabilidad del Estado. Los padres de familia, por lo tanto, pueden ser capaces, si se construyen las condiciones para esto, de lograr que los procesos efectivos en las instituciones se promuevan y se mantengan.

En esta dirección para los padres de familia por ejemplo, la calidad de la educación esta relacionada con maestros mejor formados, con maestros nombrados/propiedad, maestros pertenecientes a la planta del estado, del distrito y no en condición de

provisionalidad y con maestros que conozcan la zona, su costumbres y que tengan arraigo por lo rural.

A propósito de esto, la visión planteada por los padres de familia se traduce en muchos casos en una tensión constante con los maestros de la localidad (con algunos), puesto que se encuentra tan arraigado en la comunidad la visión e imaginario del estado, de sus políticas y de sus agentes como una amenaza que toda persona que venga de afuera (sector urbano) se constituye en foco de señalamientos en la medida en que no se incorpore rápidamente a las dinámicas propias de la región, es decir, el papel del maestro, su quehacer, su praxis esta condicionado por los estereotipos sociales y culturales de la región. Para ilustrar esto, recuperamos el testimonio de un docente que bien puede darnos una visión de esta situación:

“Sumapaz no tiene que ser solo para los sumapaceños como se piensa aquí, es decir, esto es cerrarse al progreso de la localidad.

Yo pienso que en Sumapaz hay que romper el aislamiento mental, yo percibo y he sentido muchísimas fricciones y prevenciones con toda persona extraña que venga aquí, esto hay que trabajarlo, pues la riqueza de un región esta en la medida de las influencias que llegan de todas partes. A mi me duele que aquí hay mucho monolitismo, el que no piensa de esta u otra manera no sirve aquí. Por que hay la tendencia a pensar que solo los que están aquí pueden aportar a la localidad”.

De todos modos, si queremos reiterar en que esto es una visión, que no intenta encasillar a la localidad y a sus habitantes, pero que es absolutamente válida y puede darnos pistas para poder comprender las particularidades de la zona y de allí dimensionar en su total magnitud la amplia gama de posibilidades de la región y de su gente.

De otro lado, vemos que el planteamiento de los padres de familia si dan cuenta que la calidad de la educación es un conjunto de atributos dentro de los cuales está el nivel de formación y los conocimientos del maestro, la estabilidad de la planta docente y el conocimiento del maestro del contexto y entorno de trabajo. También esto puede darnos pistas para ahondar frente a las dificultades de calidad de la educación y frente al rol del docente en este aspecto.

Para los estudiantes por ejemplo la calidad de la educación se relaciona más con el asunto de las didácticas y metodología de enseñanza, así como los recursos que están a disposición para su proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, los estudiantes plantean que muchas veces Sumapaz no se constituye en un referente de calidad de la educación debido a que existe una subutilización de los recursos disponibles por parte de los docentes, es decir, el maestro para ellos no ha apropiado ni ha articulado el uso de muchas herramientas a sus clases. En sus palabras, como que una cosa es lo que dice el PIER (Proyecto Institucional Educativo Rural) en torno al aprovechamiento de todos los recursos puestos a disposición de la comunidad educativa y al papel del maestro como garante de su uso y aprovechamiento y otra es la relacionada con el uso real que los maestros le dan a esos recursos. Por ejemplo, en la actualidad la localidad y todas las IED cuentan con equipos de computo y servicio de Internet, asunto este que llama mucho la atención entre los estudiantes, pero que para ellos es un recurso que se apropia en la clase de informática y de manera individual por cada uno de ellos, cuando existe la posibilidad que como comunidad tengan acceso al servicio después de terminada la jornada escolar.

Otro aspecto que para los estudiantes es referente de calidad de la educación y que directamente la garantiza, es la estabilidad de la planta docente, así como la necesidad de que las clases sean más prácticas, menos teóricas y más dinámicas.

En términos generales podemos decir que efectivamente en Sumapaz, tanto docente, como padres de familia y estudiantes si le atribuyen al maestro la responsabilidad de la calidad de la educación. Esta visión resulta muy importante por cuanto debemos entender que en Sumapaz ocurren una serie de fenómenos que se ligan directamente con el asunto objeto de estudio. En primer lugar como planteábamos en el marco teórico a propósito de la evolución del sector educativo local, las condiciones de emergencia de la educación en la localidad esta dada por el interés de las comunidades de tener un servicio educativo. En esos momentos de emergencia y por las mismas condiciones de aislamiento de las comunidades rurales, bastaba con que una persona supiera leer y escribir para ser declarado el maestro de la zona; pues de hecho, en aquellas épocas la educación no era una necesidad para las comunidades de labriegos, pues para sembrar papa no se necesitaba aprender a leer ni a escribir, sin embargo, con el advenimiento de los diferentes ciclos de reformas, que derivaron (al menos en Colombia) con los procesos de reforma agraria y expropiación de tierras,

se vuelve la mirada al campo y a sus potencialidades, de ahí que las comunidades empiecen a interesarse por aprender, a tener en el conocimiento de la lectura y la escritura un arma de defensa contra los embates del estado.

De todos modos, las comunidades en Sumapaz interesadas en que sus hijos no sufrieran el impacto de unas políticas y una reformas de cierta manera por falta de conocimiento de estos aspectos fundamentales para la vida, donaron sus mejores propiedades para que allí tuviesen lugar las primeras escuelas y los primeros maestros. De ahí que en las comunidades de Sumapaz el asunto educativo se constituya en una propiedad más de la comunidad en tanto, son ellas quienes las gestaron en la localidad. Podemos decir aquí, que este fenómeno ha derivado en ciertas problemáticas asociadas con el asunto de la calidad y que tienen que ver con varios aspectos relacionados con las dinámicas propias de las comunidades y con el contexto de emergencia de un sistema educativo en la localidad.

En primer lugar el hecho que hayan sido las mismas comunidades quienes promovieron la implementación de la educación en la localidad ha derivado en que todas las decisiones en materia educativa, como nombramiento de docentes, traslado docente, construcción del PEI, metodologías de enseñanza, etc., estén directamente relacionadas con el protagonismo y las exigencias de la comunidad de padres de familia. Para ilustrar esta situación debemos mencionar que muchos de los maestros entrevistados e inclusive algunos de los padres de familia y estudiantes señalan que con respecto a los docentes, la localidad necesita un docente que sea oriundo de la región, que conozca el campo y que tenga raíces en la región; en segundo lugar, el maestro es una especie de comodín que si logra relacionarse bien con la comunidad entonces puede garantizarse su permanencia en la escuela, inclusive que se relacione con personas de la comunidad hasta el punto de formar familia, sino, entonces la comunidad mueve sus influencias, para que el maestro sea movido a otra plaza. Relacionado con esto el asunto de nombramiento de directivos docentes de cierta forma esta sujeto también a las exigencias de la comunidad. Y es aquí cuando entran en tensión los lineamientos de política que plantean que los cargos directivos son asumidos por maestros de reconocida idoneidad académica, pedagógica, con el imaginario local, de que es más importante un maestro o un directivo docente que se caracterice por ser líder comunitario, desde el apoyo a la comunidad y no desde su

liderazgo pedagógico. Es importante resaltar que este fenómeno es muy marcado especialmente en uno de los sectores políticos de la localidad.

A manera de ilustración, recuperamos el testimonio de una de las docentes entrevistadas:

“Desde que llegue a la localidad lo hice con el objetivo de adelantar muchos procesos interesantes, pues siempre he considerado que en Sumapaz hay un gran potencial, hay mucho por hacer. Así mismo reconozco que para poder develar esas cosas por hacer, esas potencialidades, se hizo necesario para mí, formarme y actualizarme....estudiar... y que como profesional de la educación es una exigencia y necesidad, pero especialmente el valor de la formación es personal en la medida en que me aporta como ser humano. Cuando uno se forma, se capacita constantemente, uno espera que este esfuerzo se revierta en una mejor posición, de hecho gracias a esto, yo logré ocupar cargos directivos. Sin embargo, en los últimos tiempos la entrada y salida constante de docentes, de autoridades locales y la consecuente llegada de intereses personales y colectivos hicieron que el trabajo que uno haya desempeñado, en lugar de ser visto como algo valioso para la localidad fue visto como un riesgo para el interés de unos cuantos y del discurso monolítico local. Por esta razón, decidí venirme para el sector urbano en búsqueda de mejores oportunidades de reconocimiento de mi saber y de mi experiencia”.

Entonces, este panorama sencillamente nos permite evidenciar que la situación histórica de lo educativo en la localidad está estrechamente relacionado con el papel que las comunidades jugaron para este logro. Es decir, aún en las comunidades permanece arraigado su rol en la implementación de la educación en la localidad, por lo tanto, los maestros los ponen ellos, a su gusto, a su acomodo, pero las comunidades aún no han dimensionado cual es el papel que como comunidad educativa les compete en el alcance de la calidad educativa de la localidad, también porque aquí se ponen en juego aspectos como el nivel educativo de los padres de familias que como veíamos llega a la primaria en alto porcentaje y de otro lado, pese que quienes actualmente han intentado incorporar a los padres a la toma de decisiones locales, la historia de Sumapaz da cuenta de que no existe una tradición participativa, por consiguiente las comunidades no han dimensionado aún su rol en la educación de la localidad, ni tampoco el del docente. Por esta razón y hay que decirlo, que por desconocimiento, las mismas comunidades han reducido el papel del docente a un simple transmisor de ciertas competencias (lectura y escritura). Y en la medida en

que el docente efectivamente transite con éxito en estas exigencias se puede hablar de una educación de calidad.

8.2.2 La política de calidad a nivel internacional, nacional, distrital. ¿Qué conoce el docente? Sumado a los planteamientos anteriores, los docentes entrevistados saben que existe una política de calidad en la que ellos son pieza esencial, pero muchos no la conocen ni en el marco internacional ni Distrital y mucho menos cual es el lugar que se le otorga al docente. Otra de las miradas plantea que la política de calidad en sus diferentes ámbitos de impacto se relaciona con la eficiencia, con la cobertura y la permanencia y su papel (del docente) es garantizar estos propósitos desde la materialización de dichas políticas mediante la aplicación de estándares y logros; todos estos atributos se conjugan para garantizar la calidad de la educación. Plantean aquí la calidad como un mandato de la banca internacional, en tanto para ellos eficiencia es común al paradigma económico.

Ahora bien, para los maestros, con mayor grado de formación y que se están formando actualmente, la política de calidad efectivamente se revierte, al menos en el ámbito Distrital, en el alcance y materialización del derecho a la educación desde las líneas de políticas y los programas y proyectos del PSE, donde programas como Escuela Ciudad Escuela es protagonista para el alcance de la calidad. Así mismo, programas como el mencionado evidencian para el maestro la necesidad de utilizar otros escenarios de aprendizaje que implica la transformación de prácticas pedagógicas, que hace un llamado al maestro a reflexionar sobre su práctica, pero que para esto requiere cierto nivel de formación de ahí que el maestro tenga presente que el llamado del PSE a los docentes es reflexionar su quehacer a la luz de las líneas de política en aras de forjar un ciudadano más crítico, más autónomo y con mayor sentido social. Se evidencia entonces, que el maestro reconoce un avance de la política educativa distrital en materia de calidad de la educación como un conjunto de atributos que en consonancia estarían dando cuenta de la calidad; por esta razón, hacen comparaciones a la luz de estos planteamientos y de los postulados de la política de calidad desde las instancias superiores, reconociendo la tensión constante entre el ámbito nacional y territorial.

En esa misma dirección las comunidades locales (padres de familia, estudiantes, etc.), reconocen que existen esfuerzos por parte de la administración en procurar romper el aislamiento de las comunidades a través de la implementación de programas como Bogotá Sin Hambre, como Cobertura, Escuela Ciudad Escuela y Educación para adultos. Para ellos estos son aspectos importantes para garantizar el acceso y la inserción de sus hijos y de ellos mismos a una sociedad más plural; sin embargo, para que la calidad sea completa a juicio de ellos, hace falta la universidad del campo de manera que los jóvenes puedan formarse in situ, reducir la migración de los jóvenes al sector urbano en búsqueda de mejores oportunidades de estudio y procurar con esto que los maestros se formen en la localidad, reduciendo así la pérdida de clase por la migración constante de docentes.

En general, las comunidades reconocen los esfuerzos de la administración por romper el aislamiento de la comunidad rural a través de la garantía en la participación directa de los diferentes programas y proyectos del PSE.

8.3 FORMACIÓN, PROFESIÓN Y TRABAJO DOCENTE. CONDICIONES NECESARIAS PARA GARANTIZAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DESDE EL BIENESTAR DOCENTE

Los profundos y acelerados cambios que han estremecido al mundo en las últimas décadas, ponen en discusión las tareas históricamente asignadas a la educación, a la escuela y al docente. Sin embargo, la afirmación del papel determinante de la educación en el desarrollo social y económico de las naciones no ha sido acompañado de los cambios necesarios para que este rol pueda ser ejercido plenamente, pese a que todos los días aumentan las demandas de la sociedad sobre los sistemas educativos, los cuales, a su vez, las trasladan a la escuela y a los docentes: “A la escuela y a los docentes de hoy se les exige hacer todo lo que la sociedad, los estados y la familia no están haciendo¹⁰⁰”.

Las exigencias a la educación sobre calidad, eficacia y competitividad no siempre van

¹⁰⁰ROBALINO CAMPOS, Magaly. ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En: Protagonismo Docente en el cambio educativo. Revista PRELAC No. 1 Julio de 2004. Pág. 14.

acompañadas de los recursos, autonomía y cambios estructurales en los sistemas educativos ni en la cultura escolar. Desde los planteamientos de PRELAC¹⁰¹, se sostiene que dichas exigencias al igual que las nuevas demandas sobre trabajo docente no se acompañan de procesos sistémicos e integrales para que el profesorado pueda desempeñar estos nuevos roles, participar en los cambios y corresponsabilizarse de los resultados de su trabajo. Es más, hay señales claras que, por un lado, la educación no es considerada una prioridad en las agendas políticas de muchos países, y por otro lado, que el prestigio y valoración social de la profesión docente se debilitan en forma significativa. No sólo la educación está interpelada por sus resultados, la propia sociedad lo está por la responsabilidad que tiene sobre ellos.

En este sentido, proyectos como PRELAC han querido poner sobre la arena el debate relacionado con las demandas que la sociedad le hace al docente y por el otro las condiciones que la misma sociedad proporcionan para que el proceso de mejoramiento educativo a través del docente como factor y actor central sea factible. Durante muchos años e inclusive hoy día, los sistemas políticos y la sociedad en su conjunto han puesto al docente como el único responsable de los problemas de la calidad de la educación en tanto el docente se ha configurado socialmente como transmisor de contenidos relegando a un segundo plano su rol de intelectual de la educación y la pedagogía. Evidentemente, iniciativas como éstas nos permiten plantear que el maestro debe ser mirado antes que un profesional que sabe hacer bien lo que aprendió, debe ser mirado como un ser humano, con necesidades, con intereses y sobre todo que estas cosas se ponen en juego a fin de que el maestro pueda hacer su trabajo como cualquier profesional en las mejores condiciones posibles, es decir, en condiciones de equidad.

¹⁰¹ El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) fue aprobado por los Ministros de Educación de la región en la Primera Reunión Intergubernamental realizada en noviembre del año 2002 en La Habana (Cuba). Tiene como una de sus insignias y aportes principales cinco focos estratégicos. Focos que delimitan campos prioritarios para impulsar cambios que acerquen a los países al cumplimiento de los objetivos de Educación para Todos. Aunque los focos no marcan temas excluyentes entre sí, pues algunos cruzan a todos ellos, el Foco 2 está dedicado con exclusividad al tema del fortalecimiento docente, relacionado básicamente con: a. Diseño de políticas públicas que consideren cambiar de manera integral el rol docente<, b. Incentivos a la creación de redes internacionales, regionales y nacionales de escuelas, alumnos y docentes; c. Capacitación de docentes, tanto en su etapa de formación inicial como en servicio; d. Apoyo e incentivos a los docentes que se desempeñan en situaciones de vulnerabilidad social; e. Desarrollo de acciones orientadas a atraer varones a la profesión docente; e. Creación de redes de apoyo y centros de recursos y f. Superación del modelo tradicional de hacer políticas públicas que distingue entre quienes diseñan y quienes ejecutan las políticas

Con este breve contexto, haremos entonces una descripción de cada una de las categorías de análisis (formación profesión y trabajo) del maestro de Sumapaz, para poder leerlas a la luz del PSE Bogotá Una Gran Escuela e indagar así puntos neurálgicos que nos den pistas para ahondar en el asunto de la calidad de la educación en Sumapaz.

8.3.1 La formación del docente de Sumapaz y su incidencia en la calidad de la educación desde la materialización del PIER. Para empezar diremos que la formación docente se encuentra cruzada por una serie de atributos que trascienden la esfera de la formación entendida como capacitación. Nos interesa (en la presente investigación) mirar la formación del docente como un aspecto muy relevante para la transformación de la educación en tanto el docente o cualquier profesional en continua actualización, esta en capacidad de ser más reflexivo y autocrítico frente a su quehacer y que para el ámbito rural en el que nos ubicamos se constituye en columna vertebral del mejoramiento sustancial de la calidad de la educación de la localidad de Sumapaz. Así mismo, esto lo leeremos a la luz de la política de formación docente de la administración del Alcalde Garzón, frente a los referentes internacionales y nacionales y sobre todo frente a la importancia que los propios docentes le atribuyen a la formación como posibilidad de cualificación y reconocimiento social de su quehacer.

Habíamos comentado en el planteamiento del problema, que una de las preocupaciones centrales para abordar este estudio partía de las condiciones en las que llegaban los docentes a la localidad. Estas condiciones están claramente referidas al nivel de competencia del maestro y al de su formación.

Para nadie es un secreto, al menos para los que hemos desempeñado la labor docente en la ruralidad, que la zona rural, se constituye en la escuela por excelencia para los maestros principiantes, ya sean éstos normalistas o licenciados. La ruralidad entonces es ese conejillo de indias de los sistemas educativos en donde los maestros aprendemos a ser maestros a partir del ensayo y del error, que seguramente en el sector urbano ocurre igual, tratamos de mejorar para poder desempeñarnos en el ámbito urbano y que como se nos ha vendido, es en donde se requiere un mayor nivel de exigencia y una mejor calidad de la educación.

Esta situación de alguna manera ya prescribe el tipo de docente y el trabajo del mismo en la zona. Anteriormente, las escuelas normales se constituyeron en el lugar de formación por excelencia para los docentes, especialmente para los docentes rurales, pues las escuelas normales surgen precisamente como posibilidad de acceso a la educación de la gente del campo, para la gente sin mayores recursos económicos, por consiguiente la profesión docente pasó a ser una profesión de gente pobre, que no podía acceder a otros niveles de educación (por los costos que esto implica aún hoy día) por lo que bastaba con que los que allí se formaban para ser docentes supieran leer, escribir y tener algunos conocimientos generales de otras disciplinas. Sin embargo, vemos que pese a que aún las normales mantienen su status de centro de formación de formadores por excelencia y que un alto porcentaje de normales han tenido que entrar a profesionalizar y mejorar su estructura educativa, muchas normales aún se encuentran rezagadas con respecto a sus pares de la ciudad.

Este contexto para decir que, Sumapaz (la porción que corresponde a Bogotá) acopia un alto porcentaje de maestros normalistas provenientes de las normales aledañas del municipio de Cundinamarca, como la Normal de Nuestra Señora de la Encarnación de Pasca. Que a juzgar por las dificultades lecto - escriturales (evidentes en documentos, entrevistas y demás) de muchos de sus egresados que laboran actualmente en la localidad podría inferirse una de las razones de las deficiencias de los niños, niñas y jóvenes de la localidad según la caracterización que hace la SED de la localidad a propósito de los resultados de la pruebas de competencias básicas aplicadas desde el año 2000 al 2003 como se aprecia en las siguientes tablas:

Cuadro No.13. Evaluación de Competencias Básicas. Resultados Localidad de Sumapaz Primaria - Calendario A¹⁰² - Escala 0 a 306 puntos

AÑO	SECTOR	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	GENERAL SUMAPAZ	GENERAL DISTRITO
2000	Oficial	155,9	135,1	145,6	192,0
	Privado	-	-	-	195,0
	Total	155,9	135,1	145,6	193,0
2002	Oficial	196,0	176,1	186,1	226,3
	Privado	-	-	-	219,0
	Total	196,0	176,1	186,1	223,2

Fuente Subdirección de Evaluación y Análisis - SED

¹⁰² SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Localidad 20 – de Sumapaz. Caracterización año 2005. 9 p.

Cuadro No.14. Evaluación de Competencias Básicas. Resultados Localidad de Sumapaz Secundaria - Calendario A¹⁰³ - Escala 0 a 306 puntos

AÑO	SECTOR	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	GENERAL SUMAPAZ	GENERAL DISTRITO
2000	Oficial	142,2	75,1	98,0	105,1	119,8
	Privado	-	-	-	-	131,1
	Total	142,2	75,1	98,0	105,1	124,6
2003	Oficial	112,0	81,6	84,8	93,9	107,4
	Privado	-	-	-	-	123,6
	Total	112,0	81,6	84,8	93,9	114,3

Fuente Subdirección de Evaluación y Análisis - SED

La localidad de Sumapaz inició su participación en las pruebas del nivel de primaria en el año 2000. En 2002, los resultados obtenidos en primaria en la localidad mejoraron significativamente con respecto a los obtenidos en 2000, aunque siguen siendo inferiores a los registrados en el distrito en su conjunto.

A nivel de secundaria, la localidad de Sumapaz inició su participación en las pruebas en el año 2001, razón por la cual no existe un resultado anterior que permita realizar una comparación para determinar el avance en los resultados obtenidos. En 2003 se observa una disminución en el nivel de logro en los resultados de lenguaje y matemáticas y en general, los resultados de la localidad siguen siendo inferiores a los del Distrito en su conjunto.

Cuando se le pregunta al maestro su opinión sobre éstas estadísticas, los que plantean es que éstas pruebas están hechas de manera descontextualizada, que no son pertinentes para los estudiantes del sector rural y que por consiguiente la falta de pertinencia y coherencia de las pruebas se refleja en esos resultados que desconocen los avances en materia educativa que ha tenido la localidad. Sin embargo, dichas pruebas claramente lo que buscan es evaluar conocimientos básicos de las áreas fundamentales, que son comunes a los niños del sector urbano y a los del sector rural. Por ejemplo, que diferencia puede haber en que se le pregunte a un niño cuanto suman dos manzanas con dos naranjas o que se le pregunte ¿cuanto suman dos buses de Transmilenio y dos trenes?, ninguna. La diferencia seguramente de acuerdo a la competencia que se quiera medir es tal vez la forma de preguntar y que

¹⁰³ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Op. cit., 9 p.

atendiendo a los resultados evidenciados y al contexto en el que los niños de Sumapaz desarrollan sus competencias lecto- escriturales podría estar dando cuenta de estos resultados, pues evidentemente en el sector rural existen una deficiencias marcadas frente a la comprensión de textos y es posible que ante el no entendimiento de una pregunta evidentemente la respuesta pues va a reflejar dos cosas: el desconocimiento del niño del tema o el no entendimiento de la pregunta. Son dos cosas que hay que medir para contextualizar y superar las deficiencias evidenciadas.

En este sentido, existen otros factores asociados a las dificultades señaladas y que dan cuenta de que en las zonas rurales y por extensión en la localidad de Sumapaz no hay nada que leer. El proceso de lectura y escritura es ajeno a su gente. No hay vallas, no hay avisos, no hay un semanario (salvo el periódico El Rural que emite la Alcaldía Local, el periódico Aula Urbana del IDEP que llega a los colegios y que termina arrumado porque la lectura no se ha constituido en un hábito), no hay contaminación visual que permita y obligue a la gente a leer. Hay verdes y sus tonalidades, hay naturaleza que no esta escrita, que hay que escribir para leerla y que las deficiencias de muchos maestros a este nivel necesariamente limitan que se motive en la población la incorporación de hábitos de lectura y escritura y por consiguiente el desarrollo de dichas competencias.

En esta misma dirección muchos estudios, especialmente el más actual sobre la educación rural en Colombia de Mauricio Perfetti¹⁰⁴, señalan que los niñ@s rurales presentan mejores resultados en el área de matemáticas según muchas pruebas que miden el nivel de logro. Evidentemente los niñ@s rurales aprenden desde muy pequeños las operaciones básicas, incluso antes de aprender a leer y a escribir, pues ven a sus padres realizando transacciones con los productos agrícolas que ellos comercian, por lo cual esto se convierte en una experiencia cercana y común de la dinámica de ellos, lo contrario como describíamos anteriormente ocurre con los procesos de lectura y escritura.

Sin embargo, hay que resaltar que en Sumapaz se han hecho esfuerzos (aislados) por algunos docentes que han tratado de echar mano de los recursos limitados del contexto para intentar incorporar en la población el gusto por la lectura y la escritura,

¹⁰⁴ PERFETTI Mauricio. La educación rural en Colombia, estado del arte. Bogotá: ARFO Editores, 2004. 53 p

como por ejemplo un trabajo que mereció una mención del MEN como experiencia innovadora en este campo y que la autora denominó Una Día en la Vida de...la Fotonovela. Esta experiencia trató de utilizar la lectura de imágenes de la cotidianidad de los niños, niñas y jóvenes de la localidad, de sí mismos y enriquecidos con cuadros de diálogo que generaran el gusto por la lectura y la escritura aprovechando el interés de la gente de verse retratados a sí mismos en algo no convencional para ellos (Ver Anexo 4). Estos esfuerzos simplemente quedan ahí, pues no hay un interés por parte de los maestros de perpetuar buenas prácticas pedagógicas como éstas y que para que trasciendan requiere del esfuerzo conjunto de la comunidad educativa.

Ahora bien, retomando el asunto de la formación de los maestros de Sumapaz, los documentos existentes dan cuenta de que los docentes (totalidad) participaron en un PFPD específicos para la localidad con respecto a prevención de desastres y gestión ambiental promovido por la Universidad Distrital. Desde aquel entonces solo hasta hace tres años y gracias a la Política de Formación Docente de la administración Garzón, solo tres docentes de la localidad vienen participando en programas de formación avalados por la SED. Entre los cuales podemos citar un docente en maestría, un directivo docente en un diplomado y una maestra en un PFPD.

Asociado con esto, podemos decir que en la actualidad de los 68 maestros que conforman la planta docente de la localidad aproximadamente 24¹⁰⁵ se encuentran en propiedad. Y de estos 24, solo tres docentes han iniciado proceso de formación y cualificación.

Ahora más que nunca las condiciones están dadas, la administración Garzón invirtió una gran cantidad de recurso en educación y especialmente en dos programas estratégicos con el objetivo de dejar sentadas las bases de la educación como derechos y educación de calidad: me refiero al programa Escuela Ciudad Escuela y al Plan de Formación Docente. En el marco de dicho plan, la SED en convenio con Universidades ofrecieron un amplio portafolio de ofertas de formación a nivel de PFPD, Diplomados, Especializaciones, Maestrías y Doctorados con el subsidio de un 70% de costos de matriculas y pagos de semestres; así como también el apoyo a redes y colectivos de maestros, y a maestros investigadores y formación en una segunda

¹⁰⁵ Cálculos propios.

lengua a través del programa Bogotá Bilingüe. También con la posibilidad de brindar encargos, comisión de servicios y licencias por estudios para los docentes del Distrito.

Frente a todos estos beneficios, de inmediato surge la inquietud frente al reducido impacto de dicha política en la localidad de Sumapaz y es aquí en donde los argumentos (disculpas) de los docentes no se dejan esperar: que los programas de formación no son pertinentes con los postulados teóricos del PIER, que no son pertinentes ni coherentes con el contexto rural ni con las necesidades de la población, que implican desplazarse a la Bogotá Urbana, que quitan mucho tiempo, que algunos como los PFPD no dan créditos, que la administración debería cubrir el 100% de los costos de formación, que deberían hacerse en la localidad (lo cual requeriría del desplazamiento de un equipo académico a la localidad); en fin, podríamos quedarnos describiendo los diferentes argumentos, que además así no gusten a muchos son válidos y respetables, pero que, hace que uno se cuestione acerca de cual es el sentido que el maestro le esta otorgando a su quehacer y a una política que les había sido esquiva, que no se preocupaba por el maestro y que en esta administración generó las condiciones para que el maestro a través de la cualificación pudiese tener más elementos para reflexionar su práctica y transformarla.

En esta relación entre formación docente y política educativa, una primera discusión es la relacionada con el papel de los maestros en los procesos de reforma y, de una manera más general, con aquellas encaminadas a la calidad educativa. En Colombia las políticas provienen de los despachos ministeriales y no son fruto de consensos entre los diferentes sectores sociales comprometidos con la educación. Esto hace que las políticas se superpongan y que sea difícil evaluar la implementación de las mismas. En la formación de maestros, esta situación se traduce en una tensión entre la investigación y la política. Igualmente, en una dificultad en la práctica docente en cuanto no es posible una apropiación de las teorías que sustentan los diferentes enfoques de la política educativa. Por otra parte y dado que la formación docente es un proyecto continuo, el maestro requiere de respuestas a sus expectativas en los ámbitos cultural, social y económico, los cuales a veces van en contravía de las políticas (decisiones de política macro que implican ajustes fiscales, por ejemplo)¹⁰⁶.

¹⁰⁶ DÍAZ, O. Políticas educativas y formación de maestros. EN: Revista Pedagogía y Saberes No. 10. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2000.

A propósito del tema en cuestión, muchos investigadores han dado cuenta que los procesos de formación del maestro en servicio no han dado los frutos esperados debido a que estos se han centrado en una acumulación de conocimientos y que además han sido formulados sin el concurso del docente y con un desconocimiento de la realidad y el contexto en el que el maestro desempeña su labor. Este planteamiento nos obliga a hacer referencia brevemente a ciertos aspectos que acontecen en la localidad de Sumapaz desde este foco de atención y que plantean los maestros entrevistados.

La oferta educativa en el marco de la política de formación docente ha sido una oferta abierta a todas y todos los maestros del Distrito. Si bien una solicitud reiterada de los docentes es que se les permita a ellos participar en un proceso de construcción de un programa de formación pertinente y coherente con las particularidades de su contexto de trabajo y del PEI de su colegio; la administración en convenio con las Universidades abrió una convocatoria pública para que los colegios y/o los colectivos de maestros bajo la dirección del rector propusieran una propuesta de formación común y de interés a los maestros y que de hecho brindaba la posibilidad del desplazamiento de un equipo académico al ámbito local para desarrollar la propuesta in situ. Esta oportunidad no fue aprovechada por muchos maestros entre ellos los maestros de la localidad¹⁰⁷.

De otro lado, evidentemente un plan de formación como un PFPD, así como otros programas de mayor nivel requiere una inversión bastante alta en tiempos, recurso humano, instalaciones, medios audiovisuales, etc., pero que comparado con especializaciones, maestrías y otros no se encuentran tan inalcanzables y que de alguna manera ya están prescritos, además por que son programas a corto plazo, donde la oferta es más bien poca y sobre todo que son más flexibles. Esto para decir, que la administración al menos en este tipo de programa de formación quiso contar con el concurso de los docentes, dando prioridad a un interés más bien inmediato de interés de aprendizaje de los maestros. Evidentemente los otros programas de formación por los altos costos que representan no podían ser programas de formación

¹⁰⁷ Los Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD se asumen como una propuesta de un Grupo académico de una Universidad o Centro de Formación, que durante los años 2006 - 2007 orientará y fundamentará los procesos de formación docente, a través de grupos de maestros por institución, con el fin de asesorar la realización de un conjunto de actividades de actualización, innovación e investigación relacionadas con las diferentes temáticas propias de la dinámica de los PEI y en particular de las áreas curriculares

rápida pues implica un dispositivo de funcionamiento mucho mayor y que en términos de los maestros no son fácilmente negociables, por las características descritas.

En todo caso, si bien muchas investigaciones y muchos intelectuales han escrito acerca de estos temas (la falta de pertinencia de los programas de formación) que se convierten en un punto de desmotivación para que el maestro no se forme, debemos resaltar el esfuerzo de la administración por tratar al menos de esta forma de suplir en cierta medida una carencia del sistema educativo frente a la formación de sus maestros, que si bien no otorga créditos, podríamos decir que al menos en Sumapaz faltó interés y compromiso de los maestros para asumir esta interesante labor. Desafortunadamente esta falta de interés también se relaciona con el hecho de que durante esta administración particularmente la oferta de programas y proyectos provenientes de diferentes organizaciones e instituciones ocasionaron una carga excesiva de trabajo en los maestros que obligatoriamente debían aceptar y articular dichas propuestas con el PEI, entonces el tiempo de formación, de reflexión y de construcción se vio diezmado en el esfuerzo de articulación de la oferta de proyectos al PIER.

De otro lado, también faltó arrojo del maestro, o como lo planteaban los maestros entrevistados faltó lanzarse al ruedo. Pues el maestro rural de alguna manera se siente menos con respecto al maestro urbano y esta condición pues limita las posibilidades del maestro para probarse a sí mismo en otro escenario académico diferente al local.

Otras facilidades dadas por la administración para garantizar la formación de maestros, especialmente de aquellos que se encuentran distantes de los centros de formación fue el uso de la Internet a través del cual se podía acceder a cursos de formación a distancia, como por ejemplo los ofrecidos en convenio con el SENA, inclusive programas de especialización y maestría a distancia que sin requerir la presencia permanente y el tiempo completo de dedicación del estudiante promovían el aprendizaje autónomo y que para los maestros de Sumapaz se constituía en una enorme ventaja, en primer lugar por que el maestro en Sumapaz cuenta con los recursos informáticos e Internet para acceder a estas ofertas de formación y en segundo lugar por que el maestro tiene mayor autonomía, mayor libertad de cátedra y por consiguiente mayor manejo de su tiempo y espacio.

Pero bueno, ¿cómo se relaciona todo esto con la calidad de la educación desde la materialización del PIER? La respuesta a este interrogante requiere que recordemos un poco algunos de los postulados del PIER de las IED de la localidad de Sumapaz.

Recordemos que los sustentos teóricos del PIER son la teoría crítica de la ciencia y el pensamiento complejo. La teoría crítica de la ciencia orienta para ayudar a que el aprendizaje de los y las estudiantes sea significativo, buscando el desarrollo del pensamiento y el uso de los aprendizajes en la transformación de su realidad.

La teoría del pensamiento complejo permite pensar la organización escolar como un sistema, que interactúa con cada uno de sus componentes, que aprende de si misma, y se estructura para cumplir con sus objetos sociales y culturales, en particular, potencializando la interconexión entre los actores partícipes e integrantes de la comunidad educativa.

El enfoque hacia la Educación para lo rural, inicia por la reconceptualización del término, puesto que se había desvirtuado y olvidado a la hora de proponer a la comunidad de la región las diferentes propuestas y estudios realizados hasta el momento. El enfoque asumido hace referencia a una Educación para lo RURAL, con sentido de pertenencia, formación de niños, niñas, jóvenes y adultos con visión de futuro, con mentalidad crítica, creativa, productiva y empresarial, pensando la institución educativa como una organización “inteligente”¹⁰⁸.

El papel del maestro se vuelve fundamental e imprescindible para el alcance de dicho objetivo, puesto que el maestro, es quien materializa las estrategias que permiten la apropiación del PIER. Dichas estrategias fundamentalmente son el trabajo con currículo globalizador que exige el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo y la construcción de Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), el trabajo docente integrado como las estrategias principales de materialización del PIER. Necesariamente el docente debe tener conocimiento en formulación y planeación de proyectos pues es el maestro quien dinamiza la puesta en tensión de referentes de tipo pedagógico, socioeconómicos, legales, institucionales en la construcción del problema. Para esto el docente como líder del talento humano deben caracterizarlo la motivación, la capacidad de liderazgo, tener conocimiento de lo académico, lo pedagógico y lo didáctico (gestión del conocimiento), la prospección, la mentalidad

¹⁰⁸ Tomado del documento de la propuesta de plan de mejoramiento presentado por la entidad acompañante al sector educativo para su aprobación.

estratégica, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, la habilidad en la resolución de conflictos, la empatía, la capacidad de innovar, creatividad, mentalidad crítica, productiva y emprendedora, conocimiento y manejo del entorno, cultura y clima organizacional, habilidades en la utilización de los medios tecnológicos al servicio del mejoramiento de la gestión, entre otras¹⁰⁹. Esto quiere decir, que el PIER requiere ciertas competencias y nivel de conocimientos que le permitan cohesionar su saber, su experiencia y sus conocimientos a fin de entender como se dinamizan los postulados del PIER en el contexto rural y que adicionalmente requiere de un maestro con conocimiento de la cultura campesina, de los procesos de socialización propios de estas zonas, de su devenir político e histórico, en este sentido, el maestro rural debe lograr realizar la mixtura de todas estas competencias, ponerlas al servicio de su comunidad y de si mismo y definitivamente este nivel de reflexión se logra en la medida en que el docente asume la formación como un proceso autónomo y permanente.

En todo caso, para cerrar este aspecto que no se agota en estas reflexiones, y que como lo plantea García¹¹⁰, evidentemente vivimos tiempos de cambio. Cambios sociológicos, económicos, valóricos, demográficos, culturales, etc. que están desafiando constantemente la capacidad de equilibrio, integración e innovación de nuestras sociedades y sistemas. Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que estos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

¹⁰⁹ ZAMBRANO ORJUELA, Fanny. La experiencia de la gestión directiva en la construcción del proyecto institucional educativo rural en la Institución Educativa Distrital Rural Las Auras, Sumapaz, Localidad 20 del Distrito Capital. Sistematización de experiencia pedagógico – administrativas, estudio de caso. Trabajo de Grado para optar al título de Especializasta en Gerencia Educativa. Universidad de la Sabana. 2004. 69 p.

¹¹⁰ GARCÍA, Carlos Marcelo. Políticas de inserción a la docencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Ponencia presentada el Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso Colombiano. Bogotá, jueves 23 de noviembre de 2006. 36 p.

Recientes informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. En el informe de la OCDE¹¹¹ del 2005 se afirma en el título que los profesores cuentan, que importan para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y de la educación que reciben los alumnos. Se afirma en este informe que: Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo. Este informe viene a mostrar la preocupación internacional en relación con el profesorado, con las formas de hacer de la docencia una profesión atractiva, con cómo mantener en la enseñanza a los mejores profesores y cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de su carrera.

Paralelamente al estudio de la OCDE, la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (A.E.R.A.) ha hecho público el informe que intenta resumir los resultados de la investigación sobre la formación del profesorado, así como hacer propuestas de política educativa acordes con estos resultados. Se afirma que: en toda la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela. En la misma línea, Darling-Hammond¹¹² venía afirmar que el aprendizaje de los alumnos depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer.

Si el papel del profesorado sigue siendo crucial, a pesar del amplio desarrollo de los recursos tecnológicos disponibles hoy en día, resulta fundamental plantearnos de nuevo de qué manera conseguimos que el profesorado se siga enamorando de su profesión y siga contribuyendo al desarrollo de sus escuelas y de los alumnos. Pero para esto, es necesario que el maestro supere el proceso de formación como posibilidad de acceder a créditos, pues esta posición lo instrumentaliza y reduce el proceso de formación a un proceso sin sentido porque se convierte en un proceso obligado meramente instructor. El maestro debe concientizarse de su labor social,

¹¹¹ OCDE. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE. 2005

¹¹² Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, I. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). S. Francisco: Jossey Bass.

debe tomar conciencia de que más allá de las políticas, el maestro se constituye en un horizonte de sentido de las comunidades rurales, pero sobre todo el maestro debe de reconocerse como individuo, con una función ineludible, particular, dentro del Estado social de derecho, democrático y participativo. “Sólo puede ser maestro quien lo es, ante todo, para sí mismo”¹¹³.

Se necesitan personas interesadas en desarrollar el conocimiento, que encuentren el gusto y sientan la importancia de la acción de leer el mundo, en sus infinitas formas, estructuras y funciones; y de escribir acerca del mismo como una forma de comunicación que evidencie la comprensión que se tenga, del origen y de la relación entre la especie humana, y de ésta con las otras que componen el denominado, planeta tierra. Es decir, de ejercer la posibilidad de trascender. El que ejerce la tarea formativa no puede asumir una actitud pasiva, de desinterés, de amnesia, de derrota ante las crisis y los cambios, no puede ser o convertirse en mero instructor¹¹⁴.

El esfuerzo, la voluntad y la competencia del maestro exigen un sentido. Puede ser, el dar sentido, tal vez, la responsabilidad principal de la docencia y el factor que la define, como forma de trabajo específica; a pesar de todos los ámbitos diversos en que se efectúa, implícita o explícitamente¹¹⁵.

Es deseable que el maestro esté en disposición de establecer un diálogo con los elementos científicos involucrados en su trabajo, tanto como, con los que tienen que ver con la sensibilidad, los artísticos, intelectuales y, en general, sociales. ¿Es posible que un maestro pueda abarcar todos los campos de su interés? Tal vez, no es necesario un maestro psicólogo, o pedagogo, o político, pero es posible que la máxima eficacia de un maestro, sea, su capacidad de serlo ante los campos del conocimiento y de su acción, ante todo, como persona humana¹¹⁶. Esta es la condición principal que debiera prevalecer en los seres humanos, el interés de formarse por ser mejores

¹¹³ Zuleta, Estanislao. Colombia, violencia, democracia y derechos humanos. Cali 1998

¹¹⁴ ZAMBRANO ORJUELA, Fanny. La experiencia de la gestión directiva en la construcción del proyecto institucional educativo rural en la Institución Educativa Distrital Rural Las Auras, Sumapaz, Localidad 20 del Distrito Capital. Sistematización de experiencia pedagógico – administrativas, estudio de caso. Trabajo de Grado para optar al título de Especializasta en Gerencia Educativa. Universidad de la Sabana. 2004. 69 p.

¹¹⁵ Garay, Luis Jorge. Construcción de una nueva sociedad. Bogotá, Tercer mundo/cambio, 1999.

¹¹⁶ *Ibíd.*

personas cada día, por un mundo mejor, más ético, más equitativo, sin embargo, profundizar en las razones que develamos aquí y que claramente indican un impacto reducido de la política de formación docente en la localidad de Sumapaz, requeriría profundizar en las representaciones sociales e imaginarios que subyacen al ejercicio del maestro rural, realizar historias de vida, construir con los maestros otros escenarios posibles de formación desde su sentir, que si bien son muy importantes no son objeto de esta investigación.

8.3.2 Profesión y trabajo docente en Sumapaz. ¿Cuáles son sus condiciones y como incide en la calidad de la educación? Durante la década de los 90, el país se enfrenta a un duro proceso de cambio social motivado por la entronización del modelo neoliberal en el país, que si bien afecta a la política en general se profundiza en la política educativa.

El impacto más fuerte del modelo neoliberal se da durante el cuatrienio Pastrana (1998-2002) donde tienen lugar una serie de reestructuraciones del sistema educativo nacional que venía funcionando hasta el momento con los lineamientos de la ley 115 de 1994. Es importante resaltar que la expedición de la Ley General de Educación desató ilusiones sobre las posibilidades de concretar en el país un proyecto cultural, político-pedagógico en perspectiva de una nueva educación.

En materia de financiación, los contenidos de la Ley 60 de 1993 garantizaron en cierta medida un importante recurso para educación proveniente del situado fiscal, también gracias a las presiones ejercidas por el gremio sindical del magisterio.

De otro lado, en materia de la labor docente, la Ley General de educación contemplaba una serie de incentivos para los maestros, especialmente para aquellos que trabajaran en zonas de difícil acceso. Dicho incentivo, básicamente tenían que ver con una remuneración salarial mayor y en doble tiempo, lo que permitía el ascenso en el escalafón nacional docente más rápidamente de los maestros que laborasen en las condiciones descritas. De todos modos esto se constituyó en una motivación para los maestros rurales y otros.

Sin embargo, con la implantación del modelo neoliberal en el país y con el advenimiento de una serie de reformas al sistema educativo nacional, en materia de financiación para la educación, docentes, organización institucional, entre otros; muchos de los beneficios por no decir que todos, con los cuales contaban los docentes, especialmente los rurales fueron motivo de reestructuración en perspectiva de ahorro estatal con la subsecuente precarización de las condiciones sociales, laborales, y de vida del magisterio.

Estas medidas se concretan con gran impacto en el país mediante la promulgación del Acto Legislativo 01 de 2001 y la ley 715 de 2001. Con las cuales, las condiciones de trabajo del docente rural se hacen equiparables con las del maestro urbano.

Este breve contexto permite un poco acercarnos cómo desde la normatividad se configuran las condiciones de trabajo del docente rural.

Para situar estos aspectos en el ámbito local de Sumapaz, es importante recordar el contexto de surgimiento de la educación en la localidad: La dinámica histórica de implementación del servicio educativo, esta dada por iniciativa de las comunidades que han solicitado el servicio, facilitando sus mejores viviendas para que allí se inicien las clases y luego donando terrenos, para la construcción de los establecimientos, y que muchos insumos para la construcción fueron donados o comprados a través de actividades comunales. Las comunidades llevaban a los maestros; la nómina la podía asumir la misma comunidad.

Las funciones administrativas se encontraban a cargo de un “director de núcleo” de Cabrera para los establecimientos de lo que hoy conocemos como el corregimiento de San Juan y un Supervisor. De allí, las comunidades vieron indispensable la exigencia del derecho a la educación en cada vereda.

Cuando en 1972 el Distrito asume la responsabilidad de las escuelas de la localidad, los diferentes lineamientos de política educativa distrital, empiezan a ser motivo de debate, pues en lo que respecta a los docentes el nivel de ingerencia de las comunidades locales frente a su nombramiento, delegación y ubicación ya se vuelve responsabilidad del Distrito. De hecho con el alcalde Jaime Garzón se organiza a nivel interno la Supervisión Educativa, por este motivo hay enfrentamientos con la recién

nombrada JAL y la administración del sector educativo, los directivos se asocian y presentan renuncia, provocando un traslado masivo de directivos y maestros, ocasionando que la localidad se quede sin directivos.

Posteriormente El segundo concurso específico para la localidad de Sumapaz se desarrolló en noviembre de 1994 con vacantes para docentes y directivos, para los años siguientes se contaba con docentes y directivos en propiedad, desde el año 1992 ingresan un grupo de docentes con nombramientos de provisionales, que después por acuerdos con la administración distrital son nombrados en propiedad. De ahí, que para nadie es desconocido que la localidad era utilizada para el ingreso a la planta docente en propiedad del Distrito, primero por el hecho de querer trabajar en la localidad, le ameritaba el nombramiento y luego porque a través del concurso, estaba un tiempo en la localidad, buscaba salir trasladado por enfermedad o permanecía allí durante tres años, con compromiso y pertenencia limitado.

En 1998 se realiza un nuevo concurso específico para la localidad, organizando planta docente en propiedad por tres años mínimo, presentando a los aspirantes las condiciones de ir a laborar en ella; allí se inicia nuevamente la figura de dirección en encargo hasta el año 2005. Sin embargo, con este concurso las condiciones de nombramiento de los docentes cambian sustancialmente, pues ya se empiezan a sentar las bases de nombramiento para estas zonas en igualdad de condiciones con el sector urbano. Así mismo, con el último concurso y con las disposiciones de ley, de la localidad de Sumapaz salieron un alto porcentaje de maestros bachilleres pedagógicos que se encontraban laborando hace bastante tiempo en la localidad.

En este sentido, las condiciones del maestro de Sumapaz pasan por una importante decadencia en la medida en que el simple hecho de querer trabajar en la localidad le significaba al docente el nombramiento, lo que en cierta medida aseguraba por una lado la llegada de maestros comprometidos y motivados y por la otra la estabilidad laboral del docente durante 5 o 6 años, con lo que se garantizaba la continuidad de los procesos educativos emprendidos.

Sin embargo, en la medida en que estos cambios empezaron a darse, de manera paulatina la localidad se vio abocada a soportar un proceso masivo de salida y de entrada de docentes, que por un lado derivó en el fracaso del programa escuela nueva

(en proceso durante los años citados) y por el otro y relacionado con el anterior, a la salida de los docentes con un nivel de formación superior y más experimentados y la llegada de docentes principiantes, especialmente normalistas. Todos estos aspectos han incidido en como hoy se asume el desempeño docente en la localidad.

En este sentido y ante las desventajas que claramente hoy implican para un docente laborar en la localidad quisimos indagar acerca de que aspectos motivaron a los docentes a laborar en la localidad. Esto se relaciona claramente, entre otras cosas con la identidad del maestro, como ser humano individual y como sujeto actor en colectivo.

En general, los maestros entrevistados coinciden que la profesión docente se asume como tal en tanto la mueve un sentido vocacional y misional. De otro lado, un alto porcentaje de los maestros refieren que en la profesión docente prevalecen estos principios más que nivel de formación y/o conocimientos.

Muchos de los docente entrevistados, manifiestan que existe una identidad con el sector rural, en primer lugar porque un alto porcentaje de ellos son oriundos de la zona, por que el nivel de exigencia es menor con respecto al sector urbano, por que es la única fuente de trabajo que encontraron (situación común a los normalistas), por que están cansados de la agitada vida citadina, por que el docente tiene mayor autonomía y libertad, por que existe mayor reconocimiento y poder del maestro y de la escuela en la esfera social y cultural de la localidad, por que es posible que los maestros se desplacen con sus familias y habiten en las viviendas sin ninguna restricción y otro tanto por la posibilidad de vivir en comunión con la naturaleza. La gran mayoría de los docentes si reiteran que el salario dura más y esto es un valor agregado para ellos.

Estas son las premisas iniciales con las que los maestros aceptan una plaza rural, pero ya en ejercicio de sus actividades el imaginario empieza a cambiar. Los maestros evidencian una lucha constante entre los aspectos que inicialmente motivaron su desplazamiento a la localidad y lo comprometen (más por las repercusiones legales que una deserción implica) y con sus reales intereses de tipo personal y laboral.

De otro lado, ya en terreno propiamente dicho, el maestro se enfrenta a diferentes situaciones que chocan y van en contravía, por un lado, con su condición personal y

con la tradición campesina. Aspectos por ejemplo, como la procedencia (urbana, rural), la tendencia política, intereses inmediatos, apuestas personales, estado civil, genero (femenino o masculino), edad (joven, maduro), aseo, entre otros, son aspectos que tienen una importancia radical para que el maestro pueda establecerse y desempeñar su trabajo.

Los maestros entrevistados señalan que en el ejercicio de su labor y propiamente en el terreno se redimensiona en el sector, pues incluso, deben cambiar las costumbres alimenticias, los procesos de socialización, se debe ser neutral políticamente y debe empezar a atender una serie de demandas propias de su oficio y otras que aunque no le competen por obligación le son atribuidas, como por ejemplo la solución de conflictos entre las comunidades. Así mismo le toca soportar temperaturas extremas (en este caso condiciones frías propias del ecosistema de páramo), escasez de ciertos productos alimenticios, cambiar vestuario, hábitos de estudios y de trabajo, convertirse en el caso de las mujeres, en el centro de atención de hombres, jóvenes, solteros, casados, del ejercito (soportar en algunos casos la presión del ejercito), soportar las tensiones propias de la historia de un conflicto armado en la zona, mantenerse prevenido por que tiene que cuidar sus palabras cuando se refiera al gobierno, a los partidos políticos, al ejercito y a la insurgencia. Soportar así mismo, la llegada intempestiva del ejercito o de la guerrilla a su escuela en búsqueda de ayuda y tenerla que brindar indistintamente por que la escuela se supone, es territorio neutral en el conflicto armado; y si ayuda o deja de hacerlo con uno u otro, se convierte en blanco de persecuciones por ambas fuerzas y por la comunidad.

Así mismo, la presión de tener que contar con el visto bueno de la comunidad de su vereda para adelantar diferentes actividades así sea propia de la institución. Si las actividades son comunales, la escuela se convierte en el centro social y cultural y por consiguiente el maestro debe atender la situación. Pero lo más complejo, especialmente para los maestros multigrado, es la soledad extrema a la que se enfrentan.

Con respecto a la estadía de los docentes, las condiciones de las viviendas de los maestros que trabajan en la localidad de Sumapaz son buenas. Los maestros que viven en veredas y que son multigrados poseen una vivienda con todas las comodidades y que al menos en esta administración se ha logrado dotar las viviendas

con los recursos adecuados para que el maestro pueda vivir. De alguna manera, estos maestros tienen un grado de independencia más alto, con respecto a los maestros que viven en comunión en las sedes principales donde se imparten todos los grados, pues allí el maestro aparte de trabajar juntos, viven juntos, comparten el cuarto, el baño, la cocina; de ahí que para esos maestros la convivencia sea lo más difícil de enfrentar.

Resulta paradójica esta situación, pues el maestro se queja de la soledad y cuando esta se mitiga como en el caso descrito, la convivencia se vuelve el punto álgido a tratar.

De hecho, los maestros entrevistados en general reconocen que actualmente las condiciones de sus viviendas son adecuadas y que cuentan con lo necesario para poder trabajar y poder vivir, sin embargo, para éstos maestros y maestras la convivencia con sus co - equiperos y con las comunidades afecta el ejercicio de su profesión.

Un fenómeno que ocurre en Sumapaz y que puede no ser muy diferente del resto de zonas rurales, es la marcada tendencia de los maestros y maestras de conformar uniones con los habitantes de la localidad, en muchos casos, este tipo de relaciones generan lazos muy fuertes (hijos) que de alguna manera garantizan la permanencia del docente por varios años en la zona. En la mayoría de los casos, los docentes que establecen relaciones personales con los habitantes locales, matriculan sus hijos en las instituciones educativas de la localidad, lo que quiere decir que para el caso de las mujeres especialmente, se debe combinar la tarea docente y la tarea de ser madre. Así mismo, es muy frecuente en la localidad, hablar de “matrimonios pedagógicos” que corresponde a la pareja de esposos que viven, conviven y laboran en Sumapaz y que muchas veces también se convierte en fuente de conflictos, pues aspecto laboral, personal y familiar se encuentran en el mismo espacio y tiempo y que difícilmente permite al maestro tomar distancias. Además, aspectos como los señalados, empiezan a hacer parte del dominio público, las comunidades frecuentemente toman partido de esto, se entrometen porque en Sumapaz la relación docente-comunidad toma visos diferentes, no hay diferencias sustanciales como pueden ser más evidentes en el sector urbano. En fin, esto es fuente de muchas tensiones.

Al respecto, las comunidades locales manifiestan su descontento con respecto al nivel de prelación e importancia que se le da a los hijos de los maestros que estudian en las IED de la localidad, pues ellos evidencian que siempre son los llamados a representar al cuerpo estudiantil en diferentes encuentros académicos, deportivos y/o culturales en el sector urbano, o siempre se convierten en los representantes de los estudiantes en los diferentes órganos del gobierno escolar, pues el argumento que las comunidades, padres y estudiantes, esgrimen, es que al ser los hijos de los profesores, tienen mayor nivel de reconocimiento, están mejor preparados pues los maestros por dedicarse a educar bien a sus hijos descuidan la educación de los niños rurales.

Estos aspectos, tiene que ver especialmente más con el ámbito de lo comunitario y personal e inciden en el ejercicio profesional del maestro.

Ya relacionadas estas condiciones con el campo de trabajo específico de los maestros, claramente los maestros de Sumapaz se enfrentan a una situación de abandono y relegación por parte de sus colegas y muy especialmente por parte de los directivos docentes.

Sumapaz se caracteriza por contar con dos IED, cada una con un número determinado de sedes ubicadas en veredas que se encuentran extremadamente distanciadas unas de otras y de la sede principal. En primer lugar, los maestros evidencian una preocupación y sensación de desconuelo, pues argumentan que cuando por ejemplo los funcionarios de la SED, o de la Alcaldía Local, se desplazan a la localidad para algún evento, siempre llegan a la sede principal, la cual se convierte en el centro de atención de los funcionarios y el maestro de la vereda, no se da ni por enterado de eso.

Adicionalmente la organización administrativa del sector educativo local, ha dispuesto que los coordinadores se hagan cargo de diferentes escuelas (organizadas por sectores), para que presten allí apoyo y orientación académica y pedagógica a los maestros de las sedes escolares, sin embargo, los maestros se quejan reiteradamente que los directivos docentes se ven en su escuela una vez al mes cuando se desplazan a Bogotá urbana a los días de diligencias personales o cuando son las semanas de desarrollo institucional. Esta situación es motivo de desgano, insatisfacción y desmotivación del docente.

A nivel general, los maestros evidencian que no hay un acompañamiento cercano ni constante de los directivos docentes que permanecen la mayor parte de la semana en Bogotá urbana cumpliendo diversidad de compromisos provenientes desde el nivel central (SED) y desde el nivel local (CADEL y ALCALDÍA LOCAL) que se encuentran ubicados en Bogotá urbana. De otro lado, la localidad no cuenta con el servicio de supervisión educativa, pues cuando la localidad compartía administración con la localidad de San Cristóbal, la supervisión educativa se resistía a cumplir sus funciones en la localidad de Sumapaz por lo que implicaba el traslado y distanciamiento geográfico de la zona.

Pese al aislamiento geográfico, la SED en convenio con la Universidad de Pamplona ha venido desarrollando un proceso de formación, construcción y revisión del PIER. Este proceso de alguna manera ha suplido en cierta medida las limitantes de formación de los maestros y unido a esto y ante la falta de un equipo académico y pedagógico permanente en la localidad, contó con la presencia de un Equipo Pedagógico Local (EPEL), que en la localidad de Sumapaz cumplía funciones de supervisión educativa, de acompañamiento y asesoría pedagógica, tareas propias de los equipos directivos. Esta situación dio lugar a algunos conflictos, pues los equipos directivos, al menos en uno de los sectores locales sufrieron desplazamiento por parte de los docentes que reclamaban la presencia constante del EPEL en la localidad ante la falta del direccionamiento de sus directivas.

Hay que reiterar que estas estrategias en materia de política educativa permitieron al menos, desde la conformación de un Equipo Pedagógico Local, visibilizar a Sumapaz con el resto del Distrito. Además, esto para decir, que una mirada al Plan Sectorial de educación, a la Política Pública de Ruralidad y a los diferentes documentos que tratan de visibilizar la ruralidad del Distrito, tocan el tema educativo de la ruralidad desde la perspectiva de motivar el intercambio pedagógico de experiencias con la región central. Pero en resumen, la administración Distrital, no ha dimensionado a la ruralidad de Bogotá, ni sus matices.

De hecho, cuando en los diferentes documentos se plantea la ruralidad el centro de atención es la ruralidad desde su potencial ecológico, alimentario y fuente de recursos

hídricos y forestales; aspectos éstos, de mucha importancia para la región y para el Estado. Es sobre estos asuntos, sobre los que hay que legislar¹¹⁷.

Estos acontecimientos, que también se relacionan con el aislamiento del maestro, afectan los procesos de planeación y trabajo en equipo que impacta fuertemente el proceso de revisión y enriquecimiento constante del PIER, pues una de las estrategias centrales del PIER es el trabajo docente integrado y el trabajo interdisciplinar. Existen debilidades y falencias en estos aspectos, especialmente en los maestros de secundaria, pues implica que el maestro rompa su aislamiento, su celo profesional y se decida a trabajar con sus pares en el marco de la propuesta pedagógica institucional.

Pese a que esto representa una dificultad para el maestro de secundaria, es una ventaja para el maestro multigrado, pues él, de manera individual planea, articula las diferentes áreas del conocimiento y formula su plan de estudios de manera consistente, lo que no ocurre con el maestro de secundaria en donde su plan de estudios está supeditado a la planeación y puesta en común con los compañeros de trabajo en el marco de la estrategia curricular (trabajo con currículo globalizador), por consiguiente los maestros de secundaria alegan falta de autonomía, mientras que el maestro multigrado goza de ella. Es en este aspecto también resaltar la tensión constante entre maestros provisionales y maestros en propiedad, pues en un alto porcentaje, los primeros alegan falta de compromiso de los segundos, pues mencionan que los maestros en propiedad al tener la tranquilidad y seguridad de su vinculación relegan las actividades propias de la profesión a un segundo plano.

Otro asunto que se convierte en una tensión constante es el asunto de la evaluación del estudiante. Si bien en el PIER y sus principios se menciona que la evaluación contempla procesos, por lo que es integral, no hay una puesta en común en todos los maestros, pues manifiestan que muchos compañeros siguen perpetuando modelos de evaluación tradicionales (memorísticos) lo que ocasiona tensiones entre los estudiantes que comparan a los maestros, a sus procedimientos y que por las

¹¹⁷ Al respecto puede consultarse la Política Pública de ruralidad, así como el proyecto 284 de la SED Articulación educativa de Bogotá con la región central y el PSE Bogotá Una Gran Escuela 2004-2008 Pág. 60. Igualmente la estrategia contemplada en El eje Urbano Regional del Plan de Desarrollo de Bogotá: "Bogotá Sin Indiferencia" Un Compromiso Social contra La Pobreza y La Exclusión.

condiciones sociales y culturales de la localidad y sobre todo por el nivel de relación del maestro con la comunidad se hacen de dominio público.

A esto se le suma el nivel de exigencia respecto al estudio. En el imaginario del maestro, el compromiso, la entrega y la exigencia de él consigo mismo deben reflejarse en el estudiante. Para los padres de familias, la exigencia docente esta relacionada con el número de tareas del estudiante (sinónimo de cuaderno lleno) y para el estudiante la exigencia del maestro corresponde a un modelo urbano. Pues los estudiantes especialmente, consideran que por su condición de ruralidad el nivel de esfuerzo de su parte debe ser menor.

Estos aspectos se conjugan y ocasionan en el maestro malestar y desmotivación en su trabajo. Pues mencionan, que no hay corresponsabilidad de las comunidades, especialmente de los estudiantes.

Ahora bien, con respecto a su identidad como profesional de la educación, el maestro siente que no existe un nivel de reconocimiento por parte de sus pares del sector urbano. Esta postura del maestro de Sumapaz no es ajena a la de cualquier maestro, pero que en Sumapaz se maximiza en tanto el ámbito rural representa para los maestros un castigo a su labor y que indefectiblemente configura su identidad como profesional de la educación. De hecho un alto porcentaje de los maestros en Sumapaz plantean que aparte de que existe un marcado desconocimiento a la labor docente por parte de la sociedad en general, este desconocimiento también ataca al gremio de manera endógena, pues los maestros evidencian que en general, sus colegas no ven al maestro rural como un par académico válido, no le reconocen su status de pedagogo, sino más bien el reconocimiento se da, como lo plantean ellos mismo, “en la barraquera para vivir alejado de la civilización, por aguantar frío”, efectivamente martirizando la labor del docente rural y que por consiguiente es un discurso que los mismos maestros han apropiado y que ha configurado la manera en la que el maestro se reconoce así mismo, frente a la sociedad y frente al estado.

Sin embargo, el maestro goza del reconocimiento de la comunidad, reconocimiento del que no goza el maestro urbano. Evidentemente, ya lo advertíamos en párrafos anteriores. En el sector rural, la escuela se configura en el centro de desarrollo social político y cultural de la localidad, todos estos procesos tienen lugar allí, de ahí que

para las comunidades rurales tiene mayor peso un maestro más cercano al sentir de la comunidad y por consiguiente líder, que un maestro como intelectual y pedagogo. También, por que en Sumapaz la educación cumple para ellos un papel más bien inmediateista.

Hay que decir también que todos estos aspectos formación, profesión y trabajo, se relacionan también con la manera en que los docentes perciben e identifican los componentes centrales de su profesión, desde la perspectiva de distintos procesos que atraviesan el ámbito educativo, en este sentido la investigación realizada por Martínez¹¹⁸, da cuenta de algunos aspectos que son fundamentales para comprender de manera más amplia los asuntos centrales de la profesión:

- Componente de gestión: entendido como prácticas, acciones, concepciones, valoraciones, competencias y factores asociados a procesos de desarrollo, administración y organización institucional.
- Componente de comunidad educativa: definido como prácticas, acciones, valoraciones, concepciones, competencias y factores asociados a los procesos de bienestar, desarrollo, organización y participación de los actores escolares.
- Componente pedagógico y curricular: entendido como prácticas, acciones, valoraciones, competencias y factores asociados a los procesos de desarrollo, enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Un componente adicional que no tiene que ver directamente con el ámbito escolar sino con rasgos personales que se define como componente de cualidades propias, entendido como acciones, prácticas, comportamientos y disposiciones asociados a rasgos de personalidad que contribuye a la calidad de la educación.

En la investigación referida, Martínez menciona que la tendencia que se observa, muestra los componentes de comunidad educativa y dimensión pedagógica con los porcentajes más altos en la distribución de aspectos centrales de la profesión docente. Hay una relación importante entre estos dos aspectos en la medida que los docentes entrevistados los presentan como componentes integrados en la práctica.

¹¹⁸ MARTÍNEZ, Luz Amparo. Documentos de estudios de caso de la investigación Docente en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión. Caso Colombia. Julio de 2002. En: www.preal.org.co. 22 Págs.

Asimismo es importante mencionar que en el componente de cualidades propias se refieren a un largo listado de rasgos que van desde la vocación, capacidad de entrega al otro, tolerancia, hasta ser modelo de vida y líder social.

A su vez, la tendencia observada muestra un bajo porcentaje de funciones y actividades orientadas a procesos de gestión y desarrollo institucional. Sin embargo, las personas entrevistadas que corresponden al grupo de los tomadores de decisiones consideran este aspecto de importancia si se quieren centros educativos autónomos en relación con su desarrollo y asumen un concepto de gestión mas amplio que involucra procesos y proyectos de administración, planeación, organización y crecimiento institucional orientada por los resultados que arrojan las evaluaciones de calidad de los alumnos, docentes y directivos.

Los expertos entrevistados, en el marco de la investigación, agregan dos componentes más a los anteriormente mencionados. Se trata de:

- Componente de rendición pública de cuentas de su labor: entendido como prácticas y acciones asociadas a la entrega de información a la comunidad educativa, sobre el logro de las metas de aprendizaje que alcanza con sus alumnos.
- Componente mediador con la cultura: entendido como prácticas, acciones y valoraciones asociadas a vincular a los alumnos con los rasgos, vivencias, concepciones propias y aprendidas del medio al que pertenecen.

Con relación a los factores que generan satisfacción en los docentes se pueden enunciar los siguientes:

- Logro (42%): satisfacción por el desarrollo y cumplimiento de una tarea o de un objetivo específico y está principalmente orientada a los logros pedagógicos con los estudiantes.
- Afiliación (28%): satisfacción al establecer vínculos con miembros de la comunidad educativa.
- Reconocimiento (16%): satisfacción al generar en el entorno procesos de retroalimentación y valoración positiva (incluye desde lo salarial, premios, menciones honoríficas, hasta lo social).

- Poder (9%): satisfacción al ejercer influencia en el medio y sus actores para obtener un resultado determinado.
- Autorrealización (5%): satisfacción por el propio desarrollo personal y profesional y a la actualización.

Los resultados evidencian una tendencia marcada a ubicar el logro de los objetivos previstos de aprendizaje, de formación de los alumnos, como una de las experiencias más positivas de la profesión.

En segundo lugar, la afiliación es un ámbito satisfactorio en el quehacer docente. Se refiere en este caso a los vínculos que establece con los alumnos, sus familias, colegas y directivos de la institución educativa en la cual se desempeña.

El reconocimiento es el siguiente rasgo que identifican y no sólo se refieren al reconocimiento social de la profesión por parte del Estado, los padres de familia y a la sociedad en general sino también a las condiciones salariales y de bienestar de la profesión.

Los expertos entrevistados destacan la importancia de regular los incentivos, no exclusivamente los salariales, en la medida que estos generan movilidad en la profesión y enfilan al docente a cualificar su formación y a garantizar condiciones que lo enriquezcan vitalmente: pasantías, estudios, premios, programas de bienestar educativos, culturales y recreacionales.

Las respuestas sobre el rasgo denominado autorrealización, se refieren a la formación en servicio la cual, exclusivamente los docentes del sector público de Bogotá, perciben como una preocupación permanente del Estado. Esta actualización la circunscriben a los aspectos que tienen que ver con el dominio del saber en su área de trabajo y en la mitad de los casos consideran que debe ser por iniciativa del docente.

Y en el último factor, poder, se refieren a la posibilidad de impactar con su trabajo en la formación de niños con grandes carencias económicas y culturales y de influir asimismo en las familias de los educandos; un docente se refiere a la posibilidad de influir en sus colegas y en su institución educativa, a través de logros pedagógicos generados por procesos de innovación e investigación que permitan crear y consolidar

equipos de trabajo y comunidad académica. Las respuestas asociadas a este factor fueron enunciadas exclusivamente por los docentes que pertenecen al sector público.

En cuanto a los factores de la profesión que generan insatisfacción las respuestas se agrupan de la siguiente manera¹¹⁹:

- Reconocimiento 50%
- Logro 33%
- Autorrealización 10%
- Afiliación 5%
- Poder 2%

Por su parte los expertos se refieren también a la falta de reconocimiento y al desprestigio derivado de los bajos resultados de las evaluaciones de calidad que adelanta el Estado, al exceso de controles burocráticos que entorpecen el desarrollo de la docencia (por ejemplo: formatos para medir y controlar tiempos, objetivos y proyectos), lo que consideran, convierte a la profesión en una actividad rígida y carente de sentido. Sin embargo advierten que con estas afirmaciones no se está planteando una apología a la no planeación; buscan hacer un llamado de atención a que el ejercicio de la profesión requiere unos espacios de autonomía y autodeterminación.

Desde el punto de vista de los tomadores de decisiones se hace un interesante planteamiento sobre el factor que más insatisfacción genera, aparte de no contar con salarios favorables y atractivos, y es el de no tener unas metas claras de aprendizaje formuladas a nivel nacional; es decir el no saber qué se espera de él como docente; en ese sentido, la incertidumbre, se convierte en el factor más crítico, según el grupo de entrevistados en la investigación referida.

¹¹⁹ MARTÍNEZ, Luz Amparo. Documentos de estudios de caso de la investigación Docente en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión. Caso Colombia. Julio de 2002. En: www.preal.org.co. 22 Págs.

De acuerdo con lo anterior, en el informe de la Veeduría Distrital¹²⁰ a propósito de cómo avanza el Distrito en Educación, se señala frente a los diferentes aspectos relacionados con la gestión educativa de la administración el grado de satisfacción e insatisfacción que los docentes y directivos docentes evidencian frente al proceso de gestión por parte de la SED. En dicho informe se señala que frente a las condiciones laborales de los docentes existe un alto porcentaje de docente y directivos docentes (71%) que considera que sus condiciones de vinculación laboral son muy satisfactorias. En relación con el clima de trabajo, un 40% de los docentes manifestó encontrarse satisfecho, y un 34% muy satisfecho. Sin embargo, un 4% de los docentes se consideró algo satisfecho y, un 22% nada satisfecho. Las localidades donde el 10% o más de los docentes y directivos consideran que no están nada satisfechos o que están algo satisfechos son: Sumapaz (31%), Teusaquillo (23%), Antonio Nariño (10%), Barrios Unidos (11%), y Los Mártires (13%).

Como vemos éstos resultados indican que los maestros de la localidad de Sumapaz efectivamente señalan que el principal aspecto que origina malestar es el relacionado con el clima laboral. Este reporte definitivamente, refleja y sustenta la información y las apreciaciones de los maestros entrevistados en el marco de la presente investigación y que como lo planteábamos con anterioridad se constituyen en la principal dificultad para el ejercicio pleno de su profesión y trabajo, y que se relaciona directamente con su responsabilidad en el alcance de la calidad de la educación.

¹²⁰ Como avanza el Distrito en Educación 2003-2005. En: www.veedurriadistrital.gov.co . Noviembre de 2005. 101 p.

9. CONCLUSIONES

Hemos abordado un largo camino que nos ha permitido ubicar por un lado el contexto de emergencia del concepto de calidad de la educación y por el otro el papel del docente para el alcance de la misma.

Este trasegar nos ha permitido, entre otras cosas, poder tratar de dimensionar en el marco de la calidad de la educación y especialmente desde la política de calidad de la política de la administración Garzón, el papel que se le otorga al docente como agente de política, eje central de la reforma educativa y gestor de calidad de la educación, entendiendo que en el marco de la administración Garzón, se quiso devolver al maestro su estatuto de profesional de la educación y de la pedagogía.

En términos generales, estos son aspectos que impactan la labor del docente, pero que no se prescriben única y exclusivamente al papel del maestro como dinamizador de procesos receptores de conocimientos, sino más bien que intentan mirar al maestro como un todo, al maestro desde sus condiciones de ser humano, con una tarea social muy concreta y que indefectiblemente requiere para su ejercicio de ciertas condiciones que puedan hacer factible el cumplimiento de las demandas que la sociedad del conocimiento le hace al maestro. Nos referimos, a la formación, a la profesión y al trabajo docente.

El grueso del gremio magisterial se ve abocado a una serie de demandas que están íntimamente relacionadas con el devenir de las categorías descritas, pero que, se reconfiguran de acuerdo al contexto en el que el maestro debe ejercer su labor. En este sentido, evidenciar diferencias en cuanto al trabajo docente resulta fundamental a la hora de entender las tensiones derivadas de una labor que suscita encuentros y desencuentros, de tensiones y que configuran la emergencia de realidades del proceso educativo y de enseñanza en nuestros contextos.

La labor docente, no es una tarea fácil. Tiene una serie de implicaciones éticas, políticas, sociales, culturales que aún no hemos alcanzado a dimensionar, y que se maximizan en el ámbito rural. Todas estas implicaciones se relacionan con las

demandas que se le hace al docente desde diferentes frentes que exigen de él un nivel de competencia para hacer frente a los distintos embates de la sociedad actual.

La labor del docente rural, aparte de estar cruzada por todos estos aspectos, se ve relegada a un segundo plano en tanto el docente rural y en general la educación rural no se configuran como prioridad de las agendas de los gobiernos. Por esta razón, la escuela y el docente rural, para la sociedad rural, se erigen como ese eje receptor y articulador de todas las demandas de diferente orden de esta sociedad. De ahí, que la escuela rural y el docente rural, requieran de una estructura de funcionamiento acorde con esas exigencias locales y que aparte de eso, no pierdan de vista el contexto global y nacional en el que se enmarcan. Podríamos decir, que la escuela rural y el docente rural se configuran como el motor de éste tipo de ámbitos.

Todo esto para decir, que en un escenario muy concreto y específico como el de la Localidad de Sumapaz, quisimos develar como todas estas situaciones se ponen de manifiesto para el alcance de la calidad de la educación desde el papel que no solo el Estado y la sociedad se otorga a si mismo (el docente) frente a este propósito. Nos interesó develar esta experiencia en la Localidad de Sumapaz, en primer lugar por su especificidad de rural, en segundo lugar porque, las investigaciones en educación rural son limitadas y las existentes se limitan a realizar estudios de impacto de la política de cobertura educativa en sus instituciones y en tercer lugar por qué en el marco del actual PSE Bogotá Una Gran Escuela se quiso dar un giro a la comprensión de la educación como derecho, a ampliar la mirada de la calidad de la educación y muy especialmente a darle al maestro un papel fundamental para el alcance de los propósitos contemplados en la política educativa Distrital.

En esta medida y sin el ánimo de haber adelantado una evaluación del PSE, pretendimos poner sobre la mesa de discusión unos aspectos de orden general relacionados con el alcance de la calidad de la educación en el marco de la política Distrital actual y por el otro, cómo ésta política es apropiada por los agentes de la política: los docentes, comunidad educativa, entre otros, pero en un ámbito tan específico como el rural, partiendo de que en el marco de la política educativa distrital actual, el asunto de la educación rural no se constituyó en un eje central de formulación del PSE.

Es así como, a continuación se presentan las conclusiones derivadas de esta investigación:

Haciendo un recuento general de los aspectos abordados en el presente estudio, para los maestros de Sumapaz y los agentes educativos locales, existen unos aspectos centrales que impactan más que otros en el logro de la calidad educativa de Sumapaz, de acuerdo a los resultados que arrojaron las entrevistas, podríamos ordenarlos según su importancia de la siguiente manera:

1. Estabilidad de la planta docente.
2. Impacto e influencia de las condiciones sociales, culturales y políticas de la comunidad que encasillan el rol del maestro.
3. Clima laboral (relacionado especialmente con la convivencia).
4. Nivel de formación y perfil del docente.
5. Falta de acompañamiento y orientación por parte de los directivos docentes.
6. Soledad.
7. Mayor compromiso de las comunidades.

Como vemos, en la Localidad de Sumapaz, para el maestro y los sujetos educativos locales, pesan más unos aspectos que otros en relación al alcance de la calidad educativa y el rol específico que desempeña el docente. Frente a la pertinencia del PIER, la autonomía profesional, las herramientas necesarias para ejercer su labor existe consenso en que las condiciones son favorables, pero que se ven limitadas por la doble labor que deben ejercer como sujetos activos de una cultura que es a veces indiferentes para ellos y que exige del maestro otro tipo de competencias para las que muchos de ellos no se han formado.

En resumen, el imaginario de calidad de la educación y la responsabilidad del docente para dicho logro, tiene tres concepciones diferentes. Una concepción que pone al maestro como centro del debate, al responsabilizarlo por su alcance, en tanto el maestro agencia la política educativa, en donde el maestro así mismo debe propiciar la apropiación e incorporación de una serie de aprendizajes en los niños, niñas y jóvenes. Para esto se requiere de maestros bien formados, con ciertas competencias pedagógicas, con un manejo adecuado de recursos tecnológicos y didácticos, esta

premisa es compartida evidentemente desde la administración y desde los mismos docentes, así como de los demás actores educativos.

La otra concepción, más propia de los padres de familia y algunos estudiantes, se relaciona más con la de un maestro como líder comunitario, como promotor y defensor de la cultura campesina, un maestro con arraigo rural, más que un maestro como profesional de la educación y de la pedagogía.

Evidentemente estas dos posturas generan tensión, en la que el maestro actúa como intermediario, por un lado debe atender las demandas de una política educativa y de una sociedad en general, que reclama de él unas competencias específicas y por el otro, las demandas más concretas de esta cultura rural, que coaccionan su actividad, sus responsabilidades sociales, éticas y políticas y que necesariamente configuran el rol del docente como agente y factor de calidad de la educación.

Relacionado con esto resulta importante el papel que los maestros de Sumapaz otorgan al asunto de la convivencia. En resumen, para los maestros esta condición es el talón de Aquiles del sistema educativo local, y para ellos claramente el hecho de convivir mal, implica trabajar mal, por consiguiente el rendimiento no es igual, para ellos, este es uno de los factores principales de la baja calidad educativa de la Localidad. En un segundo lugar, los maestros entrevistados en el marco de la presente investigación, definitivamente si le atribuyen a la falta de formación del docente de Sumapaz la segunda causa de las deficiencias de la calidad educativa de la localidad.

De otro lado, vimos que, efectivamente el PIER es un proyecto pertinente, con enfoque para lo rural y construido a partir de las particularidades del contexto y de sus habitantes; además, fue construido en colectivo con ingerencia de todos los sujetos educativos locales. Así mismo, se logró evidenciar que pese al distanciamiento geográfico que separa a la localidad de Sumapaz del sector urbano, las IED de la localidad cuentan con todos los recursos didácticos y tecnológicos adecuados y necesarios para que el docente pueda desempeñar su labor. El maestro, es un maestro autónomo, líder comunitario, con libertad de cátedra, condiciones éstas de las que difícilmente muchos maestros del sector urbano podrían gozar. En este sentido, podemos afirmar que las condiciones pedagógico, institucional, y de recursos físicos,

para el desempeño del trabajo docente responden a las necesidades del maestro en este contexto.

Ahora bien, frente a la relación de estos aspectos con la calidad de la educación y el papel docente, las tensiones y dificultades se relacionan directamente con el nivel de competencia del maestro para aprovechar de manera pertinente los recursos puestos a su disposición. Como lo anotábamos anteriormente, el imperativo de formación y competencia docente se constituyen en la piedra en el zapato, puesto que se evidencia que las competencias actuales y la formación de los maestros de la localidad de Sumapaz en términos generales no responden a la propuesta pedagógica actual de las IED de la localidad, a sus postulados teóricos y a las demandas de la comunidad rural, por lo tanto, se evidencian dificultades en la apropiación y aplicación coherente y pertinente del PEI.

De otro lado, a la falta de competencia del maestro se le suma, la falta de acompañamiento pedagógico por parte de los directivos docentes. Los maestros no tienen un norte claro de trabajo, pues si bien tienen a su disposición una serie de ventajas y de recursos, estos no saben como aprovecharlos de la manera más adecuada en aras del beneficio de las comunidades y de si mismo.

Estos aspectos permiten poner de manifiesto la necesidad de que desde la política educativa Distrital y en general desde el Plan de Desarrollo Distrital se consoliden acciones tendientes a garantizar que la formación de los maestros rurales especialmente, guarde estrecha relación con las demandas que el mundo rural hace a la escuela y al docente. Efectivamente, todos los estudios lo dicen y los mismos maestros entrevistados lo corroboran, se requiere de maestros muy bien formados, con conocimientos amplios no solo de las disciplinas sino de pedagogía, pero también de maestros que estén en condiciones de desempeñar su labor en un ámbito como el rural, que exige cierto tipo de competencias necesarias para el desempeño exitoso de su labor.

En este sentido, y necesariamente ante el papel fundamental del maestro y de la escuela para las sociedades rurales, se requiere de maestros que estén en capacidad de situarse racional y estratégicamente en este medio, así como en condiciones de desarrollar las prácticas organizacionales y pedagógicas pertinentes con él. Se

requiere de maestros que estén capacitados para actuar en diferentes actividades y escenarios educativos relacionados con las nuevas demandas de educación, originadas de manera particular en los sectores productivo y social. Estas competencias tienen que ver con el desafío de formar maestros en todas las dimensiones humanas, dentro de las cuales se incluyen dimensiones relacionadas con la economía, con la dimensión productiva organizacional, política, la volitiva, entre otras¹²¹.

Debemos resaltar, en este orden de ideas que durante este cuatrienio, el PSE Bogotá Una Gran Escuela 2004-2008 realizó esfuerzos ingentes por mejorar los asuntos relacionados con la cualificación y mejoramiento profesional de los maestros como uno de los elementos centrales de la política sectorial en educación. El giro planteado, según los actores y participantes de este proceso, fue radical con respecto a las administraciones anteriores y fundamental en la implementación del Plan Sectorial. }

Como lo manifestaron sus responsables, se trataba de oponer a una concepción que entendía al maestro como recurso humano, otra en la cual primaba su condición social, política e intelectual. El propósito era reconocer y tratar a los educadores como actores principales de la enseñanza, propiciando el buen trato y el reconocimiento de su labor profesional en razón del destacado papel social que desempeñan¹²².

En este sentido, el tipo de formación de maestros y maestras que propone la SED para el período 2004 – 2008 se orientó hacia la recuperación de la voz de maestras, maestros y directivos; hacia el fortalecimiento de la profesión docente a través del enriquecimiento del saber y del horizonte conceptual del maestro como pedagogo; y hacia la recuperación de la certeza sobre el valor e importancia de sus aportes a las reformas que la educación necesita¹²³.

La oferta de formación ofrecida fue amplia y abierta a todas y todos los maestros del Distrito.

¹²¹ RAMÍREZ, Ángel. Pedagogía para aprendizajes productivos. Net Educativa. Segunda edición. Bogotá. 2007., 154 p

¹²² Ver: Lineamientos de Política para la Formación de maestras y maestros 2004 – 2008. SED, subdirección de formación docente. p. 3.

¹²³ Ver: Lineamientos de Política para la Formación de maestras y maestros 2004 – 2008. SED, subdirección de formación docente p. 4.

Estos aspectos confirman la importancia del maestro para la ruralidad. No podemos seguir pensando en la ruralidad en términos exclusivamente espaciales, ni mucho menos, en sus pobladores como meros receptores de información. La sociedad rural de hoy, se encuentra bombardeada por toda una carga simbólica, cultural, social, y política para la cual no está preparada y que por esta razón exige de escuelas y de maestros actuales, en capacidad de ayudarles a comprender el mundo. De ahí, que no se puede seguir enviando al sector rural a los maestros más rezagados, a los maestros con menos experiencia y a los menos formados. La escuela y la sociedad rural, requiere de los maestros mejor formados, porque en el contexto de exclusión que vive las poblaciones rurales, un indicativo de equidad en la educación es la posibilidad de contar con maestros competentes y altamente cualificados, es un riesgo que vale la pena correr.

Ahora bien, estas demandas necesariamente configuran un perfil de docente acorde a dichas necesidades y que según las personas entrevistadas, guardaría coherencia con los procesos educativos actuales, en desarrollo en la localidad, en aras de potencializarlos.

En la investigación adelantada por Martínez¹²⁴, a propósito de lo que se espera del maestro, se encontró que los resultados evidencian por un lado una visión idealista planteada por los expertos y los tomadores de decisiones y por otro lado, una visión marcada por lo inmediato y cotidiano, planteada por los docentes. Las respuestas más frecuentes fueron:

- Orientar el proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las expectativas sociales, culturales, morales y éticas de la familia y la sociedad.
- Asumir y orientar pedagógicamente el proceso de aprendizaje de los educandos utilizando medios tales como: planeación de actividades escolares y curriculares, encuentros académicos en el aula, enseñanza de materias específicas, elaboración y seguimiento de actividades y logros, dirección de cursos, diseño de planes de estudio, dictar clases, programas de curso,

¹²⁴ MARTÍNEZ, Luz Amparo. Documentos de estudios de caso de la investigación Docente en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión. Caso Colombia. Julio de 2002. En: www.preal.org.co. Pág. 22

innovación en los procesos educativos y otros, para garantizar el logro de los resultados que se propone la educación de los alumnos.

- Liderar procesos de mejoramiento e incremento de la Calidad de la Educación mediante el estímulo a los alumnos, la generación de experiencias de aprendizaje, la formación permanente en el campo personal y profesional, la investigación, la innovación, el conocimiento y respeto del entorno social de la escuela con el fin de incidir en procesos de desarrollo humano.
- Mediar en procesos de relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa a través de generación de diálogo entre ellos y también como interlocutor válido y con credibilidad, participar en resolución de conflictos que inciden en el proceso de aprendizaje escolar, facilitar la socialización de experiencias; orientar a los padres de familia y tutores de los alumnos en procesos de formación con miras a obtener un clima que garantice el adecuado desarrollo de los procesos de aprendizaje y la interiorización de principios de convivencia.
- Incidir en el incremento de la Calidad de Vida de los educandos y de la Comunidad Educativa a través de: desarrollo de actividades que enseñen y estimulen la participación tanto en actividades curriculares como extracurriculares relacionadas con la escuela; educar en el afecto a través del propio comportamiento y de acciones planeadas; desarrollar sentido de arraigo y pertenencia entre los educandos; generar confianza hacia el maestro y los adultos; estimular el desarrollo y la práctica de la solidaridad todo esto con el fin de responder al logro del objetivo mismo del cargo de Maestro.
- Diseñar, dirigir, participar en actividades que promuevan el uso creativo del tiempo libre como aquellas de tipo cultural, deportivo, recreativo y otras, con el fin de generar hábitos y prácticas de trabajo en equipo, autonomía, solidaridad, y por lo tanto, incidir en la formación y enseñanza que se espera para los educandos
- Participar en la planeación de la formación de los educandos mediante la asistencia y toma de decisiones en el Consejo Académico, la presentación de propuestas que incidan en mejores resultados escolares, la generación de visión educativa, con el fin de incrementar la calidad de la educación y el uso adecuado de los diversos recursos.

- Incidir en el desarrollo del (PEI) a través de procesos de participación, toma de decisiones, integración docente, desarrollo de procesos de trabajo y otros, para que por este medio se integren los objetivos de enseñanza y aprendizaje.
- Realizar y responder positivamente a procesos administrativos que favorecen la organización y la racionalización de los recursos físicos como por ejemplo distribución y cuidado de salones de clase, responsabilidad sobre los inventarios de muebles, equipos y enseres escolares; cumplir con las normas administrativas que favorecen el trabajo en equipo, cumplir horarios, normas de grupo, reglamento interno de la institución.

Hay que decir, que los escenarios rurales reclaman maestros y maestras con todas las cualidades descritas, pero también, con una fuerte fundamentación antropológica, sociológica, política, económica, ecológica y tecnológica, así como una gran mentalidad estratégica que les permita desempeñarse con pertinencia en estos contextos. En esta medida, y desde las voces de los actores, un maestro para el sector rural de Sumapaz, debería tener el siguiente perfil:

Cuadro No.15. Perfil del docente para el sector rural

COMPETENCIAS	INDICADORES
Pedagógicas /Académicas	Maestros críticos y analíticos
	Maestros creativos e innovadores
	Experiencia en el dominio de las áreas
	Gran lector y escritor/buen comunicador
	Sistematice sus prácticas/investigador
	Propositivo
	Autónomo
	Que sepa de política pública
Gestión	Maestros con racionalidad prospectiva y estratégica
	Maestros con capacidades administrativo-organizacionales y planificadores
	Liderazgo
	Manejo de la comunidad
Personales/sociales /culturales	Maestros éticos
	Excelentes relaciones personales
	Solidaridad
	Capacidad de alejarse de la familia
	Manejo y resolución de conflictos
	Conocer el campo, sin ser obligatorio
	Gusto por el aprendizaje a lo largo de la vida
Físicas/Salud	Ser buen caminante
	Manejar niveles altos de stress por soledad
	Montar caballo

Fuente: Adaptación propia

A grandes rasgos estas competencias son las que configurarían un perfil adecuado para un maestro para el sector rural del Distrito Capital, sin embargo resulta importante ampliarlas a fin de entender la racionalidad que subyace en ellas.

A través de los planteamientos expuestos en la presente investigación es claro que al maestro se le otorga una serie de responsabilidades asociadas estas con su competencia para ejercer la labor educativa y cuyas competencias si son generales en el grueso de la profesión, contempla ciertas especificidades para el sector rural.

En este sentido, Ramírez¹²⁵, plantea que el concepto de competencia pedagógica puede referirse a ese recurso mental/operativo formado en el docente de manera sistémica, para desarrollar prácticas pedagógicas específicas en realidades igualmente específicas, produciendo resultados pertinentes y significativos. Las competencias pedagógicas, para el autor, implica desarrollos y aplicaciones cognitivas, afectivas, habilidades, simbolizaciones, valoraciones, entre otras., dentro del proceso de interacción social que genera el hecho educativo.

Por lo tanto la formación de competencias en maestros y maestras para un desempeño pertinente en lo rural, implica contar con los recursos teóricos/prácticos para responder de manera particular a las demandas educativas que se presentan en este sector dentro de las diferentes circunstancias económicas, productivas, sociales y culturales, situadas espacial y temporalmente.

En primer lugar, desde las competencias pedagógicas, se requiere que el maestro rural, este en capacidad de comprender, contextualizar y recontextualizar la pedagogía como disciplina fundante de la profesión docente, en tanto esto derive en el desarrollo de discursos y prácticas pedagógicas acordes con los paradigmas, teorías, conceptos, más convenientes para la formación humana integral de los pobladores rurales. Así mismo, estar en capacidad de construir y desarrollar procesos pedagógicos coherentes y pertinentes con respecto a las necesidades educativas anclados en diferentes contextos propios del ámbito rural y así mismo diversos.

¹²⁵ RAMÍREZ, Ángel. Pedagogía para aprendizajes productivos. Net Educativa. Segunda edición. Bogotá. 2007., 154 p.

De otro lado, el maestro debe tener la capacidad de situar los diferentes paradigmas y corrientes pedagógicas en perspectiva de potencializar los recursos (muchas veces limitados) con los que cuenta el escenario rural. Es decir, el maestro debe propiciar con sus estudiantes y con la comunidad en general el desarrollo de nuevas formas de aprender, producto de la interacción con el contexto inmediato, debe hacerlo atractivo para los niños, niñas, jóvenes y adultos del sector rural.

El maestro independientemente de su contexto de trabajo debe ser un gran comunicador. Debe saber utilizar su discurso de la manera más eficiente de manera que se propicie un dialogo de doble vía con los demás integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo, esta competencia del maestro y en el ámbito rural, requiere que el maestro este en capacidad de utilizar el lenguaje para entenderse efectivamente con personas condicionadas por diferencias sociales, culturales, étnicas, entre otras. Esto implica que el docente tenga un dominio amplio de todas las formas de comunicación (oral, escrita, simbólica, etc.), así como el uso de los medios didácticos y tecnológicos de forma adecuada y eficaz¹²⁶.

Con respecto a las competencias de gestión, se requiere que el maestro rural este en capacidad de participar activa y proactivamente en procesos de formulación y direccionamiento del PEI, en contextos diversos, partiendo de las necesidades de dichos contextos y de sus habitantes, en una perspectiva global, nacional, regional y local. Por esta razón, es indispensable que el maestro rompa el aislamiento que lo caracteriza, es decir, el maestro rural debe propiciar el encuentro con otros sectores de la sociedad a fin de socializar su práctica en estos contextos y por consiguiente enriquecerla para transformarla.

Bastante se ha profundizado frente a la importancia de los procesos de investigación en las prácticas profesionales. De hecho, los procesos educativos cualifican y mejoran la calidad del desempeño docente, en la medida en que los maestros exploren su quehacer, sometan al análisis y crítica sus discursos y prácticas pedagógicas, desde que sistematicen sus prácticas; por tanto, es necesario dotar al maestro de las competencias adecuadas para que reflexione su praxis en contextos diversos, pues la investigación desde la práctica educativa se sustenta en la necesidad de mejoramiento permanente de los procesos educativos.

¹²⁶ RAMÍREZ, Ángel. Op. cit. 154 p

De otro lado, ninguna profesión debe dejar de lado el actuar ético y responsable en sus prácticas. La profesión docente, en este sentido, requiere que el maestro haga buen uso de los saberes que posee, para un desempeño responsable frente a sus estudiantes, a la comunidad y frente a si mismo. La primera de estas fuerzas encuentra expresión en un intento por concebir al maestro, tratarlo y formarlo como a un profesional; la segunda busca promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares cuantitativos y la medición del desempeño y la formación del maestro en función de esos estándares, siempre desde una mirada unidireccional, colocando a la educación en la misma lógica del mercado.

La primera fuerza se asocia a la búsqueda de un sentido renovado de la profesión docente, que asegure en los maestros capacidades para el ejercicio profesional en el marco de una participación social democrática, con plenas competencias para intervenir en la toma de decisiones, en la definición de políticas educativas, con visión para vincular su trabajo con el desarrollo local y comunitario, sin perder de vista el contexto social más general.

Este nuevo sentido de la profesión implica avanzar desde la concepción de los docentes como “apóstoles”, o “mártires” animados por la “vocación” y la “capacitación” hacia una concepción de los docentes-profesionales con un capital cultural y social, que ocupan su lugar en los espacios donde se toman decisiones en su escuela, en sus comunidades, en las instancias de debate y acuerdos, docentes-profesionales que se responsabilizan por los resultados de su tarea, en el marco de una sociedad que también asume transversalmente la responsabilidad sobre la educación.

Docentes coautores y protagonistas, provistos de un capital social y cultural que les convierte en sujetos sociales deliberantes y capaces de participar en la toma de decisiones reflexionadas y dialogadas.

Docentes orgullosos de su profesión, revalorados, comprometidos con los resultados de su trabajo, rindiendo cuentas a las familias y a las comunidades, sintiéndose reconocidos por la sociedad. Docentes que hagan la diferencia, que defiendan sus ideas y derechos sin afectar el derecho de niñas, niños y jóvenes a tener una buena educación, a contar con oportunidad de aprendizaje y desarrollo.

Frente a las competencias relacionadas con el ámbito de la gestión, el maestro debe estar en capacidad de construir con las comunidades otros escenarios posibles que enriquezcan su desempeño profesional, lo cual implica disponer de racionalidad prospectiva y estratégica, en tanto reconozca en el contexto a través de la investigación, las posibilidades para construir propuestas de transformación posibles para el mundo rural, que le permita anticiparse a los cambios de manera que pueda dar propuestas y guías oportunas que lo hagan miembro activo de una comunidad organizada, estructurada e inteligente.

Relacionado con lo anterior, el territorio rural demanda docentes que en el contexto de la autonomía institucional estén en capacidad de tomar decisiones adecuadas, para adaptar los procesos organizacionales y administrativos al servicio de lo pedagógico, de manera que, esta competencia, tiene que ver, como lo afirma Ramírez¹²⁷, con la creatividad organizacional para que los procesos educativos puedan desarrollarse en estrecha relación con las circunstancias en que puede desarrollarse el acto educativo, de tal forma, que se aprovechen al máximo las fortalezas y oportunidades y se minimice al máximo las debilidades y amenazas.

En lo referido a participación y liderazgo, es claro que el maestro rural ejerce un nivel de poder importante en las comunidades rurales, razón esta que exige de maestros con un gran poder de convocatoria, que le permita articular la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad, para aprovechar sus potencialidades en pro de enriquecer el proceso educativo. En este sentido, el maestro debe aprovechar todos los sujetos educativos existentes en el entorno para motivar un desarrollo eficiente y pertinente de los procesos pedagógicos emprendidos. De ahí que, en la medida en que el docente promueva procesos de articulación coherentes y pertinentes en la articulación escuela-comunidad-escuela, los maestros estén en condiciones de liderar acciones que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de socialización y desarrollo de las comunidades a través del acondicionamiento de procesos educacionales adecuados que motiven la participación y liderazgo de la comunidad educativa, con sentido de pertenencia.

¹²⁷ RAMÍREZ, Ángel. Pedagogía para aprendizajes productivos. Net Educativa. Segunda edición. Bogotá. 2007., 154 p

Hasta aquí, abordamos unas competencias más del orden de las competencias de tipo profesional necesarias para un docente rural. Pero no menos importantes que éstas, las competencias más de tipo práctico para desenvolverse en contexto se constituyen en un factor central para el desempeño del maestro en el ámbito rural.

En general, estas competencias se relacionan con características propias de los seres humanos para vivir en sociedad. En los resultados mencionábamos que las condiciones de vida y de trabajo del docente en Sumapaz, implican un nivel de relación más horizontal con la comunidad, por lo que se tiende a que las comunidades y en general los mismo docentes no guarden distancias entre su trabajo específico y las relaciones de tipo personal con las comunidades. Esto no es malo, lo que ocurre es que no existe un nivel claro de relación, por lo que muchas veces ocurren intromisiones de parte y parte que derivan en conflictos. Por esta razón se hace indispensable que el maestro este en capacidad de relacionarse con las comunidades, sin perder de vista, en primer lugar su condición de ser humano individual, agente activo de una sociedad y que no pierda de vista el contexto social y cultural en el que se desenvuelve de manera que el nivel de relación con las comunidades no afecte su trabajo como maestro ni como sujeto activo y líder comunitario.

De otro lado, evidentemente el conocimiento del campo por parte del docente no se prescribe exclusivamente a conocer las características físicas y geográficas de un territorio, sino que esto tiene que ver también con el conocimiento de la historia de su gente, de su devenir social y cultural, así como político, que le permitan, al maestro poder tener unos referentes claros acerca de los aspectos que condicionan que reconfiguran el papel del docente en un escenario específico como el rural.

Y finalmente, otro aspecto muy importante es el relacionado con las condiciones físicas y de salud del maestro, así como de ciertas habilidades o destrezas propias de la vida campesina. En primer lugar, se requiere que el maestro este en condiciones de recorrer largos trayectos. El maestro rural, es un caminante obligado, pues en ocasiones cuando hay escasez de maestros, muchas veces esto implica que otros docentes se desplacen a la vereda donde son requeridos y cuando no hay posibilidad de conseguir un caballo, el maestro debe caminar distancias muy largas, que le agotan física y emocionalmente. En primer lugar, porque generalmente estas largas caminatas debe hacerlas solo, en segundo lugar, por las condiciones sociales/políticas

y de orden público de la zona, es común que se cruce en el camino con ejército o fuerzas insurgentes y así mismo, aguantar las inclemencias del clima extremo de ciertas zonas, como es el caso del páramo de Sumapaz.

Ahora bien, las condiciones de aislamiento y soledad a las que se ve abocado el docente requiere de maestros conscientes de las implicaciones de ejercer su labor en zonas apartadas no solo geográficamente, sino en ocasiones, social, cultural y tecnológicamente. Lo cual implica que el maestro se aleje de sus familiares y amigos, que reduzca sus procesos de socialización e integración al mero contacto con los niños, niñas y jóvenes cuando llegan a la escuela, pero que acabada la jornada retornan a sus veredas de origen, y el maestro nuevamente se ve enfrentado a la soledad, donde solo están él y su escuela.

Es decir, el territorio rural requiere de un maestro altamente competente y cualificado no solo a nivel de sus conocimientos disciplinares, sino a nivel de ciertas competencias específicas que le permitan desenvolverse de la manera más efectiva en este ámbito, por bien de sus comunidades, pero sobre todo por el bien propio y que además le permita ejercer una labor social intensa con un grupo poblacional que ve en la escuela y el maestro, la posibilidad de ampliar la frontera que lo separa del mundo urbano y que se constituye en horizonte de oportunidad y calidad de vida para la población rural.

A nivel general, podemos decir entonces que el maestro rural se constituye en la columna vertebral de la sociedad rural, y en este sentido, el maestro se configura en la posibilidad de emancipación de éstas comunidades, en la posibilidad de acercarse a la comprensión del mundo desde el rol que ejercen no solo maestro, sino escuela. Por esta razón, el nivel de competencias que la sociedad reclama del docente rural exigen que el maestro este en constante proceso de actualización, formación que le permita deconstruir su práctica en un contexto específico y que le permita contextualizarla a las necesidades del territorio y de sus gentes.

Pero más allá de esto, podemos evidenciar, en los diferentes estudios señalados, que el maestro prescribe la calidad educativa al logro del estudiante desde su quehacer, el maestro, reduce su praxis a la consecución de resultados en sus estudiantes, que si

bien son motivo de satisfacción para ellos, reducen al maestro a una labor meramente instrumental.

Finalmente, hay que mencionar que los sistemas educativos han sido claros en que los cambios educativos para que sean efectivos, requieren del concurso del docente, requieren que el maestro pase de ser objeto de la política a convertirse en agente de la política, requiere que el docente incorpore a su discurso y a su praxis, que si bien como maestro tiene una labor social, muy específica y por demás importante, el maestro debe trascender su imaginarios de maestro al servicio de, para constituirse en una maestro intelectual en servicio, formarse para y por la sociedad, y para si mismo.

Por esta razón, los decisores de política, la sociedad en general, pero especialmente los maestros deben concientizar- se de que como maestros, no dejan de ser alumnos que aprenden durante toda la vida y que por consiguiente requieren que todos los esfuerzos enfocados a la atención de los niños, niñas y jóvenes para garantizar el acceso a una educación de calidad, contemple también el acceso del maestro a procesos de formación y actualización adecuados, de mejoramiento de las condiciones de profesión y de trabajo, en perspectiva de una educación equitativa e incluyente para todos los seres humanos, independientemente del rol social que nos toque desempeñar.

De ahí que el aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere un cambio de concepción. Todos y todas, debemos incorporar el aprendizaje como horizonte de sentido de nuestras vidas y para esto se requiere una transformación sustancial del imaginario de que la educación a lo largo de toda la vida, en primer lugar no es solo para los niños, las niñas, los jóvenes, y las mujeres. En segundo lugar, no podemos seguir pensando y promoviendo un proceso de formación ligado única y exclusivamente al alcance de cosas materiales o beneficios más de tipo inmediatista. Esto no es malo, pero no debe ser el horizonte de sentido.

Ahora bien, los sistemas políticos, la sociedad en general y los docentes también deben tomar consciencia de grupo humano que poseen una serie de necesidades, expectativas, prioridades, que al igual que otros grupos, requieren que éstas demandas sean reivindicadas, apropiadas y garantizadas, por la sociedad en su

conjunto a fin de garantizar una educación de calidad, equitativa, igualitaria en todos los contextos humanos y a lo largo y ancho de la vida.

10. RECOMENDACIONES

Con el telón de fondo expuesto, se hace necesario abordar algunas precisiones en materia de política que se constituyen en aportes sustanciales para los decisores de política educativa y especialmente para el sector rural, especialmente en el caso Sumapaz:

En primer lugar la administración Distrital debe hacer un esfuerzo por dimensionar en su total magnitud la ruralidad de Bogotá y sus matices. No se puede seguir midiendo con el mismo rasero la Bogotá urbana con la Bogotá rural, ni mucho menos la diversidad de ruralidades presentes en Bogotá.

De otro lado, en el marco de la política educativa Distrital, se debe ampliar la perspectiva frente a las necesidades, retos y expectativas educativas del sector rural. La administración no puede seguir invirtiendo un recurso tan alto en procesos de diagnóstico para la implementación de PEI con enfoque agrícola y pecuario o con enfoque ambiental. La educación rural, es más que educación ambiental, es una componente importante, pero es necesario que desde la política se tenga claridad frente a las demandas que la ruralidad de la sociedad actual hace al Estado y a la misma sociedad. La sociedad rural hoy, y más en Bogotá una ciudad cosmopolita, exige de PEI integrales que recojan toda la riqueza ambiental de la ruralidad, pero así mismo que incorporen todos los aspectos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación y que no se prescribe a dotar a las escuelas rurales de computadores e Internet.

Para esto, se requiere dotar a las escuelas rurales de docentes competentes, con un nivel de formación acorde a las demandas del mundo moderno, y sobretodo de un docente que esté en capacidad de articular lo moderno del sector urbano con lo artesanal y autóctono del mundo rural, por esta razón, se requiere de maestros críticos, reflexivos, proactivos que potencien a estas comunidades. De nada sirve dotar a las escuelas rurales de excelentes recursos, si no hay maestros capacitados para aprovecharlos, y según parece esto no se ha interiorizado desde los decisores de política.

Otro aspecto fundamental, es que desde los lineamientos de política es necesario y casi obligatorio que se realicen concursos específicos para la ruralidad y especialmente para Sumapaz, de manera que se garantice, por un lado, que lleguen a la localidad maestros que en primer lugar deseen laborar en la localidad; así como maestros con ciertas competencias para desempeñarse en este sector y en tercer lugar garantizar la estabilidad de la planta docente mínimamente por tres años, de manera que se procure dar sostenibilidad a los procesos educativos locales.

De otro lado, y relacionado con lo anterior, se hace indispensable que desde la administración Distrital se promueva rápidamente el traslado del CADEL y de la Alcaldía al territorio local, así como el nombramiento de supervisión educativa, de manera que los maestros y directivos tengan la garantía de un proceso de acompañamiento pedagógico constante y permanente.

También se hace indispensable, que desde la administración Distrital se regule la amplia demanda de programas y proyectos provenientes de otras instituciones y que se tenga en cuenta la cobertura educativa local y las características del contexto local antes de implementarlos, de manera que esto no ocasione dificultades de tipo organizacional, pues los maestros por estar atendiendo la demanda de proyectos, no pueden dedicar el tiempo necesario a las actividades de tipo académico y de acompañamiento a los estudiantes, así como los procesos de planeación conjunta.

Es necesario, que la SED idee una estrategia que permita maximizar la red virtual instalada en las IED de la localidad, de manera que a través de este medio los docentes y directivos puedan estar conectados en tiempo real con las demandas que el nivel central solicita de los docentes y directivos docentes, de esta manera, podría garantizarse mayor permanencia de los directivos en la localidad y por consiguiente mayor acompañamiento a los maestros.

A propósito de la red virtual instalada en los colegios de la localidad, es de suma importancia que desde la SED se promueva y motive un proceso de formación y actualización a los docentes en éstas herramientas tecnológicas, de manera que sea aprovechada por el conjunto de la población para iniciar y liderar procesos de formación a distancia, hasta que se surtan los diferentes procesos de organización de

vías e infraestructura vial y de transporte para facilitar el desplazamiento de los maestros y de la comunidad local al sector urbano.

Es de suma importancia que la SED y el Gobierno Distrital adelante convenios de cooperación con los Gobiernos colindantes de Cundinamarca a fin de iniciar procesos de cualificación y mejoramiento de las Escuelas Normales Superiores de las zonas territorialmente aledañas a la localidad de Sumapaz, en vista de que éstas se constituyen en la fuente principal de docentes que llegan a la localidad de Sumapaz.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO Inés. Mecanismos de control de calidad de la formación de profesores. Sistemas de acreditación de la formación docente. Grupo de Trabajo sobre profesionalización docente de PREAL. Argentina, Junio de 2004. 20 p.

_____ La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. En: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>. 17 p.

ALCALDIA LOCAL DE SUMAPAZ. Balance Social 2002-2003

ALVAREZ A, QUIROGA C. y SALGADO M., 2004. Propuesta de reestructuración de las competencias pedagógicas del docente de la universidad a la luz de la política educativas y en el marco del PEI institucional. Bogotá, Universidad de la Sabana.

BRIONES Guillermo. Metodología de la Investigación cuantitativa en las ciencias sociales. En: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, modulo III. ICFES, 1996. 219 p.

CALVO Gloria, RENDON, Diego y ROJAS, Luís. Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. 2004. 21 p.

CEDE - UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Impacto del programa de educación rural PER. Bogotá, diciembre 12 de 2006. 54 p.

CISTERNA CABRERA, Francisco. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Revista Theoria, Vol. 14 (1): 61-71, 2005. 11 p.

CORVALAN, Javier. Educación para la población rural en siete países de América Latina. FAO. 2004. En: Revista Colombiana de Educación. No. 51. Segundo semestre de 2006. Universidad Pedagógica Nacional. Pág. 40-79 Bogotá-Colombia.

CHETTY S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized

DARLING-HAMMOND, L., HAMMERNESS, K., GROSSMAN, P., RUST, F., & SHULMAN, I. The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world 2005*. S. Francisco: Jossey Bass. pág. 390-441

DENZIN, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE PLANEACIÓN DISTRICTAL. RECORRIENDO SUMAPAZ: Diagnóstico físico y socio económico de las localidades de Bogotá. Secretaría de Hacienda. 2004. p. 13 *International small business journal*, vol. 5, octubre – diciembre.

DÍAZ, O. Políticas educativas y formación de maestros. En: *Revista Pedagogía y Saberes* No. 10. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2000.

EISENHARDT, K.M. (1991). "Better stories and better constructs: the case for rigor and comparative logic", *Academy of Management Review*, 16 (3), 620-7.

FRANCO, Rolando. La educación y la segunda generación de reformas en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de educación – OEI*. Septiembre – Diciembre: 2002. No. 30., p.126

FERREIRO, Emilia. Qué y cómo aprender (Comentario). Compilación de Rosa María Torres.

Biblioteca de Actualización del Maestro. Secretaría de Educación Pública de México. 1998

GARAY, Luis Jorge. *Construcción de una nueva sociedad*. Bogotá, Tercer mundo/cambio, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Políticas de inserción a la docencia": Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Ponencia presentada el Taller Internacional "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión

docente: La experiencia latinoamericana y el caso Colombiano. Bogotá, jueves 23 de noviembre de 2006. 36 p.

Informe Nacional de Desarrollo Humano, 2003.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES. CASILIMAS SANDOVAL, Carlos. Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. ARFO editores. 2002. 313 p.

MC.CRACKEN, G. The Long Interview. Newbury Park, California: Sage, 1988. Citado por: SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. En: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, modulo IV. ICFES, 1996. 313 p.

MARCHESI, A.; MARTIN, M. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial. Madrid, España. 1998

MARTÍNEZ CARAZO, Piedad. El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y Gestión, N° 20; Universidad del Norte, 165-193, 200629 p.

MARTÍNEZ, Luz Amparo. Documentos de estudios de caso de la investigación Docente en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión. Caso Colombia. Julio de 2002. En: www.preal.org.co. 22 Pág.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. 52 Pág.

_____. Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Santafé de Bogotá: Enlace Editores Ltda.1998

_____. Plan Sectorial de Educación: La Revolución Educativa 2004-2008. Bogotá – Colombia. 36p.

MUÑOZ, Vernor. El derecho a la educación. Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación. Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. Naciones Unidas. Nueva York. 2004

OCDE.. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE. 2005

PERFETTI Mauricio. La educación rural en Colombia, estado del arte. Bogotá: ARFO Editores, 2004. 53 p

PRELAC. Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental de PRELAC. Buenos Aires, Argentina. 29 y 30 de marzo de 2007. 118 p.

_____. Protagonismo docente en el cambio educativo. En: Revista PRELAC. No. 1, Julio de 2005. 194 p.

RAMÍREZ, Ángel. Pedagogía para aprendizajes productivos. Net Educativa. Bogotá. 2004., 135 p.

RAMÍREZ VELÁSQUEZ, Jorge Enrique. El tercer ciclo de reformas educativas en tiempos de globalización: Los ciclos de las reformas educativas y el asunto de la calidad de la educación. En: Modulo educación, programa de maestría en desarrollo educativo y social. Convenio UPN – CINDE. Febrero de 2007. p. 14

ROBALINO CAMPOS, Magaly. ¿Actor y protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En: Docentes para el cambio educativo, Revista PRELAC No. 1 Julio de 2005, Pág. 13

_____ Ponencia presentada en el encuentro internacional “De la formación al desarrollo profesional y humano de los docentes”, organizado por OREALC/UNESCO y PROEDUCA/GTZ-Perú. Lima, noviembre de 2003

RODRÍGUEZ BILELLA, Pablo. Evaluación de proyectos y triangulación: Acercamiento Metodológico hacia el Enfoque .Centrado en el Actor. En: www.preval.org. 10 p.

RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. Cambio y reformas en educación: El papel de los maestros. En: El maestro protagonista del cambio educativo. Colección Aula Abierta. 2000. pág. 79-92.

RODRIGUEZ SABIOTE, Clemente et al. La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. En. Revista RELIEVE; v. 12, n. 2, p. 289-305. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

SABINO, Carlos. El proceso de investigación. Ed. Panapo, Caracas, 1992, 216 p.

SACHICA Alba. y SALGADO Mariela. El docente universitario y la significación de su identidad profesional en el marco de la política educativa. Bogotá, Universidad de la Sabana. 2005

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. En: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, modulo III. ICFES, 1996. 313 p.

SANDOVAL ESTUPIÑÁN, Luz Yolanda. Resignificar el sentido de la educación y la misión del educador es una tarea fundamental en la reforma educativa y en el Plan Decenal. Ponencia en el Foro “Las políticas educativas Proyecto de País” memorias. Oct. 28,29 y 30 de 2001

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL – DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN. Formulación proyecto 284, Articulación educativa de Bogotá con la región central. Versión No. 5, Septiembre 15 de 2006

_____. Formulación proyecto 273, Cualificación y mejoramiento profesional de los maestros y maestras. Versión No. 11, Octubre 30 de 2006.

_____. Localidad 20 – de Sumapaz, caracterización año 2005. Bogotá, marzo de 2006. 9 p.

_____ EQUIPO PEDAGÓGICO LOCALIDAD DE SUMAPAZ. Diagnóstico Educativo Local. Noviembre de 2005. 25 p.

_____. Plan Sectorial de Educación 2004-2008, Bogotá: Un Gran Escuela. 70 p.

_____ Proyecto Institucional Educativo rural – PIER. Plan Estratégico. Aprendizajes productivos para la vida. IED Las Auras y Otras. Localidad 20 de Sumapaz. 2004. 49 p.

_____ CADEL de Sumapaz. Proyecciones cobertura educativa local a mayo de 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. Profesionalización y capacitación docente. IIPE Buenos Aires. 23 p.

TORRES DONOSO, Roberto. Globalización, Educación y Mito en Latinoamérica: Las reformas educativas

TORRES, Rosa María. 12 Tesis para el cambio educativo. Fe y Alegría. 173 p.

_____ Formación docente: Clave de la reforma educativa. 1996 En: www.fronesis.org

UNESCO. Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. Ediciones UNESCO. París. 2005.

VEEDURÍA DISTRITAL. Como avanza el Distrito en Educación 2003-2005 EN: www.veeduriadistrital.gov.co . Noviembre de 2005. 101 p.

YIN, Robert K. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA. Pág. 13

ZAMBRANO ORJUELA, Fanny. La experiencia de la gestión directiva en la construcción del proyecto institucional educativo rural en la Institución Educativa Distrital Rural Las Auras, Sumapaz, Lcalidad 20 del Distrito Capital. Sistematización

de experiencia pedagógico – administrativas, estudio de caso. Trabajo de Grado para optar al título de Especializasta en Gerencia Educativa. Universidad de la Sabana. 2004. 69 p.

ZAMORA GUZMÁN, Luís Fernando. Huellas y Búsquedas: Una semblanza de las maestras y maestros rurales Colombianos. Fundación Universitaria Monserrate. 2005, Net educativa. 148 p.

ZORRO, William Alberto et al. Plan de manejo Parque Natural Nacional Sumapaz 2005 - 2009. p. 24

ZULETA, Estanislao. Colombia, violencia, democracia y derechos humanos. Cali 1998

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

ESTRADA ÁLVAREZ, Jairo. Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo. UNIBIBLOS, Bogotá D.C., Agosto de 2002. 235 p.

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TÉCNICAS Y CERTIFICACIÓN. TESIS Y OTROS TRABAJOS DE GRADO. Bogotá D.C., ICONTEC, 2002.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO – IDEP. Políticas Educativas. En: Revista Educación y Ciudad. No. 9, Diciembre 9 de 2005. 119 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación para la población rural: Balance Educación para la población rural: Balance prospectivo. Bogotá, 1998.

MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela. Julio de 2000. 124 p.

ONU/ECOSOC/UNESCO. Right to Education. Scope and Implementation. General Comment 13 on the Right to Education (Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights). UNESCO. París. Disponible en: www.unesco.org/education/en. 2003

ANEXO A. Primera encuesta realizada a docentes en la fase I**A. LA EDUCACION EN NUESTRA LOCALIDAD**

1. Conozco la misión, visión y principios del PIER de mi institución
2. Describo en que consiste la propuesta pedagógica de mi institución
3. Mi labor como docente se ha facilitado o dificultado con esta propuesta

B. PARA USTED

1. Que le ha aportado esta propuesta pedagógica para su formación como docente
2. Ha recibido información, formación y/o acompañamiento, orientación con respecto a la nueva propuesta pedagógica
3. Si usted ha participado del proceso de acompañamiento de construcción del PIER y la propuesta pedagógica en los últimos dos años, díganos:
 - a. Que le agregaría
 - b. Que le quitaría
4. Si en sus manos estuviera decidir por los programas de Formaron Docente, descríbanos en orden de prioridad cuales serían pertinentes para nuestra propuesta pedagógica teniendo en cuenta su motivación como docente

C. MI COMPROMISO CON LA EDUCACION DE MIS ESTUDIANTES Y COMUNIDADES

1. Si me siento motivado trabajando en esta localidad
2. Que condiciones mejorarían mi motivación para continuar trabajando en el sector educativo de la localidad

D. CONOZCO LA ORGANIZACIÓN DEL SECTOR EDUCATIVO

1. Que conozco del Plan Sectorial de Educación.
2. Que conozco de la labor que desempeña el Equipo Directivo.
3. Cuéntenos que sabe de la función de:
 - a. Gobierno escolar
 - b. Consejo académico
 - c. Consejo directivo
 - d. Consejo estudiantil
4. Comente algunas propuestas de su parte para el mejoramiento de la educación de la localidad

ANEXO B. Segunda encuesta realizada a docente en la fase I

**ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACION DE LOS PROGRAMAS DEL PLAN
SECTORIAL DE EDUCACIÓN BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA 2004 – 2008 Y SU
IMPACTO EN LA LOCALIDAD**

1. ¿Qué estrategias pedagógicas ha utilizado, desde sus clases o áreas, para dar a conocer el Plan Sectorial de Educación a sus estudiantes?

2. ¿Cómo ha sido el trabajo del presente plan con los padres de familia, si no se ha trabajado, como se debería hacer?

A. PROGRAMA: TRANSFORMACION PEDAGOGICA DE LA ESCUELA Y LA ENSEÑANZA

1. Usted como docente, ¿Cómo concibe que se deba hacer realidad este proyecto en la localidad?

2. Describa algunas estrategias que la propuesta pedagógica del PIER de su institución, le permiten, en su día a día, transmitir conocimientos con pertinencia.

3. ¿Cómo ha sido el apoyo de la red de informática, las bibliotecas y demás espacios, en el proceso de producción de conocimiento de las diferentes áreas, o desde el área específica que usted dirige (en el marco de los PPP) que usted dirige?

4. ¿Cuales serian las fortalezas de la propuesta pedagógica del PIER, en el marco de la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza?

5. ¿Cuáles serian sus aportes para el mejoramiento de la propuesta pedagógica del PIER, en el marco de la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza?

6. Describanos que ha trabajado del programa de Cátedra de Derechos Humanos (en el caso de no haberlo trabajado, escriba el motivo y una propuesta de hacerlo realidad en la institución).

B. PROGRAMA: ESCUELA CIUDAD ESCUELA

1. ¿Qué deben saber y aprender los nin@s y l@s jóvenes de la localidad, hoy?

C. PROGRAMA EDUCACION PARA JOVENES Y ADULTOS

1. ¿Qué deben saber y aprender l@s adult@s, de la localidad, hoy?
2. ¿Qué debe hacer la localidad hoy (padres y madres, profesores y autoridades) para que l@s jóvenes accedan a la educación superior?
3. ¿Qué diferencias cree que hay entre educación básica secundaria, la educación media, hoy en su institución?

D. PROGRAMA: ACCESO Y PERMANENCIA PARA TODOS Y TODAS

1. Escriba que estrategias y acciones ha tomado la institución para atacar y prevenir la deserción de los y las estudiantes

E. PROGRAMA: BOGOTA SIN HAMBRE

1. Escriba que apreciación tiene de este programa en el marco local

F. PROGRAMA: CONSTRUCCION, AMPLIACION, MEJORAMIENTO Y REFORZAMIENTO ESTRUCTURAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

1. ¿Cómo se puede fortalecer este programa en la localidad?

G. PROGRAMA: GESTION EDUCATIVA HUMANA, EFICAZ Y SOSTENIBLE

1. ¿Usted cree que los recursos distritales que llegan a la localidad se están administrando de manera adecuada?

ANEXO C. Primera entrevista realizada a padres de familia**I ENTREVISTA REALIZADA A LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE LA LOCALIDAD DE SUMAPAZ**

1. ¿Entre la escuela nueva, la tradicional y la propuesta pedagógica actual de la localidad (PPP), con cual de esas cree usted que sus hijos aprendieron más?
2. Que fallas considera usted que tiene la propuesta de los PPP?
3. ¿Cuales son las necesidades educativas de la localidad?
4. ¿Que características considera usted que debería tener el docente que este en la localidad?
5. ¿Qué espera en el futuro de lo educativo en la localidad?
6. ¿Cómo ve el panorama respecto a los jóvenes que salen de grado 11?
7. ¿Que condiciones transformarían el panorama actual para los jóvenes de la localidad?
8. ¿En términos generales usted que le aportaría a la educación de la localidad en cuanto a su mejoramiento?

ANEXO D. Segunda entrevista realizada a padres de familia**ENCUESTA APLICADA A PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE LA LOCALIDAD
DE SUMAPAZ****A. MI COMPROMISO CON LA EDUCACION DE MIS HIJOS Y FAMILIARES**

1. ¿Cómo le ayudo a mi hij@ a aprender mas y mejor?

B. CONOZCO LA ORGANIZACIÓN DEL SECTOR EDUCATIVO

1. ¿Qué conozco del Plan Sectorial de Educación?

2. ¿Qué es el PIER?

3. Considero importante la presencia de un profesor en mi vereda para el aprendizaje de mis hij@s:

4. ¿Qué conozco de la labor que desempeña el Equipo Directivo?

5. Cuando mis hijos tienen un conflicto o un problema en el colegio o en la escuela:
¿Cómo se resuelve?

C. MI PARTICIPACION EN LA CONSTRUCCION DE POLITICA EDUCATIVA

1. ¿Cuál fue mi aporte al Foro Educativo Local de este año?

2. ¿Cuál tema de los que se trataron me pareció importante?

D. MIS PROPUESTAS

Escriba sus propuestas para una mejor educación para la localidad

ANEXO E. Encuesta realizada a estudiantes**ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE LAS IED DE LA LOCALIDAD DE SUMAPAZ****A. LA EDUCACION EN NUESTRA LOCALIDAD**

1. Como estudiante de la institución, creo que en los últimos tres años he aprendido:
2. Para usted ¿es importante aprender?
3. El desarrollo de mis clases con la mayoría de mis profesores es:
4. Veo que mis profesores independientemente del área que dirigen, se interesan por los PPP y lo trabajan:
5. Creo que los PPP me ayudan a reforzar mis conocimientos

B. MI PROYECTO DE VIDA

1. ¿Mis padres me dan el tiempo necesario para hacer mis trabajos en la casa y me colaboran?
2. ¿Qué otras actividades debo realizar en mi hogar en mi tiempo libre?

C. CONOZCO LA ORGANIZACIÓN DEL SECTOR EDUCATIVO

1. ¿Los directivos, mis profesores o mis padres me han hecho charlas sobre el Plan Sectorial de Educación?
2. ¿He trabajado PIER (Proyecto Institucional Educativo Rural) con mis profesores?
3. Que conozco de la labor que desempeñan:
 - a. Consejo directivo

- b. Consejo Académico
- c. Gobierno escolar
- d. Consejo estudiantil

4. Cuando tengo un conflicto o problema en el colegio o en la escuela: ¿Cómo se resuelve?

- Dialogando con la persona con quien tengo el problema (10)

D. MI PARTICIPACION EN LA CONSTRUCCION DE POLITICA EDUCATIVA

1. ¿Cuál fue mi aporte para el Foro Educativo Local de este año?
2. ¿Qué tema de los que se trataron me pareció importante?

E. MIS PROPUESTAS

Escribo mis propuestas para una mejor educación en la localidad

ANEXO F. Entrevista realizada a directivos docentes de la localidad de Sumapaz en la Fase I

1. ¿Que expectativas habría para un ideal de la acción del sector educativo en la localidad?
2. Desde su cargo como rector o coordinador: ¿Qué habría que adecuarse para ese estado ideal de la educación en la localidad desde la dirección escolar?
3. Cual es su concepto del PIER que actualmente se esta trabajando en la institución
4. ¿Que condiciones debe tener el docente que le apueste a esta propuesta?
5. ¿Como se concibe dentro de la propuesta pedagógica el concepto de evaluación y que acciones concretas evidencian este proceso?
6. ¿Como se manejan lo conflictos?
7. ¿Como debería ser el trabajo de los diferentes sectores locales en la ejecución de los diferentes proyectos?

ANEXO G. Entrevista realizada a docentes de la localidad de Sumapaz en la Fase II**GUÍA ENTREVISTA DOCENTES LOCALIDAD DE SUMAPAZ**

A. NOMBRE

B. PROFESIÓN

C. ESTUDIOS REALIZADOS (EN ORDEN CRONOLÓGICO):

D. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

E. AÑOS DE EXPERIENCIA EN SUMAPAZ

F. RELACIÓN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y QUEHACER DOCENTE

1. ¿Cómo concibe usted la calidad de la educación?
2. ¿Qué categorías considera que permean la calidad de la educación desde el docente?
3. ¿Cómo se manifiesta el impacto del docente en la calidad de la educación?
Argumente
4. ¿Qué aspectos relacionados con su quehacer se relacionan con el alcance de la calidad de la educación? Argumente
5. ¿Qué aspecto desde su ejercicio profesional como docente considera el más importante en la calidad de la educación?

G. CONOCIMIENTO POR PARTE DEL DOCENTE DE LA POLÍTICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A NIVEL NACIONAL Y DISTRITAL

1. ¿Qué sabe usted de las políticas públicas educativas?
2. ¿Considera que en el marco de las políticas educativas hay unos referentes internacionales?

3. Conoce usted la Política de calidad de la educación promovida por el MEN? ¿Puede identificar algunos aspectos de dicha política?
4. ¿En el marco de la política de calidad educativa del MEN, conoce usted cual es el papel del docente para el alcance de dicho propósito?
5. ¿Tiene conocimiento de la Política de calidad de la educación promovida en el PSE Bogotá, Una Gran Escuela?
6. En el marco de la política de calidad educativa del PSE, ¿Conoce usted cual es el papel del docente para el alcance de dicho propósito? ¿Le parece relevante y pertinente? ¿Por qué?

H. CONOCIMIENTO POR PARTE DEL DOCENTE DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DEL PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA Y SU IMPACTO EN EL ÁMBITO RURAL

1. ¿Conoce usted la política de formación docente del PSE? ¿Puede proporcionarnos algunos de sus postulados centrales?
2. ¿Cuál cree usted que sea el impacto de dicha política de formación docente en la Localidad de Sumapaz?
3. ¿Ha participado en algún proceso de formación durante los dos últimos años, en el marco de la referida política?

I. RECONOCIMIENTO SOCIAL DEL DOCENTE RURAL

1. ¿Considera usted que desde la política educativa distrital existe algún tipo de reconocimiento para el docente rural? ¿Podría caracterizarlo?
2. ¿Cree usted que existen diferencias en el ejercicio profesional docente en un ámbito urbano y uno rural? ¿Cuáles son esas diferencias?
3. ¿Considera usted que en el magisterio del distrito Capital existe reconocimiento al ejercicio del docente rural? Argumente

J. FORMACIÓN DOCENTE

1. ¿Considera usted que la formación académica del docente, sea un factor importante en el alcance de de la calidad educativa de la localidad? ¿Por qué? ¿Cómo se evidencia?
2. ¿La formación académica de los docentes de Sumapaz, responde a las características del modelo educativo local? Justifique.

K. IDENTIDAD DEL DOCENTE

Quehacer

1. ¿Se siente identificado con su ejercicio profesional como docente? Justifique
2. ¿Considera que el docente es reconocido en su medio social?

Contexto local

1. ¿Se siente identificado con el contexto rural de Sumapaz?
2. ¿Qué razones lo motivaron a desarrollar su ejercicio profesional en la localidad de Sumapaz?
3. ¿Se siente reconocido en su labor por la comunidad local? ¿Cómo es ese reconocimiento?

Contexto Institucional

1. ¿Se siente identificado con el PEI? Justifique
2. ¿En que condiciones se lleva a cabo en su institución el desarrollo de su labor en el marco del PEI?

L. PERFIL ADECUADO PARA UN DOCENTE RURAL

1. ¿Qué condiciones de tipo personal y académico debe reunir un docente para trabajar en la localidad de Sumapaz? Argumente

M. CALIDAD EDUCATIVA EN SUMAPAZ

En el marco de la política de la administración Garzón, la SED proporcionó diferentes facilidades para que los maestros accedieran a diferentes procesos de formación. En este sentido:

1. ¿Qué razones impidieron que los docentes de Sumapaz participarán en un proceso de formación amparado por dicha administración?

Según un informe de la SED del año 2005 y con base en los resultados obtenidos por la localidad en las pruebas SABER y COMPRENDER se evidencia que la localidad de Sumapaz en lo que refiere a la calidad de la educación se encuentra muy por debajo del promedio para el total del Distrito, ocupando el último lugar de las 20 localidades.

2. ¿Qué razones considera usted que han impedido que la localidad imparta una educación de calidad, teniendo en cuenta que el PEI fue construido participativamente y que responde de las necesidades de aprendizaje de los sujetos educativos locales?
3. ¿Es esta una condición suficiente para el alcance de la calidad educativa en la localidad?
4. ¿Considera usted que en Sumapaz existen dificultades con respecto a la calidad de la educación?, ¿Cuáles son esas dificultades?
5. De las dificultades expresadas ¿cuales considera usted que atañen directamente al rol del docente de Sumapaz? ¿Por qué?

ANEXO H. Entrevista realizada a directivos docentes y gerentes de CADEL de la Localidad de Sumapaz en la Fase II

GUÍA ENTREVISTA GERENTES DE CADEL Y DIRECTIVOS DOCENTES DE LA LOCALIDAD DE SUMAPAZ

1. ¿Cuáles considera usted que son las razones de las dificultades de la calidad de la educación en la localidad de Sumapaz?
2. ¿Cuál es el papel del docente, del directivo docente y del CADEL en el alcance de la calidad de la educación en Sumapaz?
3. ¿Considera usted que en el marco de la política educativa distrital, existe una política educativa clara para el sector rural del Distrito?
4. ¿Qué condiciones considera usted que debe reunir un docente que aspire a laborar en el sector rural del Distrito?
5. ¿Qué acciones considera usted que se deberían emprender desde el gobierno Distrital en aras de reducir la brecha existente entre la educación para el sector urbano y para el sector rural?