

Área temática: Foro Inclusión, evaluación y calidad

La formación del docente rural con TIC: Historia de un rezago en Colombia

Martha Isabel Espitia Cruz

Universidad de los Andes

Facultad de Educación

Estudiante doctoral

Bogotá, Colombia

mi.espitia@uniandes.edu.co

Gary Alberto Cifuentes Alvarez

Universidad de los Andes

Facultad de Educación

Profesor asistente

Bogotá, Colombia

gcifuent@uniandes.edu.co

Resumen:

La formación docente ha sido históricamente un objeto de preocupación en los diferentes sistemas educativos del mundo. Reconociendo las diversas tradiciones que la configuran, este trabajo se centra en estudiar a los docentes en servicio en zonas rurales de Colombia, los cuales tienen la difícil tarea de elevar los estándares de calidad educativa en condiciones adversas. Además de identificar la brecha entre docentes rurales y urbanos a nivel de la política educativa, este trabajo se acerca a la práctica de un conjunto de docentes rurales, los cuales fueron entrevistados para entender cómo se posicionan frente a la oferta de formación con TIC. Producto de este doble acercamiento a la política educativa y a la práctica docente, se encuentra que los docentes en las zonas rurales son invisibilizados desde la política pública y que, estrategias como el uso de TIC para su formación sigue siendo una promesa aún inacabada. Asimismo, se concluye que abordar la práctica de los docentes en zonas rurales es necesario para lograr su empoderamiento y, de esta forma, lograr su visibilización en la política pública, tarea aún más necesaria en el marco del posconflicto al que se enfrenta Colombia.

Introducción

El interés del gobierno colombiano con respecto a la educación se ha configurado desde una perspectiva que retoma los postulados de organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial. Desde esta perspectiva, el gobierno ha implementado estrategias como los programas de formación de docentes en servicio para mejorar la educación en el país. Los esfuerzos del gobierno no han dado los resultados esperados, pues a pesar de la mejora reportada en los resultados de las últimas pruebas PISA para los grados 3, 6 y 9, el diagnóstico sigue siendo preocupante. Uno de los reportes más recientes de la OCDE (2016) sobre la educación en Colombia ofrece cifras contundentes sobre el panorama de la educación en el país:

En las zonas rurales, las personas suelen tener menos acceso a las oportunidades educativas y menos logros académicos que sus pares de zonas urbanas. Los colombianos que viven en zonas rurales tienen múltiples desventajas, como mayores índices de pobreza (43% en comparación con el 27% en zonas urbanas), desnutrición, embarazo de adolescentes y violencia, sumado a una infraestructura insuficiente (CIPI, 2013). La mayoría de los indígenas y afrocolombianos vive en zonas rurales, y enfrenta barreras adicionales para acceder a la educación (Barrera, 2014). La participación en educación es, en promedio, inferior en municipios y departamentos rurales que en zonas más urbanizadas, en particular en los niveles de EIAIPI y educación media (MEN, 2015a; DNP, 2015; García Villegas et al., 2013; Bernal, 2014; OAS, 2010). En 2013, el número de años promedio de escolaridad, entre las poblaciones rurales de 15 años de edad y más, era de 5,47 años solamente, comparado con 9,36 en zonas urbanas (MEN, 2015a). En cuanto a la educación superior, varios departamentos rurales (Amazonas, Arauca, Guainía, Guaviare, Huila, Putumayo, San Andrés, Vichada y Vaupés) tuvieron índices brutos de matriculados inferiores al 20%, mientras que los departamentos más urbanizados como Quindío y Santander, tuvieron índices cercanos al 60% (MEN, 2015a). (p.36)

Con independencia de los resultados positivos o negativos que en materia de formación docente se hayan obtenido, resulta igualmente relevante volcar la mirada sobre lo que ocurre en las zonas rurales colombianas. Esto no es una tarea infructuosa si se piensa que el 24% del país es de carácter rural, un porcentaje que no se debe ignorar, pues en territorio es la mayor parte del país y, además, son las zonas en donde se concentran los índices más altos de pobreza y desnutrición, y, como si fuera poco, en donde las consecuencias del conflicto armado que ha sufrido el país por los últimos 50 años son más crónicas. En términos de calidad educativa la diferencia también es significativa; según cifras dadas por el ICFES (Citado en MEN, 2012), la diferencia entre los resultados de los estudiantes de zonas urbanas y rurales es de 50 puntos; en tal sentido, los resultados de los estudiantes de las zonas rurales siguen estando por debajo, esta información se ha interpretado como una diferencia que explica porque para las personas de las zonas rurales es difícil acceder a la educación superior o a un trabajo digno que les permita suplir necesidades básicas. Por tanto, uno de los retos para el sistema educativo colombiano es el de cerrar esta brecha y para esto se debe empezar por entender la situación actual, pues se sabe que la falta de información sobre la situación educativa en las zonas rurales es notoria; por tanto, se deben aunar esfuerzos que permitan ayudar a conocer la situación y así, poder pensar en estrategias realistas y alcanzables que ayuden a cerrar la brecha.

Este texto busca hacer un análisis de la situación que enmarca los programas de formación para docentes en servicio de zonas rurales en Colombia como una situación

crítica que se debe analizar y entender mejor. El texto comienza por una mirada a la formación docente desde lo histórico y lo político, para mostrar que se le ha despojado al maestro de un rol activo y esto ha invisibilizado su práctica. Luego de esto, se explica cómo las TIC aparecen en todos los programas de formación docente y se combinan con los programas de formación existentes, presentado estas herramientas como el medio que puede llegar a democratizar la formación de los docentes en el país. Asimismo, presentamos un análisis preliminar de las entrevistas hechas a docentes de zonas rurales, esto con el propósito de escuchar la voz de los docentes y así hacerla visible.

Formación Docente: diversas tradiciones y enfoques

Para entender los procesos de formación de los profesores hoy, es necesario dar una mirada desde una perspectiva histórica. Los profesores son el centro del proceso educativo y los sistemas actuales han sido creados considerándolos como parte fundamental. Houston (2009) explica cómo el desempeño de los profesores siempre ha estado mediado por aspectos culturales y geográficos. Lo anterior les ha demandado adaptar el conocimiento pedagógico a las necesidades sociales e históricas del contexto en donde trabajan, situación que insinúa que, si los resultados son exitosos en un contexto y no en otro, son quizá estos actores quienes han fallado en la adaptación de los modelos. El desarrollo histórico de los sistemas educativos ha desfigurado el rol del docente, se ha llegado al punto de asignarle al docente un rol pasivo, con tareas específicas que dictan qué deben hacer y cuando. Desde esta perspectiva, la comprensión de cómo ha evolucionado la educación de los docentes resulta relevante para comprender la situación actual.

Davini (1995) describe cuatro tendencias generales de la formación docente desde una perspectiva histórica. La primera tendencia es la tradición disciplinaria que se sitúa en la segunda mitad del siglo XVIII, período en el que la revolución industrial significó un cambio social que modificó las prácticas educativas. En esta tendencia está el buen maestro, que es el modelo a seguir y está posicionado con un alto estatus social. El deber del buen maestro se define en función de la capacidad de disciplinar y ajustar la mente y el cuerpo de los estudiantes (Varela, 1995). Davini prosigue con la descripción e indica cómo la educación de los ciudadanos fue privilegio para las clases dominantes, por lo tanto, la educación para el docente tenía como objetivo formar actores para regular el comportamiento de los niños y, al mismo tiempo, reproducir la autoridad del estado-nación.

La segunda tendencia, explica Davini, es la tradición académica, que comienza en la primera mitad del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX. Durante este período, los programas de formación docente se consolidan junto con los sistemas educativos de Europa y Estados Unidos. El énfasis didáctico y pedagógico de la tradición anterior es altamente criticado y la profesión se cuestiona, pues se plantea que no ha mostrado rigor ni conocimiento científico. El acto de enseñar se convierte en un objeto para transmitir el conocimiento disciplinar, los esfuerzos se concentran en maestros acríticos, pero con el conocimiento que debe ser reproducido y puesto en la mente de los estudiantes. En Colombia, como se describe en Torres-Azócar (2005), se fundaron las escuelas pedagógicas con el propósito de preparar a los futuros maestros con conocimiento tanto pedagógico como disciplinar.

Una tercera tendencia es la tradición de eficiencia que tiene lugar en la segunda mitad del siglo XX, el sistema educativo está directamente vinculado al desarrollo económico y enmarcado en la ideología del desarrollo. En esta tendencia, la educación del profesor se concentra en el saber técnico y sus funciones consisten en simplificar el

conocimiento para que el currículo dado (por el Estado y últimamente por instituciones internacionales) pueda ser implementado con los objetivos operacionales de controlar los resultados. El maestro se convierte en un ejecutor y pierde el control sobre su práctica docente. Por lo tanto, los programas de educación de maestros se ajustaron para garantizar que el plan de estudios impuesto se pudiera alcanzar, y es por esto que la estrategia de medir los resultados con estándares y objetivos se implementó; cabe decir que esta tendencia sigue siendo fundamental en los sistemas educativos actuales.

Una cuarta y última tendencia describe las tradiciones que no pueden ser colocadas en ninguna de las tres tradiciones ya mencionadas. En esta última tendencia se ubican aquellas formas alternativas de entender la formación del profesorado, tradiciones que, a pesar de su estatus no oficial, forman parte de la visión ideológica de lo que debería ser la educación de los maestros. El papel del profesor y cómo debe ser la educación, se describen acá con base en los principios de movimientos como el constructivismo o la pedagogía crítica.

Desde una perspectiva similar, Quiceno, Obregón y Vahos (2004) analizan el desarrollo del sistema educativo en Colombia. Aparte de una breve presentación de los hechos relevantes, los autores incluyen una descripción de cómo la educación para los profesores se ha desarrollado para ser lo que es hoy. Los autores argumentan que la educación de los profesores tenía una visión humanista-religiosa y, en consecuencia, se construyó sobre valores como la disciplina y la confianza institucional, una visión que se sitúa en la primera y segunda tendencia descritas por Davini. El proceso cambiante de este tipo de educación comenzó con las reformas educativas de 1930 a 1957, período en el que la Escuela Nueva (Decroly) y la Escuela Activa (Dewey), junto con el interés de dar a todos los ciudadanos colombianos acceso a la educación, revolucionaron el sistema educativo colombiano. Después de 1957, explican los autores, la inversión del gobierno colombiano en infraestructura y el interés por tener maestros más calificados llevó a las universidades a abrir nuevos programas para atender esta necesidad social. Todos estos cambios sociales y políticos se consolidaron en la constitución de 1991, en la que se confirmó que la educación era un derecho.

Esta mirada histórica a los procesos de formación nos permite entender que en nuestro país hay una tradición todavía conservadora con una gran influencia humanista-religiosa y, además, altamente influenciada por la tradición de eficiencia del siglo XX, pues, y de acuerdo con Davini, el sistema educativo está directamente vinculado al desarrollo económico y enmarcado en la ideología del desarrollo. Esto explica porque en Colombia las condiciones laborales y el prestigio de los docentes dependen, en gran medida, de los títulos que puedan certificar y del desempeño en sus evaluaciones y de las de sus estudiantes. Dentro de este sistema, para los profesores en las zonas rurales las vías para mejorar sus condiciones se restringen debido a la poca oferta de programas de educación superior a la que podrían acceder y a los limitados recursos tecnológicos con los que cuentan. Para atender esta situación, el gobierno nacional implementó el programa Escuela Nueva, un programa que toma las bases de los planteamientos de Decroly y Dewey, y que se enmarca en una cuarta tendencia (de acuerdo con Davini) orientada a mejorar la calidad de los ciudadanos en zonas rurales. Los procesos de formación de docentes en estas zonas se enfocaron en campañas del MEN para enseñar a los docentes cómo usar las guías, también diseñadas por el MEN, que debían usar con sus estudiantes. El uso de guías se implementó para facilitar la labor de los docentes, quienes en muchos casos, trabajaban solos en una institución y, por tanto, estaban a cargo de los procesos de varios grupos (programas multinivel).

El breve recorrido histórico pone de manifiesto la influencia de hechos sociales e históricos que muestran como la práctica y la formación de los profesores se ha reducido a un *hacer cosas*, en donde el docente ha ejercido un rol pasivo en el ejercicio de su práctica. Para Schatzki (2005) no hay prácticas por fuera de un contexto, es decir, debemos hacer un esfuerzo por superar esta visión moderna de un sujeto individualizado y autónomo, y así, entender que las prácticas no pueden desligarse de los contextos. La educación es una actividad enmarcada en lo social, y, en consecuencia, las prácticas de los docentes deben ser analizadas para entender el fenómeno educativo. En este sentido, Herrera (2007) hace una invitación a tener una mirada que sitúe a la escuela en su contexto social más amplio para entender "cómo se ha resignificado el trabajo pedagógico (...) y atender a los lenguajes y prácticas no formales de la escuela, lo que se ha llamado el currículo oculto" (p. 18). El planteamiento es que "este giro se puede expresar afirmando que, en la actualidad, para la teoría de la educación y para la pedagogía, el pensamiento viene a ser el resultado de la organización y contextualización de formas de interpretar y entender el mundo, formas revisables, incompletamente verificables e históricas" (p.22). En otras palabras, el autor plantea que la práctica y teoría educativa son formas fijas que han sido heredadas de otras disciplinas y que nos han llevado, a los que hacemos investigación educativa, a entender e interpretar el mundo, y desde ahí los procesos educativos, desde una mirada que busca lo universal. Por tanto, se argumenta que se deben abrir las posibilidades de lo que significa hacer investigación educativa desde el concepto de mente cultural, la construcción de significado y las diferentes narrativas.

En este sentido, la realidad de los docentes en las zonas rurales colombianas debe ser entendida desde su realidad social y desde allí, proponer estrategias realistas y comprensivas. De acuerdo con Fierro, Fortoul, y Rosas (2002), la práctica docente va más allá de la mera técnica o puesta en escena de la teoría en el salón de clase; por el contrario, explican los autores, la práctica del docente se debe situar en todo el entorno escolar y los grupos sociales que intervienen. Según los autores, la función de la práctica es "mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara" (p. 21). Entender la práctica educativa en su contexto social amplio implica volcar la mirada a los procesos de enseñanza y aprendizaje y al ecosistema en donde tienen lugar.

La formación docente: Una mirada desde la política educativa

El Ministerio de Educación en Colombia (MEN) ha reivindicado la educación como un derecho fundamental para todos los ciudadanos y, como una de las vías, sino la más relevante, para mejorar la calidad de vida de la población (OCDE, 2012). Se ha reconocido que se debe garantizar, no sólo el acceso a la educación, sino también la eliminación de la discriminación en todos los niveles del sistema educativo, y así poder mejorar la calidad (UNICEF, 2007). La consideración de estos planteamientos en Colombia ha generado un número importante de decretos y programas como una forma de materializar estrategias para asegurar el acceso, la igualdad, y la calidad de la educación para toda la población. Documentos oficiales evidencian un claro interés del gobierno por la educación de los docentes en servicio, pues se reconoce como un aspecto especial y de primer orden. En esta sección, se presenta una mirada general a las acciones que el gobierno colombiano ha hecho con respecto a la formación de docentes en servicio, nuestra hipótesis, es que, desde la política pública la situación de los docentes en zonas rurales se ha dejado de lado, a tal punto que ellos, los docentes rurales, han sido invisibilizados.

Para comenzar, es importante referirnos a lo que se entiende como formación de docentes en servicio. Leavitt (1992) distingue dos tipos de formación de docentes, por un lado, está la formación de docentes en servicio, que se orienta a aquellos docentes que ya tienen un título académico que les permite ejercer la docencia y que son docentes titulares en el aula; por otro lado, la formación de los estudiantes que se están preparando y que han sido llamados como docentes pre-servicio o en formación inicial. Es importante mencionar que en este documento la formación de docentes se analiza solamente con respecto a los docentes en servicio, es decir, la de los docentes que ya ejercen la docencia directamente y que tienen estudiantes a cargo. El interés de enfocar el análisis en la formación de los docentes en servicio responde a que, de acuerdo con Devjak y Berčnik (2015), la educación de los docentes en servicio es una forma de aprendizaje para toda la vida y tiene como principio básico la educación y el entrenamiento para el desarrollo profesional de los docentes, pues es de esta forma como se incrementa la calidad y la efectividad de todo el sistema educativo.

La formación de los docentes en servicio ha sido una recomendación de la OCDE y del Banco Mundial. La lista de programas es amplia (MEN, 2017) y, además, se ha implementado un sistema de escalafón docente que se rige por la evaluación por competencias, por los títulos de posgrados que los docentes puedan certificar, y por el tiempo que certifiquen docencia directa. Dicho escalafón pretende ser también un programa de incentivos para que los docentes se capaciten y así puedan obtener un salario mejor. Los planes y programas para la formación de docentes se presentan en general para los docentes de todo el país, sin tener en cuenta las diversas condiciones geográficas, culturales, y sociales de los docentes en zonas rurales.

La formación de los docentes en servicio es esencial en el camino a mejorar la educación (Congreso de la República de Colombia, 1994). No obstante, la normativa carece de una consideración más profunda de la diversidad de contextos y necesidades a nivel nacional, y, por el contrario, se ha constatado que la brecha entre la situación educativa de las zonas urbanas y rurales es amplia (Banco Mundial, 2012, MEN, 2012, 2013, Unesco, 1984). Las políticas y planes de formación, hasta ahora, no han mostrado el avance que se espera y, por el contrario, se ha aumentado la brecha entre la educación en las zonas urbanas y las rurales, generando así nuevas formas de exclusión que se hacen tangibles en la situación de los docentes y por ende en la de sus contextos educativos.

Igualmente, el MEN ha hecho esfuerzos importantes en la consolidación de una política de formación docente. En 2013 se publicó el *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, un documento estratégico en la implementación del plan de formación docente que hace parte de la política de calidad educativa. Este documento define 3 subsistemas para el programa de formación: formación inicial, formación en servicio, y formación avanzada. Con respecto al subsistema de formación en servicio, que es el tema de interés de este texto, el MEN ha propuesto los planes territoriales para la formación docente, el portafolio de programas para desarrollo profesional, y el programa de acompañamiento para docentes noveles, como estrategias principales. En general, estas estrategias reflejan un claro interés en descentralizar las políticas de formación y, de esta forma, darle la oportunidad a las instituciones y a los mismos docentes de ser agentes activos en el proceso. El mismo MEN establece que:

Los principales actores del diseño, desarrollo y seguimiento de la formación en servicio son los mismos educadores que hacen parte de los diversos organismos educativos. Se constituyen como sujetos políticos de la acción formativa al estar representando a las

instituciones educativas en la importante tarea de formular, desarrollar y hacer seguimiento a los planes de formación para los educadores. En este sentido, se espera entonces que su participación se desarrolle en escenarios de diálogos consensuados, participativos y situados en las realidades de los contextos educativos, en las condiciones urbanas o rurales y por supuesto en la diversidad de estudiantes y sus necesidades de aprendizaje (p.98).

Sin embargo, el documento también es claro en advertir que, pese a los esfuerzos, la acción de estas estrategias en las zonas rurales de Colombia ha sido limitada, pues las instituciones de educación avaladas para esta tarea no tienen presencia en estas zonas. La descentralización propuesta por el gobierno permite entender que, desde la política pública, el gobierno reconoce que los contextos del territorio nacional tienen necesidades específicas y se busca que los entes territoriales se apropien de las estrategias y así suplan las necesidades de cada contexto. Esta estrategia ha mostrado avances significativos en las principales ciudades, pues las secretarías de educación se han asesorado de instituciones de educación superior, y en muchos casos, los docentes pueden acceder fácilmente a programas avalados y certificados. Para los docentes en zonas rurales el panorama es otro, pues Colombia no tiene universidades que atiendan las necesidades de este sector, y para los profesores acceder a un programa de formación se hace inviable debido a los incrementos de tiempo y dinero que significa ir a los centros urbanos en donde los programas se ofrecen.

Consciente de esta situación, el Ministerio de Educación Nacional recientemente ha comenzado a pensar en políticas y planes específicos para las zonas rurales. El *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural* (2013) da directrices para orientar a las instituciones educativas y a sus actores con respecto a la toma de decisiones que busquen mejorar la calidad educativa. En este manual, el ministerio reconoce que hay déficit de instituciones educativas, de docentes para las zonas rurales, y de recursos para las instituciones existentes. El documento presenta planes nacionales y sectoriales que “implican el desarrollo de diversas estrategias que promuevan el desarrollo de las prácticas de los docentes” (p.20). Sin embargo, los planes se siguen presentando desde una perspectiva totalizadora y el docente se sigue considerando como el ejecutor de dichos planes, un docente que cada vez pierde más autonomía y al que no se le considera ni su saber pedagógico ni su saber disciplinar. La mirada general a la política pública de formación docente, nos permite identificar la necesidad de hacer un análisis para entender lo que sucede en las zonas rurales del país.

Formación del docente rural: las TIC como promesa

Hasta ahora, hemos dicho que la formación de los docentes es un aspecto clave en el desarrollo de la política que busca mejorar la calidad educativa del país, y se ha explicado que esta política es también el resultado de un proceso de evolución histórico del sistema de educación colombiano, en este contexto, las TIC aparece como la herramienta que puede llegar a democratizar los procesos de formación de docentes en servicio y ayudar a empoderar a aquellos docentes en zonas rurales, esto por lo menos, desde los planteamientos que hacen las políticas educativas. La Política de Innovación Educativa (2012) establece metas claras en términos de infraestructura y, en este sentido, los reportes muestran mejoría. Las cifras reportadas por el Ministerio de Educación de Colombia muestran que en 2002 hubo una computadora por cada 142 estudiantes; en 2012 los números cambiaron para ser 1 computadora por cada 21 estudiantes. Cifras más recientes reportan que se ha logrado la cifra de 1 computador por cada 7 niños y se describe que la inversión en recursos humanos y económicos ha sido importante, todo

esto con el objetivo de lograr avances en la dotación de infraestructura para las instituciones educativas del país (MEN, 2013).

El gobierno nacional reconoce que la provisión de computadores y la conectividad son imprescindibles y, sin embargo, teniendo en cuenta los informes emitidos por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005), se puede decir que la situación es crítica en las zonas rurales. En 2005 (según las cifras del último censo oficial), Colombia tenía 44.977.758 habitantes, 75.37% en áreas urbanas y 24.63% en áreas rurales. Las principales ciudades como Bogotá, Medellín y Cali (alrededor del 20% de la población) han mostrado resultados positivos en términos de implementación de las TIC en educación; el informe, sin embargo, se presenta de manera global y no da cuenta de la situación en las ciudades pequeñas, los pueblos, o zonas rurales. De acuerdo con Gómez-Torres y Beltrán (2011):

Los consumidores en las zonas más ricas de los centros urbanos más grandes suelen tener dos o tres opciones para obtener una conexión de banda ancha: una o dos compañías telefónicas locales, uno o dos operadores de televisión por cable y a veces incluso una red de banda ancha inalámbrica. Sin embargo, las áreas menos afluentes no tienen acceso de banda ancha o hay un servicio limitado. Este último caso es típico de muchos centros urbanos pequeños, en donde Telefónica es el único proveedor de servicios telefónicos. La situación es aún más crítica para las zonas de muy bajos ingresos y los segmentos más pobres de la población, donde la combinación de sus ingresos limitados y las pocas ofertas de las compañías telefónicas, se combinan para producir un índice de penetración de banda ancha muy bajo. (p.879)

Un índice de acceso a banda ancha bajo, cuando lo hay, significa que en las zonas rurales y más vulnerables de Colombia no se puede hablar de conectividad para las instituciones. La diferencia geográfica en Colombia también significa diferencia en la implementación y uso de las TIC, y por ende, un menor nivel de educación y desarrollo.

Además de la diferencia en acceso a las herramientas y en conectividad, la situación con respecto a la educación de los docentes en servicio en zonas rurales ha tenido poca atención de los investigadores en el campo y de los reportes dados por las entidades oficiales. Los informes recientes de las pruebas SABER PRO y los avances en programas de formación docente no presentan información que ilustren el avance de los profesores de las zonas rurales colombianas (MEN, 2016). En general, los reportes oficiales ofrecen datos globales del territorio nacional y se concentran en las grandes ciudades. De hecho, el MEN (2016) reconoce que los resultados de las pruebas indican que hay un rezago de la educación en las zonas rurales que no se concentra sólo en los resultados de los estudiantes, sino que pone en evidencia que la formación de los docentes requiere atención. El rezago educativo que viven las zonas rurales en Colombia ha sido tratado a la vez como un rezago en términos de infraestructura, para el gobierno nacional la prioridad es garantizar que todas las instituciones educativas cuenten con las herramientas y así, tanto docentes como estudiantes, se puedan beneficiar de su uso. Sin embargo, y de acuerdo a las cifras ya presentadas, esta estrategia sigue manteniéndose solo como una promesa, pues la realidad de los docentes parece ser otra. Entender esta realidad es precisamente nuestro propósito en la siguiente sección.

La voz de los docentes rurales: Un punto de vista local

La limitada información que ya hemos mencionado junto con los reportes que solo muestran cifras generales, no dan cuenta de la situación de los docentes en zonas rurales con relación a las estrategias y programas de formación docente. Esta situación hizo que entrevistáramos a un conjunto de docentes en distintas zonas rurales del país para

acercarnos a la problemática desde un punto de vista local, situado y que contextualizara la práctica docente. Los docentes entrevistados ejercen la docencia en zonas veredales en localidades tan diversas como La plata, Huila (entrevistado 1); Maní, Casanare (entrevistado 2); Umbita, Boyacá (entrevistado 3); Bello, Antioquia (entrevistado 4); y Restrepo, Meta (entrevistado 5).

Es importante mencionar que esta entrevista tuvo como propósito confrontar la información oficial con respecto a los programas de formación y la experiencia de estos docentes; de igual forma, entender cómo se posiciona un docente rural frente a la oferta o ausencia de iniciativas estatales. De acuerdo con Martínez (2006), este tipo de entrevista semi-estructurada, a diferencia de un formato estructurado y rígido, permite al investigador enfocar un tema de interés para guiar al entrevistado con cierto margen de libertad en el desarrollo de una conversación más profunda y centrada en la experiencia personal.

Nuestro interés en las entrevistas está relacionado con la práctica de los docentes. Carr (2006) presenta la práctica como elemento distintivo de la labor educativa, aclarando que la labor educativa no puede seguir un canon impuesto, pues decirle al docente qué debe hacer desde un punto de vista teórico o político atenta contra su naturaleza práctica. Examinar la práctica educativa requiere de la articulación de las creencias de los actores con las necesidades propias del contexto, es por esto que, para entender la realidad de los docentes, se hace necesario escucharlos.

El tema central en estos encuentros fueron los programas de formación de los que estos docentes han sido parte. A partir del análisis discursivo de los docentes entrevistados, se logró identificar dos tipos de enunciados que vale la pena analizar críticamente con relación a su práctica docente en el contexto rural. De acuerdo con la información recogida, se identificaron 2 temas: *se dice más de lo que se hace*; y *hay oportunidades, pero no para nosotros*.

Se dice más de lo que se hace. En las entrevistas el tema más recurrente fue la visión de un estado que no hace presencia pero que tiene mecanismos que le permiten tener el control de la actividad de los docentes. Los profesores aluden a los reportes y documentos institucionales que deben estar listos, pues de vez en cuando los visitan personas del ministerio o de la secretaría de educación para revisar que la documentación este al día. Una de las formas de control que más preocupa a los docentes es la evaluación a la que se deben someter y de la que, en muchos casos, depende su continuidad como contratistas de las secretarías de educación. Debido a un interés colectivo para que los reportes se entreguen de la mejor forma, los docentes reconocen que solo se reportan los aspectos positivos. Sin embargo, a las dificultades y limitaciones que encuentran en sus labores no se les da relevancia.

Los docentes son optimistas y agradecen las pocas oportunidades a las que tienen acceso, por ejemplo, el profesor de Bello menciona:

“el año pasado tuvimos una capacitación que duró 6 meses sobre un software educativo, la mayor parte fue en línea y los formadores venían cada 15 días. Sí aprendimos del software pero yo por menos no lo he usado para mis clases”
(Entrevistado 4)

Para este docente, es un hecho que se tiene acceso a cursos no formales que el ministerio, a través de las secretarías de educación locales, implementa; sin embargo, dichos cursos no tienen seguimiento ni continuidad y, por tanto, lo que los docentes

reciben no llega a materializarse en experiencias de implementación con los estudiantes. Otro aspecto que vale la pena mencionar, es la poca oferta de cursos que llegan a las instituciones, pues los 5 docentes estuvieron de acuerdo en que las ofertas de cursos están relacionadas con TIC e inglés solamente, además, los cursos son ofertados o llegan a las instituciones o cabeceras municipales en un promedio de 1 curso cada 3 años.

En general, las respuestas de los docentes permiten ver que la oferta de cursos es limitada y que, además, tienen acceso a cursos no-formales que no les garantizan seguimiento, acompañamiento, ni implementación con los estudiantes que tienen a cargo.

Hay oportunidades, pero no para nosotros. Otro tema recurrente en las respuestas de los entrevistados está relacionado con la forma en como el sistema de formación de docentes oficial los excluye y se entiende que los programas de formación formales como maestrías o doctorados son una forma de privilegio a la que muchos no tienen acceso. El profesor del Meta asegura a este respecto:

“Hay convocatorias, pero son de difícil acceso por los horarios y por el nivel académico que piden. Uno ya sabe que las convocatorias difíciles son las que le envían a uno, pero las que uno puede pensar que son fáciles no las pasan.”
(Entrevistado 5)

Los programas formales de posgrado se convierten así en un privilegio de pocos, esto debido a que las condiciones geográficas o económicas no les permiten a los docentes el acceso. Estos programas en su mayoría se ofrecen de forma presencial y en los centros urbanos, y los programas en línea son pocos y además están por fuera de las posibilidades económicas de los docentes rurales, pues no sólo deben considerar el pago de una matrícula sino, además, el acceso a un computador y a una banda ancha que les permita una navegación de calidad para acceder a las plataformas de dichos programas.

De la misma manera, parece ser saber popular que las oportunidades están en las zonas urbanas y esto hace que tengan un deseo de “un mejor trabajo” en una ciudad. Uno de los docentes aseguró que:

“Mi prima trabaja en Bogotá y uno ve que allá sí les ayudan para la maestría, yo no podría pagar una, porque lo que gano tampoco es mucho. Aquí a veces se va la luz y puede pasar una semana, y ¿qué hace uno? Es que ni con el celular podría.”
(Entrevistado 1)

Además de sentir que las oportunidades no están pensadas para ellos, estos docentes trabajan en zonas rurales porque fue su única opción. Ninguno de ellos decidió trabajar en la comunidad en donde estaban trabajando en el momento de la entrevista, todos eran docentes provisionales y la vacante que tenían les fue asignada por la correspondiente secretaría de educación. Estas condiciones laborales y la falta de oportunidades para acceder a un plan de formación ponen en evidencia que, aunque oficialmente se reportan avances en los programas de formación para docentes, la realidad laboral, social, y personal de ellos nos permite ver que el panorama es crítico.

Conclusión

Este artículo presenta una mirada al desarrollo histórico de los procesos de formación docente y, además, se analiza la relevancia de estos procesos en la política educativa. Por medio de estas dos miradas, llegamos a la conclusión que la práctica docente ha sido invisibilizada, especialmente para el caso de los docentes en zonas rurales de Colombia. Un análisis que busque indagar la situación de los profesores en

estas zonas es imperativo, pues un país que ha decidido emprender un proceso de paz debe asumir que el campo es el motor de desarrollo, pues es allí en donde se encuentran en su mayoría las víctimas de la violencia que el país ha vivido en las últimas décadas. En este panorama la educación debe entenderse como un mecanismo de movilización social y los esfuerzos deben ser mayores para hacer un análisis profundo que permita la propuesta de estrategias reales y asertivas para estos contextos.

El punto de vista de los docentes entrevistados no sólo muestra la situación crítica de los programas de formación en zonas rurales; esta información confirma además que la invisibilización de esta población de docentes desde las políticas públicas es tan real como las mismas políticas lo anticipan. Dentro de este contexto, es conveniente pensar en alternativas para ofrecer oportunidades de formación viables para estos docentes en servicio. La información dada por los docentes y las propuestas de los documentos oficiales también ponen sobre la mesa que la alternativa más prometedora es el uso de TIC en contextos educativos.

La información dada por los docentes y el análisis de los documentos oficiales ponen sobre la mesa la cuestión sobre si el uso de TIC en contextos educativos resulta ser la mejor alternativa para cerrar brechas; en otras palabras, si la promesa de una educación de calidad, innovadora y de acceso a todos es viable en el contexto rural. Acá resuena el trabajo de Pierre Levy cuando plantea la posibilidad de una ciberdemocracia, una sociedad en la cual es posible pensar en flujos de información que posibiliten nuevas prácticas políticas a escala planetaria (Levy, 2013). Sin embargo, esta utopía está fuertemente cuestionada por las condiciones políticas y culturales (y en este caso geográficas) que ponen en entredicho este ideal.

La situación hasta ahora descrita debe ser analizada desde una perspectiva crítica. Luke (1997) afirma que una situación es crítica cuando existe una forma de exclusión, y en el contexto colombiano, la situación se resume en que, los profesores en zonas rurales no pueden acceder a los programas de formación que se ofrecen desde el Ministerio de Educación (cuando los hay) debido a condiciones geográficas y sociales concretas. De la misma forma, estos docentes quedan por fuera de la oferta de las instituciones de educación superior, pues los programas ofrecidos son, en su gran mayoría, programas presenciales que tienen lugar en las zonas urbanas. La diversidad geográfica y las condiciones precarias de las vías, la falta de recursos y la ineficacia en la distribución de los pocos recursos, son aspectos que explican el rezago de los profesores en estas zonas. Dentro de este contexto, el uso de herramientas tecnológicas, que se presenta como una promesa para mitigar las problemáticas descritas, puede hacer la brecha más amplia y el rezago más crónico para las zonas rurales, pues a pesar de las posibilidades que estas herramientas ofrecen, la infraestructura en las instituciones de zonas rurales es precaria.

Considerar la formación de los profesores es imprescindible, los maestros deben estar preparados para trabajar con las herramientas que tienen disponibles. La tecnología se revela como esencial en las instituciones educativas debido a su potencial para mejorar la comunicación, el acceso a la información y con esto, las oportunidades para la inclusión y la igualdad. Warschauer (1999) sostiene que la tecnología ha sido pensada para desempeñar varios roles, en primer lugar, es un medio de comunicación para el aprendizaje entre docentes y estudiantes, lo que permite una mayor orientación del docente y la reflexión individual del estudiante. Las TIC son instrumentos ricos y prácticos, pues facilitan los procesos de aprendizaje tanto para los profesores como para los estudiantes.

La formación de los docentes es una responsabilidad compartida entre el gobierno, las instituciones educativas, los administrativos y en general la comunidad académica. Además de que las TIC son un medio rico y útil para el aprendizaje y la enseñanza, se consideran una innovación que incorpora diversas prácticas de trabajo en el aula y que los profesores necesitan manejar y utilizar adecuadamente. Según Moll (1994), ninguna innovación tiene una posibilidad real de éxito, a menos que los profesores sean capaces de expresar, definir y abordar los problemas tal como los ven. Por tanto, el resultado de la innovación depende de cuándo y cómo los maestros toman parte de la decisión para iniciar el cambio. En otras palabras, para que las herramientas TIC tengan un impacto en el aprendizaje y la enseñanza, los maestros necesitan ajustar las prácticas de la clase de una manera que se ajuste a los intereses de los estudiantes e institucionales, ofreciendo la posibilidad de usar el potencial de las herramientas. Los profesores necesitan sentir que realmente conocen las herramientas disponibles y que pueden usarlas como objetos cotidianos.

Hasta aquí el documento ha descrito una forma de exclusión social en el contexto educativo que toma forma en lo que hemos llamado el rezago de los contextos educativos rurales en comparación con aquellos que se encuentran en los centros urbanos. Se plantea que la situación crítica de la educación en las zonas rurales colombianas debe ser estudiada desde las prácticas de los docentes para entender la situación en un contexto amplio y así, entender que la solución debe provenir desde la búsqueda de estrategias que permitan que el empoderamiento de los docentes y, al mismo tiempo, la reivindicación de su labor. La tecnología se presenta como una vía para lograr el giro, se establece que solamente los recursos no serán la solución, pero sin duda, el conocimiento pedagógico, el empoderamiento y la apropiación de los docentes de este proceso, ayudarán a cerrar la brecha existente entre la educación rural y urbana en Colombia. A pesar de sus bondades, la tecnología solo hace parte del contexto que invisibiliza al docente de las zonas rurales, pues son muchas las zonas veredales en las que un computador o la banda ancha son sólo una promesa.

Referencias

- Ainbinder, B. (2013). Heidegger y el problema de la vida más allá de una botánica de las plantas. *Praxis Filosófica Nueva Serie*, (35), 211-236.
- Azócar-Torres, J. (2005). Las vías de la educación ciudadana en Colombia. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (21), 47-64.
- Banco Mundial, (2009). La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. *Bogotá: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial Misión residente en Colombia*, 80.
- Benbunan-Fich, R.; Hiltz, R. & Harasim, L. (2005). The online interaction learning model: An integrated theoretical framework for learning networks In Hiltz and Goldman (Eds.). *Learning Together Online: Research on Asynchronous Learning Networks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers. 19-37
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159.
- Clavijo, A., Hine, N., & Quintero, L. (2008). The Virtual Forum as an Alternative way to enhance foreign language learning. *Profile*, 9, 219- 235
- Cummins, J. (2008). Technology, literacy, and young second language learners: Designing educational futures. In L. L. Parker (Ed.). *Technology-mediated learning environments for young English learners*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 61-98
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Davini, M. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós.
- Devjak, T., & Berčnik, S. (2015). In-service teacher education and training: motives, objectives and evaluation. In *Implementation of innovations in education - challenges and dilemmas*. University of Ljubljana: Beograd.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2002). Transformando la práctica docente. Paidós
- Gadamer, H. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Trotta.
- Gobierno de Colombia, Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115.
- Gómez, V. M. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista educación y pedagogía*, 7(14y15), 280-306.
- Gómez-Torres, L. M., & Beltrán, F. (2011). Analysis of an integrated plan for expanding broadband access in Colombia. *Telecommunications Policy*, 35(9), 871-882.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. Sage.
- Herrera, J. (2007). El giro interpretativo de la pedagogía: mente cultural, construcción de significado y narrativas. *Tendencias pedagógicas*, Convenio CINDEUPN, 17.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana What is Bildung? The Everlasting Attractiveness of a Fuzzy Concept in German Educational Theory.

- Houston, W. R. (2009). Teachers in History. In *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 15-23). Springer US.
- Ioannou-Georgiou, S. (2002). Constructing Meaning with Virtual Reality. *Tesol Journal*, 11(3), 21-26
- Kretschmer, T. (2012). Information and communication technologies and productivity growth. Organisation for Economic Co-operation and Development (**OECD**)
- Leavitt, H. B. (Ed.). (1992). *Issues and problems in teacher education: An international handbook*. Greenwood Publishing Group.
- Luke, A. (1997). Critical Approaches to Literacy. In Edwards, V. & Corson, D. *Encyclopedia of language and education v.2*. Kluwer Academic Publishers: London.
- Martínez, M. P., & Correa, E. P. (2002). El sector rural en Colombia y su crisis actual.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas: México
- Ministerio de educación Nacional (2012). Política de Innovación Educativa. Bogotá: Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los Niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (Abril de 2017). Formación Docente para la Calidad Educativa, información recuperada de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48472.html>
- Moll, L. (1994). Literacy research in community and classroom: A sociocultural Approach in Ruddell, R.B., Ruddell, M.R., & Singer, H., (eds.). *Theoretical models and processes of reading, 4th edition*. Newark, DE: International Reading Association.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia*. OCDE: París
- Quiceno, H., Obregón, J. S., & Vahos, L. A. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. *Modernización de los sistemas educativos Iberoamericanos siglo XX*, 2.
- Schatzki (2005) Introducción en Cetina, K. K., Schatzki, T. R., & von Savigny, E. (Eds.). *The practice turn in contemporary theory*. Routledge
- Snyder, I. (Ed.). (2002). *Silicon literacies: Communication, innovation and education in the electronic age*. Routledge.

- UNESCO (1984). Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe: Innovaciones a introducir en los planes de formación de docentes para zonas marginales
- UNICEF. (2007). *Progress for children: a world fit for children statistical review* (No. 6). UNICEF.
- Varela, J., & Álvarez, F. (1994). Categorías espacio temporales y socialización escolar. En *Escuela, Poder y Subjetivación. Jorge Larrosa. Editorial La Piqueta, 1.*
- Warschauer, M. (1999). Electronic literacies. *Language, culture and power in online education.*
- Yarza, I. (1986). Sobre la praxis aristotélica. *Anuario Filosófico, 19(1), 135.*