

2019-01-01

## La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia

Marcela Bautista Macia

*Fundación Compartir*, ymbautistam@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

Bautista Macia, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. Revista de la Universidad de La Salle, (79), 67-89.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia



Marcela Bautista Macia\*

## ■ RESUMEN

En Colombia existe una brecha educativa importante que ubica a las poblaciones rurales en una situación de desventaja frente a las urbanas. Esto se refleja en el rezago que tienen los estudiantes rurales en el nivel de escolarización y dominio de habilidades en áreas como lenguaje, matemáticas y ciencias. Estos problemas obedecen a una serie de factores estructurales que conforman un difícil panorama para la ruralidad. Uno de estos, es la dificultad que encuentra el Estado para consolidar un cuerpo docente de calidad en estas zonas. Por ello, durante el 2018 la Fundación Compartir desarrolló un estudio sobre docencia rural. Uno de los objetivos se orientó a conocer cuáles son las estrategias de formación en servicio que existen en el país para los maestros rurales y cuál es la percepción de los docentes y las secretarías de educación frente al impacto que estas tienen en la calidad de la educación. El artículo muestra los resultados del estudio y algunas claves que pueden aportar para el mejoramiento del desarrollo profesional de los maestros rurales del país.

**Palabras clave:** educación rural, docencia rural, desarrollo profesional, formación docente, profesionalización docente.

\* Socióloga y Magíster en sociología de la educación de la Universidad Nacional de Colombia. Consultora Fundación Compartir. Correo electrónico: ymbautistam@gmail.com



**Foto I.** Docente Rural, Buenaventura, Valle

Fuente: elaboración propia

## Las demandas del sistema educativo rural

Mejorar la calidad de los sistemas educativos continúa siendo uno de los mayores retos de las sociedades. Por ello, continuamente se buscan experiencias que estén logrando impactos positivos en los aprendizajes de los estudiantes; se diseñan nuevas didácticas para la enseñanza de contenidos y habilidades, que respondan a los retos del mundo contemporáneo para las nuevas generaciones; y se buscan esquemas de evaluación que capturen de modo más pertinente lo que pasa en las aulas y en las escuelas.

Esta ardua labor de mejoramiento siempre centra un especial interés en la práctica de los maestros, porque son ellos quienes dan sentido a los objetivos educativos. Así, existe un acuerdo fundamental sobre la importancia de la calidad de los docentes en la calidad de la educación.

La centralidad del maestro en los procesos educativos ha permitido que múltiples políticas educativas se orienten a mejorar diferentes dimensiones de la docencia, como la formación previa al servicio, la selección, retención y promoción, la evaluación para el mejoramiento continuo, la formación en servicio y la remuneración (García et al., 2014). La armonización de estas dimensiones les ha permitido a algunos países llegar a niveles importantes de desarrollo profesional docente, que redundan en la configuración de sistemas educativos de calidad y a la vanguardia con las nuevas necesidades de la organización social, tecnológica, cultural y económica de las sociedades.

Estas necesidades que se van originando en las transformaciones del mundo generan nuevas demandas en la formación de los maestros, quienes deben estar vinculados constantemente a procesos de cualificación y de mejoramiento continuo.

Estas demandas provienen principalmente de la forma acelerada que, en la actualidad, caracteriza la producción y circulación del conocimiento, donde los maestros deben comprender y asimilar nuevos contenidos y formas de interpretación que se crean y circulan en un determinado contexto, de manera importante, por los medios y las redes de comunicación. En este marco, los procesos de escolarización requieren de maestros que estén dispuestos a 'aprender a aprender' de manera constante y a negociar sus propios saberes en función de los nuevos avances de la ciencia y la cultura.

Asimismo, las demandas provienen de las problemáticas sociales que afectan a los niños, niñas y jóvenes y que inciden en el desarrollo de su identidad y en su capacidad de interactuar con otros de su mismo territorio, o inclusive con quienes están en espacios físicamente lejanos. En la actualidad, los maestros enfrentan los problemas que los estudiantes tienen, relacionados con factores de riesgo como consumo de drogas y alcohol, embarazos tempranos, actividades delictivas y depresión. Esto obliga a los docentes a desempeñar habilidades socioemocionales –como conciencia de sí mismos, autogestión, conciencia social, capacidad de establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes, toma de decisiones responsables–, para abordar las problemáticas de los jóvenes, y son

habilidades que en muchas ocasiones el mismo maestro no tiene. Reconocer que dichas habilidades son tan importantes como las cognitivas –en la formación de los estudiantes y de los maestros–, permite que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean más exitosos (OCDE, 2015; CASEL 2015; Díaz, 2014).

Por otra parte, las nuevas demandas surgen de las necesidades que las reformas educativas identifican y sobre las cuales se diseñan procesos de intervención escolar. Estos procesos generalmente se acompañan de rutas de formación para los maestros, que permiten llevar a cabo las metas que los sistemas educativos se trazan para mejorar su calidad. En este sentido, los maestros deben adquirir habilidades para adaptarse a los cambios que las orientaciones de gobierno sugieren.

En tercer lugar, en muchas ocasiones la demanda de mayores niveles de formación y cualificación de los maestros que están vinculados a la enseñanza, proviene de la necesidad de subsanar o cubrir ciertos déficits que se presentan en la formación inicial de los docentes (Tenti, 2005).

Así las cosas, la formación en servicio se convierte en uno de los elementos clave en el desarrollo profesional de los maestros, que les permite mejorar su desempeño en las aulas y en las escuelas, y aumentar su nivel de satisfacción con su labor, en la medida en que logran responder a las demandas crecientes de su trabajo.

Porque la educación es de una constante capacitación, usted es docente y no puede quedarse, tiene que leer, tiene que innovar, tiene que cambiar. (Docente rural, San José del Guaviare, Guaviare. Entrevista, 2018)

Entonces a veces nos preguntamos, en qué estamos fallando los educadores para que nuestros estudiantes no quieran estudiar, qué está pasando en la sociedad y qué debemos hacer nosotros, los que enfrentamos directamente a los jóvenes, para que ellos se motiven y se den cuenta que la educación sí es un espacio que les va a posibilitar mejorar las condiciones de vida y no me refiero solo a lo económico, sino de manera integral. (Docente rural, Buenaventura, Valle. Entrevista, 2018)

Es fundamental reconocer que este mejoramiento continuo de los maestros no está escindido de los contextos donde las escuelas se encuentran, dado que son esos contextos de producción escolar y social los que dan forma a las demandas de capacitación de los maestros.

En este sentido, las necesidades de las escuelas urbanas son distintas a los requerimientos de las escuelas rurales. Una de las razones de ello es que la configuración de los esquemas de familia y de organización social de los entornos urbanos y rurales varían, según los rasgos culturales de cada región. Esto implica que los estudiantes que asisten a cada uno de estos ámbitos poseen diferentes esquemas de percepción frente a su territorio y sus proyectos de vida, los cuales en la ruralidad están frecuentemente caracterizados por la adquisición temprana de roles adultos.

Por otra parte, la diversidad de necesidades entre las zonas urbanas y rurales también surge de la interacción de los estudiantes con su contexto, donde se puede observar una marcada diferencia, por ejemplo, entre la disposición que los niños, niñas y jóvenes rurales tienen para utilizar y transformar los recursos que su medio ambiente provee, y la menor interacción que tienen los estudiantes urbanos con la naturaleza, resultado de los procesos de urbanización de las ciudades y la reducción de espacios verdes.

No obstante, también es importante reconocer que lo urbano y lo rural no se producen como opuestos, sino que al contrario entre ellos existe un continuo que complejiza las relaciones en los territorios. En este sentido la vida rural, tradicionalmente asociada a la actividad agropecuaria, abriga ahora una diversidad de actividades y relaciones sociales que vinculan estrechamente los espacios campesinos con los centros urbanos y la actividad industrial (Grammont, 2008).

En este marco, la educación en la ruralidad se adapta también a las múltiples interacciones que se realizan entre los espacios y entre las poblaciones. Esto significa que las escuelas rurales deben partir de unos esquemas tradicionales de conformación social de donde provienen los estudiantes, pero al mismo tiempo debe responder a sus necesidades de formación para el mundo

contemporáneo, que les permita incorporarse a través de sus habilidades y conocimientos a sociedades cada vez más globalizadas y tecnificadas.

Sin embargo, en Colombia existen brechas sociales y educativas que ubican a las poblaciones rurales en una situación de desventaja frente a las urbanas. En el caso de la educación, los estudiantes rurales presentan rezagos importantes en las oportunidades de acceso a niveles altos de escolarización. En 2016, el número de años promedio de escolaridad, entre las poblaciones rurales de 15 años de edad y más, era de 6 años solamente, comparado con 9,6 en zonas urbanas (MEN, 2017). El rezago de los estudiantes rurales, también se refleja en el bajo dominio de habilidades básicas en áreas como lenguaje, matemáticas y ciencias, como lo muestran los resultados de los estudiantes en pruebas Saber (OCDE, 2016).

Estos problemas de la educación rural obedecen a una serie de factores estructurales que, entre sí, conforman un difícil panorama para el mejoramiento de la calidad educativa en estas zonas.

Muchos establecimientos educativos rurales en Colombia se caracterizan por estar ubicados en zonas de difícil acceso geográfico, con un alto déficit de infraestructura vial, limitadas redes de energía eléctrica, agua potable e internet, y la presencia de altos picos climáticos. A esto se le suma, una infraestructura deficiente y escasos recursos educativos como dispositivos tecnológicos, materiales didácticos y bibliotecas. Debido a los limitados recursos económicos con los que cuentan las entidades territoriales para realizar inversiones, su margen de acción frente al deterioro de los establecimientos es corto.

Estas condiciones provocan que las instituciones educativas rurales en zonas dispersas, sean poco atractivas para los maestros, quienes constantemente solicitan traslado a zonas más cercanas a los centros poblados. Frente a ello, el Estado a nivel nacional y territorial tiene grandes problemas para consolidar su cuerpo docente.

Pero otro de los problemas para el sistema educativo es asegurar que los maestros que se quedan en la ruralidad se desempeñen de manera óptima y respondan

a las demandas de la educación de esos contextos. Lograr esto permitiría que la calidad de la educación en la ruralidad se elevara de manera significativa.

Por esta razón, los procesos de formación en servicio para los maestros rurales toma mucho significado, entendiendo que estos pueden tener un impacto positivo en el mejoramiento de las habilidades de los niños, niñas y jóvenes rurales, y en este marco la ampliación de sus oportunidades educativas y la reducción de las brechas sociales del país. Asimismo, un mayor desarrollo profesional de los maestros rurales incide en mejorar su permanencia en zonas dispersas y frecuentemente poco pobladas (Kitchenham y Chasteauneuf, 2010).

Lejos de ser un objetivo de fácil alcance, la formación en servicio de los maestros rurales contiene a su vez múltiples complejidades y debates sobre el tipo de formación que genera un mayor impacto en las prácticas de aula de los docentes, y sobre cuáles son los estímulos que percibe un docente al asistir a determinado tipo de formación.

Teniendo en cuenta que los maestros son el principal factor que inciden en la calidad de la educación, pero al mismo tiempo, los retos que existen en su formación, la Fundación Compartir se preguntó cómo el desarrollo profesional de los docentes y directivos docentes rurales contribuye o limita el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en estas zonas. Esta pregunta resulta aún más relevante si se tiene en cuenta que gran parte de las zonas rurales del país ha sido afectada por un prolongado conflicto armado.

Con el objetivo de aproximarse a conocer el desarrollo profesional de los maestros rurales del país vinculados a las zonas más afectadas por la violencia, se desarrolló un estudio que permitió indagar por los procesos de formación de los maestros en estos contextos y su expectativa de permanencia en los establecimientos rurales.

El estudio se realizó en 15 de los 170 municipios focalizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) que se definieron en el marco del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la*



*construcción de una paz estable y duradera* que se firmó entre el gobierno de Colombia y el grupo armado FARC-EP en 2016. Los territorios donde se ubican los PDET se caracterizan por estar en zonas con altos niveles de pobreza, con un alto grado de afectación derivado del conflicto armado, una importante debilidad de la institucionalidad administrativa y de la capacidad de gestión, y presencia de cultivos de uso ilícito y de otras economías ilegítimas.

Los 15 municipios donde se elaboró el estudio<sup>1</sup>, además se caracterizan por tener un alto grado de dispersión y de difícil acceso, que dificultan la asistencia de estudiantes y docentes a los establecimientos educativos. Esta investigación utilizó métodos cuantitativos para el análisis de información estadística y métodos cualitativos de recolección y análisis de información. En el estudio participaron docentes y directivos docentes de 15 establecimientos educativos oficiales rurales de los municipios focalizados, también funcionarios representantes de 14 secretarías de educación.

En este marco, una de las dimensiones de análisis del estudio se orientó a conocer cuáles son las estrategias de formación en servicio que son más implementadas en el país y cuál es la percepción de los maestros rurales y las secretarías de educación frente al impacto que estas tienen en la calidad de la educación. La descripción y análisis de este panorama busca identificar claves para el mejoramiento del desarrollo profesional de los docentes y directivos rurales en Colombia.

### **La formación docente en servicio frente a los límites de la carrera docente en Colombia**

La profesión docente en el país se encuentra regulada por los marcos normativos que establece el Congreso de la República de Colombia, el Ministerio

---

1 Los municipios focalizados por el estudio fueron: Carmen de Bolívar (Bolívar), San Pablo (Bolívar), Ciénaga (Magdalena), Tibú (Norte de Santander), Puerto Libertador (Córdoba), Planadas (Tolima), Remedios (Antioquia), Turbo (Antioquia), Tame (Arauca), Florencia (Caquetá), San José del Guaviare (Guaviare), Argelia (Cauca), Buenaventura (Valle), Tumaco (Nariño), y Valle del Guamuez (Putumayo).

de Educación Nacional (MEN), las secretarías de educación, el Departamento de Administración de la Función Pública y la Comisión Nacional del Servicio Civil. Estos actos normativos rigen especialmente para el sector estatal, dado que el sector privado establece las condiciones laborales y profesionales de los docentes conforme a lo regido por el Código Sustantivo del Trabajo. Esta reglamentación regula, entre otros, los procesos de formación docente, las remuneraciones salariales, las prestaciones sociales, los mecanismos de evaluación y la estructura profesional de los docentes (Bautista, 2009; Bautista y Gómez, 2017).

Para el caso de los maestros oficiales, en el país existen dos estatutos docentes que regulan la vinculación de la mayor parte de maestros al sistema educativo. El Decreto 2277 de 1979, “por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente”, y el Decreto Ley 1278 de 2002, “por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente”. Estos decretos se consideran como los hitos normativos que configuran la profesión docente actualmente en Colombia, dado que rigen de forma paralela y establecen condiciones distintas de ingreso, formación, permanencia y promoción en el escalafón. Solo un 3% de los maestros, están nombrados por el Decreto 804 de 1995 “por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”.

Para el año 2018, 330.625 docentes y directivos docentes se encontraban vinculados al sector oficial del país (MEN, 2018). El 44% vinculados mediante el Decreto 2277, y el 53% al Decreto 1278. Según la distribución por zona, el 64% de docentes y directivos se ubican en la zona urbana, el 34% se encuentran ubicados en la zona rural, y existe un 2% de los cuales no se tiene la información de su ubicación geográfica.

Frente a las condiciones de promoción en la carrera que establecen cada uno de los decretos, los docentes y directivos se encuentran en condiciones distintas de vinculación. Estas condiciones inciden en la disposición de los maestros frente a su profesión y su formación en servicio.

El Decreto 2277 contiene un escalafón de 14 grados, donde los maestros ascienden principalmente según el número de años en servicio. Un factor importante de promoción también son los cursos de capacitación y actualización docente que les otorgan créditos que el maestro puede presentar ante la Secretaría de Educación para ascender. En los últimos años una de las estrategias institucionales que más tuvo acogida fueron los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD). Para llegar al último grado de este escalafón los docentes deben reportar la realización de un postgrado o una obra inédita de tipo científico o pedagógica.

Por su parte, el Decreto 1278 establece un escalafón que se encuentra conformado por tres grados, y estos a su vez contienen cuatro niveles salariales (A-B-C-D). El ascenso de los maestros en los niveles salariales está condicionado por el tiempo de servicio y los resultados en las evaluaciones de desempeño periódicas. Para el ascenso en los grados, los docentes deben certificar un título de educación superior, para la promoción de grado 2 a 3 se debe acreditar la adquisición de nivel de maestría o doctorado.

Esta situación configura una disposición distinta de los maestros frente a su formación en servicio, dado que esta se valora en función del impacto que tenga en su remuneración salarial. De este modo, las expectativas de avance o estancamiento profesional de los maestros, se encuentran relacionadas con los distintos niveles de dificultad que encuentren en el logro de esta formación.

Los maestros vinculados al Decreto 2277 están más orientados a la realización de formación en servicio en modalidades cortas, teniendo en cuenta que los créditos les proveen aumentos salariales. En términos de postgrados, el nivel de especialización les permite llegar al último nivel del escalafón. De tal forma, estos maestros no tienen ningún incentivo económico para realizar postgrados tipo maestría y doctorado.

Por otro lado, los maestros del Decreto 1278 están orientados a la realización de maestrías y doctorados, porque esto conlleva un aumento salarial importante,

mientras que los cursos cortos no les generan un valor agregado en sus ingresos económicos.

Así las cosas, la normatividad establece una disyuntiva para los creadores de política educativa, dado que las dos poblaciones de maestros tienen estímulos diferentes para asistir a procesos de formación docente en servicio.

Con relación a esto, además son pocos los estudios e investigaciones que se han elaborado sobre el impacto que puede tener una u otra vía de formación (cursos cortos o postgrados) en las prácticas de aula del docente, y en este sentido en la calidad de la educación y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Si bien no es posible plantear de forma concluyente que el único estímulo que encuentran los maestros para continuar con sus procesos de formación son las retribuciones salariales, sí existe una tendencia marcada en el reporte de los maestros al describir que este es el factor que más incide al continuar con sus procesos de formación.

Con relación a la formación en servicio de los maestros rurales, el estudio encontró que existe un debate vigente sobre cuál es la ruta de formación más efectiva para incidir en su práctica de aula y, sobre cuáles son los incentivos adecuados que deben definirse para motivar la asistencia de ambos perfiles profesionales (2277 y 1278).

### **¿Formación corta o formación posgradual para los maestros rurales en servicio?**

En las entidades territoriales los programas o políticas de formación en servicio, se realizan en el marco de los Planes de desarrollo de los gobiernos, de las alcaldías y los departamentos, de los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) y del rol que cumplen los Comités Territoriales de Formación Docente.

El PTFD se realiza con base en las orientaciones de políticas de los planes de desarrollo y se nutre de las evaluaciones institucionales que realizan los establecimientos. Por otra parte, el PTFD se articula al Plan de Apoyo al Mejoramiento (PAM), el cual define las actividades de seguimiento y evaluación de los procesos de formación.

Frente a este último aspecto, es importante resaltar que todas las secretarías de educación participantes en el estudio manifestaron que ninguna de las estrategias y programas de formación docente ha tenido evaluación de impacto, principalmente porque no ha habido interés de las administraciones de gobierno en realizar esta evaluación, pero además porque las secretarías no cuentan con los recursos económicos para financiar sus costos. El seguimiento a los procesos de formación también se encuentra sujeto a los recursos económicos disponibles en las secretarías.

En la revisión del diseño e implementación de los programas y políticas de formación docente, el estudio encontró que los maestros rurales no se consideran de manera diferenciada. La oferta de programas es indistinta para docentes urbanos y rurales, en algunos casos esto obedece a que las secretarías estiman que no es necesario establecer diferencias entre los maestros rurales y urbanos, dado que la educación que se debe ofrecer debe ser 'igual' para todos; en otros casos porque no tienen la capacidad instalada en las entidades para generar políticas focalizadas para la educación rural.

No se tiene nada enfocado a los docentes rurales, se cuentan con programas para los docentes como tal. El docente rural es un docente común y corriente, entonces no, pensarlos como rural no, ellos se encargan de adecuar las estrategias. Hay es que tratar de cerrar brechas, no se puede trabajarles a los urbanos de una forma y a los rurales de otra, porque entonces un estudiante rural se viene para la parte urbana y el modo de trabajar es diferente... Acá todos reciben formación por igual. (Funcionario de la Secretaría de Educación de Turbo, Antioquia. Entrevista, 2018)

Lastimosamente, un programa enfocado a los docentes rurales, no... todo va transversalizado a todas las actividades, todo va en general. (Funcionario de la Secretaría de Educación de Putumayo. Entrevista, 2018)

Hace falta como una política más clara a nivel rural, me parece. Que haya más esfuerzos y que sean más particulares, es decir que tengan en cuenta los contextos. Nosotros en las asistencias técnicas nos damos cuenta que no se contextualiza, por ejemplo, la actividad productiva, la vocación de la tierra. Es lo que yo he detectado. (Funcionario Secretaría de Educación de Florencia, Caquetá, Entrevista, 2018)

En este sentido los maestros rurales no cuentan con procesos de formación particular, pero tampoco logran participar en la formación genérica que hacen las secretarías de educación, dado que las entidades territoriales no pueden asumir el costo de traslado de los maestros y no pueden dejar las aulas en las escuelas sin los maestros.

Ellos (los docentes rurales) siempre reclaman que llega la capacitación pero que se les deja ahí... hay una necesidad de capacitación en la zona rural muy grande. Lastimosamente, esos territorios que necesitan de la capacitación, son lugares muy dispersos en los que no tenemos recursos propios para poder enfocarnos en la educación. (Funcionario de la Secretaría de Educación de Putumayo. Entrevista, 2018)

### **Formación en servicio como oferta corta**

Con formación corta aquí aludimos a procesos de capacitación y actualización tipo talleres, cursos, diplomados, sean estos de tipo presencial o virtual, que les permite a los maestros realizar actualizaciones de contenidos o metodologías de enseñanza, o realizar entrenamientos en nuevos materiales educativos. Este tipo de formación no provee título a nivel de educación superior, pero sí un certificado de asistencia o de aprobación de los módulos de aprendizaje.

En los municipios participantes en el estudio esta oferta proviene del MEN, las secretarías de educación, entidades no gubernamentales y de organismos internacionales que hacen intervención en las regiones. En algunos casos se

encontró que otras entidades del Estado también desarrollan procesos de capacitación con docentes, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Fiscalía, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y los ministerios de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), Comercio, Salud y Cultura.

Las temáticas de formación que se ofertan desde las entidades del Estado se relaciona de manera directa con los proyectos de inversión de las entidades. En el caso de educación, estas se dirigen principalmente a mejorar las pruebas Saber. Las entidades no gubernamentales y de organismos internacionales se orientan a formar en temáticas como seguridad alimentaria, conflicto y ciudadanía.

La estrategia de formación en servicio más reciente, implementada por el MEN fue el Programa Todos a Aprender (PTA), que, si bien no se puede catalogar como corta, es del tipo que no genera certificación a nivel de educación superior. Este programa desarrolla una metodología de formación de docentes en cascada, donde se transfiere la formación de expertos a tutores y de tutores a docentes; e implementa una estrategia de acompañamiento continua al establecimiento educativo. Este programa fue exaltado por los docentes y directivos rurales participantes en el estudio, como el único programa institucional que ha desarrollado procesos de formación pertinente para la educación rural.

En las regiones participantes en el estudio, se encontraron dos iniciativas que buscan atender las necesidades de los docentes y directivos rurales, y mejorar su desarrollo profesional. Una de ellas proviene de la Secretaría de Educación de Florencia (2018), que implementa el Programa para la Gerencia en Educación Rural (GER), el cual busca fortalecer la formación de los directivos rurales en materia administrativa, contable y en el diseño e implementación de marcos curriculares que tengan en cuenta modelos de educación flexible. Para este programa, la Secretaría de Educación constituye una serie de mesas de trabajos donde se reúnen rectores y coordinadores rurales para recibir formación por parte de expertos y adquirir, además, canastas educativas (Secretaría de Educación de Florencia, 2018).

Otra de las experiencias se encuentra en la Secretaría de Educación de Córdoba. Los procesos de formación docente en áreas rurales del departamento han tenido un rumbo particular en los últimos años a partir del Acuerdo de Paz. Las acciones de formación están dirigidas a docentes y directivos docentes que laboran en entornos rurales donde ha existido una alta presencia de grupos armados. Así, uno de los programas más destacados es el desarrollo de “Actividades de educación en el riesgo de minas antipersona en el ámbito educativo”, que lleva a cabo tareas de capacitación docente en sitios de riesgo, con el fin de que estos sensibilicen a la población en materia de autocuidado y prevención de daños en entornos escolares y comunitarios (Secretaría de Educación de Córdoba, 2018).

En esta misma línea se encuentra el “Seminario sobre el proceso de paz y los retos de la gobernabilidad en el posconflicto”. En este evento de tipo académico, los docentes fueron invitados para interactuar en una mesa de diálogo con ponentes expertos en temas de gobernabilidad territorial en escenarios de postconflicto, procesos de construcción de paz y dejación de armas. Finalmente, desde la Secretaría de Educación se está promoviendo el diplomado Rural TIC, dirigido a docentes y directivos de los municipios de Montelíbano y Tierralta, territorios afectados por el conflicto armado. Este proyecto busca transformar las prácticas de enseñanza por medio del desarrollo de nuevas competencias tecnológicas y fortalecer el uso pedagógico de contenidos educativos digitales.

### **Formación en servicio como oferta posgradual**

La formación a nivel de postgrado, o formación avanzada (MEN, 2013), alude a los programas de especialización, maestría y doctorado que cursan los maestros en Instituciones de Educación Superior (IES) privadas o públicas.

El estudio encontró que en general los maestros rurales no cuentan con becas o apoyo económico por parte de las secretarías, gobernaciones o alcaldías (en la mayoría de los casos sólo se cuenta con la opción de las becas de excelencia académica financiadas por el MEN), que les permitan hacer los programas. De



este modo, los docentes financian su formación avanzada con recursos propios o con entidades bancarias, incluido Icetex. Estas maestrías se cursan generalmente a distancia o en la modalidad virtual.

Ahora bien, en términos de las posibilidades que tienen los docentes rurales de llevar a cabo una formación avanzada, se menciona que la principal dificultad para acceder a esta formación es la distancia geográfica en la que se encuentran las IES que la ofertan, además de las limitantes de conectividad en el caso de contemplar opciones virtuales. De manera que los docentes rurales están supe-  
ditados a la oferta de programas de postgrado que les llega a sus territorios que generalmente no está relacionada con sus intereses, pero es la que tienen disponible. En algunos casos, los docentes y las secretarías de educación consideraron que estos programas son de baja calidad. Desde un criterio práctico que es lograr el ascenso en el escalafón con una inversión razonable de dinero más que mejorar su desempeño profesional, los docentes ingresan a estos postgrados.

De otra parte, es fundamental destacar que como a estos territorios llegan ofertas de formación de postgrado muy limitadas, es común encontrar que varios docentes de una determinada institución educativa, han obtenido los mismos títulos con las mismas IES. Esta situación redundante en un aporte escaso al desarrollo de la institución educativa y al mejoramiento de su calidad.

Ahora bien, destinar tiempo para la realización de un postgrado (sea este presencial, semipresencial o virtual) genera una disyuntiva en el caso de los docentes que no viven con su familia, porque deben elegir entre visitar sus hogares o concentrarse en la realización de sus estudios, situación por la cual se pospone indefinidamente su proyecto de continuar su formación avanzada.

El estudio encontró que, en las zonas de frontera con Venezuela, los docentes se encuentran realizando maestrías semipresenciales en las universidades de ese país, dado que los costos de matrícula, transporte y traslado a otra ciudad son menores del valor de la matrícula de un programa de maestría en Colombia.

## El debate

La modalidad de oferta de formación en servicio (corta o a nivel posgradual) tiene implicaciones distintas en términos de la inversión de recursos que deben hacer tanto las organizaciones oferentes, bien sean estas públicas o privadas, como los maestros.

La oferta corta tradicionalmente tiene una mayor cobertura de maestros, pero tiene un menor nivel de profundidad en la medida en que el tiempo de exposición de los docentes a esos procesos de capacitación y/o cualificaciones se encuentra limitado. Este tipo de oferta tiene un menor costo y puede ser replicable a distintos grupos de maestros.

Por su parte, la oferta posgradual de formación en servicio es significativamente más costosa, tiene una menor cobertura con relación al número de maestros que puede financiar un programa educativo de maestría o doctorado y, está supeditada a la oferta que diseñan las IES.

Algunos gobiernos locales continúan ofertando los programas cortos de capacitación porque consideran que es una vía pertinente en temáticas puntuales que el maestro requiere en su labor cotidiana. En este sentido se percibe que esta formación logra proveer a los maestros de herramientas útiles para mejorar su desempeño con los estudiantes.

Sirven más los diplomados, a mí me parece que en los diplomados el maestro no va a recibir un título para adquirir tal cosa, lo que busca el diplomado es sensibilizarlo y actualizarlo para que haga una excelente tarea... Claro no le voy a decir que el doctorado no sirva, un doctor no es lo mismo que un licenciado, pero en aras de avanzar, yo creo que, si arrancamos a hacer unos diplomados, bien organizados, que genere unos productos, yo le puedo decir que genera impacto. (Funcionario de la Secretaría de Educación de Cauca. Entrevista, 2018)

Por otro lado, otros gobiernos apuestan a realizar altas inversiones para financiar programas de postgrado a sus maestros, dado que consideran que un mayor nivel de escolarización le permitirá un mejor desempeño en el aula.

Estas actividades de postgrado claro que impactan en las actividades de clase de los docentes porque lo que pasa es que, por decirte algo, los docentes que se me graduaron de maestría ahora hace poco, ellos como tienen que hacer proyectos, tienen que hacer diagnósticos. ¿Qué pasa? ellos tienen ahí la herramienta, el establecimiento educativo y focalizan sus proyectos de grado hacia el establecimiento educativo ¿Quién se beneficia? el estudiante ciento por ciento. Ya. Ellos no van a tomar los proyectos de grado aislados. (Funcionario de la Secretaría de Educación de Ciénaga. Entrevista, 2018)

Es frecuente que las entidades territoriales, haciendo un importante esfuerzo fiscal, implementen ambas estrategias de manera simultánea, para lograr cubrir al mayor número docente con diversas estrategias de formación en servicio.

Sin embargo, en el interior de las secretarías existe un debate vigente sobre el impacto de cada una de las estrategias de formación versus la inversión de recursos que requiere cada una.

Frente a la formación posgradual de los maestros, algunas secretarías de educación perciben varios problemas. El primero de ellos, es que la motivación real de los maestros vinculados al I278 para la realización de las maestrías y doctorados, es únicamente su ascenso salarial, y que poco están interesados en mejorar su desempeño profesional. Por esta razón los postgrados que cursan son poco pertinentes, en especial para los entornos rurales. Según los funcionarios de las secretarías, el problema de la calidad de los postgrados no es solo responsabilidad del docente, sino también de la oferta de las IES que no se articulan a las necesidades de los contextos.

Lo que pasa es que esas maestrías en educación son maestrías generales, no se puede decir que son tan contextualizadas que identifique la realidad de un contexto

porque una universidad ofrece una maestría y la ofrece general para todo el mundo. (Funcionario de la Secretaría de Educación de Florencia, Caquetá, Entrevista, 2018)

Por otra parte, en algunos casos las secretarías reportan que los mayores niveles de formación de los maestros pueden fomentar su deserción en la medida en que su nuevo perfil profesional puede ser demandado en otras instituciones educativas, por ejemplo, de educación superior. Este problema es aún más grave en los casos en que esos programas fueron financiados por las entidades territoriales.

Finalmente, las secretarías consideran que un aumento acelerado en el nivel de titulación de los maestros, aumentará las nóminas municipales y departamentales. Las secretarías manifiestan que dado que en la actualidad no hay estudios que muestren el impacto de los postgrados en la calidad educativa de las escuelas, este mayor nivel de formación de los maestros –y el mayor costo de la planta docente– no necesariamente redundará en un mejoramiento del servicio educativo.

Lo que más impacta es la actitud que tenga el docente, porque si yo voy a hacer una especialización, una maestría o un doctorado, solo [pensando] en mi bienestar personal, en el ascenso, es diferente, a si yo hago un curso con el deseo de mejorar mi práctica docente o para que mis muchachos aprendan más. (Funcionario de la Secretaría de Educación de Buenaventura, Valle. Entrevista, 2018).

Eso no está sirviendo por varias cosas. Primero, adquiere una formación en educación por medio de una maestría con el deseo de subir en el escalafón, por lo tanto, cualquier área del conocimiento en la cual la haga, le sirve. Partamos de la buena fe que lo hizo por aprender y adquirir [herramientas para suplir] unas necesidades en determinada materia. Eso no necesariamente da cuenta de toda la estructura completa de la escuela. Pero viene otra cosa, cuando el maestro se está graduando de su maestría o su doctorado se está yendo de la escuela. Entonces, en Antioquia estamos viendo que viene disminuyendo la cantidad de docentes con maestría y especializaciones porcentualmente a pesar de que se han aumentado los esfuerzos por dar becas para maestrías a los docentes. Yo hago la maestría, y ella me sirve

para ser docente universitario, entonces me voy de la escuela. Con eso te estoy contestando que no necesariamente sirve. No es directamente proporcional la formación en maestrías y doctorados con la mejora de la calidad académica. Por eso yo insisto en la formación continua, en seminarios cortos, conferencias de actualización, ahí haríamos mucho. (Funcionario de la Secretaría de Educación de Antioquia. Entrevista, 2018)

El llamado de atención de las secretarías de educación frente a la incertidumbre que actualmente tienen sobre el impacto de los postgrados –y su alto costo– en las prácticas de aula de los maestros y en el aprendizaje de los estudiantes, muestra una necesidad urgente en el país de realizar evaluaciones y estudios sobre el valor agregado que generan estos tipos de programa en la calidad docente y, sobre la necesidad de crear una serie de incentivos para los maestros, para que continúen su desarrollo profesional más allá de las condiciones individuales de ascenso en el escalafón.

### **Formación docente en servicio para mejorar el desarrollo profesional de los maestros rurales en Colombia**

Uno de los mayores retos en la actualidad de la educación rural en Colombia, es generar mecanismos efectivos de atracción y retención de docentes que permitan consolidar los recursos humanos que requieren los establecimientos rurales. Sin embargo, aún son escasas las iniciativas de política educativa que apunten a la implementación de modelos de desarrollo profesional para maestros rurales.

De acuerdo con los hallazgos del estudio, una de las vías para mejorar la calidad de la docencia rural es la formación en servicio. A continuación, se sugieren algunas claves para la puesta en marcha de procesos de este tipo:

1. La educación en la ruralidad requiere que los maestros rurales surtan un proceso de cualificación específico, orientado a comprender y potenciar las dinámicas culturales, sociales y económicas del campo. Por ello, los procesos de formación docente deben ser diferenciados o focalizados en la ruralidad.

2. La formación en servicio para maestros rurales debe basarse en el aprendizaje colaborativo y establecer estrategias de acompañamiento que le permitan al maestro establecer redes de trabajo de tipo presencial y/o virtuales con otros pares rurales. Esto disminuye factores de deserción del docente, en la medida en que el docente rural puede compartir las dificultades y fortalezas de su cotidianeidad escolar.
3. La formación en servicio para maestros rurales debe orientarse al fortalecimiento de los aspectos disciplinares de las áreas de enseñanza para mitigar el bajo nivel educativo de las poblaciones, y debe dirigirse a la implementación de didácticas innovadoras que dialoguen con las particularidades de los contextos rurales. Es necesario que estos enfoques se desarrollen de manera paralela en los procesos de formación.
4. Es necesario recuperar el valor de la formación en servicio como oferta corta para los maestros rurales, dado que esta permite abordar problemas o requerimientos específicos del docente en su labor escolar. Sin embargo, esta debe diseñarse con altos niveles de calidad que permitan un real impacto en la educación rural.
5. Es necesario llevar a cabo evaluaciones de impacto a nivel nacional y territorial que permitan comprender cuál es el alcance de la formación posgradual (avanzada) en las prácticas de aula de los maestros rurales. En este sentido, es necesario identificar en qué medida las altas inversiones que realizan los docentes y las entidades territoriales en la financiación de maestrías y doctorados, se ven reflejadas en el mejoramiento de la calidad de la educación rural.
6. Se requiere el diseño de incentivos a la formación en servicio de los maestros rurales, que superen el interés en el ascenso en el escalafón y fomenten una motivación real en el mejoramiento de su desempeño en aula.
7. Para lograr lo anterior, es necesario que las entidades de gobierno a nivel nacional y territorial diseñen procesos y estrategias de formación en servicio focalizadas en la educación rural, que les permita a los maestros rurales adquirir pautas profesionales específicas para las demandas de los contextos. Esto debe ir acompañando necesariamente de un aumento en la inversión de recursos del Estado, que permita la puesta en marcha de estrategias de este tipo.

## Bibliografía

- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(1), 111-131.
- Bautista, M. y Gómez, V. (2017). *Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Recuperado de <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98. <https://doi.org/10.35362/rie640407>
- García, S.; Maldonado, D.; Perry, G.; Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2015). *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la educación de todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir, Punto Aparte. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce89.105>
- Grammont, H. (2008) El concepto de nueva ruralidad. En: Pérez, E. Farah, M. A. Grammont, H. (Eds.), *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas* (pp. 23-45) Bogotá: CLACSO y Pontificia Universidad Javeriana.
- Kitchenham, A y Chasteauneuf, C. (2010). Teacher Supply and Demand: Issues in Northern Canada. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 869-896.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2017). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de la Paz. Documento interno de trabajo*.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2018). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-channel.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. París: OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2015). *Skills for Social Progress. The power of social and emotional skills*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Secretaría de Educación de Florencia. (2018). Recuperado de <http://www.florencia.edu.co/portal/v3/>
- Secretaría de Educación de Córdoba. (2018). Recuperado de [www.cordoba.gov.co](http://www.cordoba.gov.co)
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.



