

2019-01-01

Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes

Linamaría López Niño

Universidad Pedagógica Nacional, linama1205@gmail.com

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

Citación recomendada

López Niño, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 91-109.

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.

Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia.

Abordaje desde la formación inicial de docentes



Linamaría López Niño*

■ Resumen

Hablar de educación rural en los niveles de preescolar y básica en Colombia, requiere reconocer múltiples desafíos que afrontan los docentes en las instituciones con aulas multigrado, pues estas representan, casi icónicamente, la configuración escolar en sectores rurales –mayoritariamente– y algunas cabeceras municipales urbanas del país. Allí, los docentes configuran su práctica apoyados en su formación inicial o en servicio –cuando existe–, y con la creatividad propia de la supervivencia profesional, cuando se les exige atender asuntos administrativos y, al mismo tiempo, responder pedagógicamente a grupos de estudiantes con edades heterogéneas y necesidades de aprendizaje específicas. De todas estas actividades, aquellas correspondientes a la práctica pedagógica,

* Magister en educación. Ha estado vinculada al Ministerio de Educación Nacional con el programa 'Todos a Aprender', se ha desempeñado en el ICFES como gestora de sitio para la III Cohorte de la Evaluación de Carácter Diagnóstico formativa, y actualmente hace parte de un proyecto de fortalecimiento a docentes con la Universidad Pedagógica Nacional, ocupando el cargo de coordinadora pedagógica regional. Correo electrónico: linama1205@gmail.com

supondrían una preparación previa que pocas veces se adquiere en los procesos de formación inicial de maestros, por lo que es indispensable incorporar discusiones acerca de la ruralidad y elementos de la gestión del aula multigrado –dentro de los que se encuentran el contexto rural, el uso de documentos de referencia, relaciones comunitarias, el conocimiento didáctico del contenido y la evaluación formativa– en los procesos de formación inicial de docentes, para responder realmente a las dinámicas educativas del país.

Palabras clave: formación docente, aulas multigrado, ruralidad, educación básica.

Escuelas multigrado, una captura introductoria

Pensar en largas horas de camino a pie o a lomo de mula recorridas para llegar a un lugar: una estructura usualmente compuesta de una casa de campo de fácil acceso, aulas de clase y salas para tomar la alimentación; paredes externas adornadas con símbolos patrios, frases o imágenes que hablan de su misión educadora; vegetación alrededor y una cancha de baloncesto que hace las veces tanto de patio de recreo como de lugar de reuniones comunitarias; ayuda a representar lo que suelen ser las escuelas rurales del país, si se piensa en aquellas que cuentan con una estructura física concreta. Lugares cuyos recursos didácticos existentes –a veces muy reducidos– están más a la mano del docente que los tecnológicos, dada además la escasa energía eléctrica, y en los que, por su ubicación geográfica, sus visitantes no suelen superar en cantidad a los estudiantes de veredas de la región.

Al interior, el panorama se compone de viejos escaparates que contienen materiales propios de la dinámica de enseñanza, como son los libros (enteros, fragmentados, nuevos o de vieja data), las tradicionales láminas de medio pliego alusivas a los sistemas del cuerpo humano, geografía o a los ciclos de la naturaleza; algo de dotación recibida de las entidades estatales o por la gestión propia del docente; sillas y mesas para los estudiantes, ubicadas bien sea en filas o agrupadas (por grados o ciclos); y, en frente, un lugar para el docente junto al

acostumbrado tablero, propio de la gramática escolar tradicional, considerado indispensable, para la presentación de las lecciones.

Los estudiantes que a diario asisten y que en múltiples ocasiones pertenecen a la misma familia, llegan algunas veces cansados de largas caminatas y múltiples horas de vigilia por cuenta de los quehaceres matutinos campesinos que realizan. Ellos, sin saberlo, constituyen en gran parte las razones por las que aquel docente ha decidido sumergirse en lo profundo de una realidad, a veces desconocida, para dedicarse a su labor en lejanos territorios a donde probablemente nadie más ha querido llegar.

La jornada escolar suele comenzar con la tradicional encomienda al ser Superior que antecede el resto de las prácticas escolares rutinarias, imposibles de consignar en un solo relato, que abarcan las múltiples acciones del docente. Para el desarrollo de las clases, la 'práctica de enseñanza'¹ en sí, el docente debe elegir entre otras cosas, los contenidos a tratar, las actividades a desarrollar, la mejor distribución de los estudiantes, la forma más adecuada para dar la instrucción, los recursos a emplear, las estrategias de evaluación, etc., que, como elementos pedagógicos determinantes, implican un sinnúmero de decisiones. Decisiones que definen constantemente una dinámica que en principio se puede comparar estructuralmente con cualquier otra aula de clase, pero que, en un aula multigrado, implican la complejidad de estar pensadas para algo más que varios grados 'reunidos'. Representa algo parecido a todo un colegio aprendiendo, en simultánea, en un mismo salón.

1 Retomando la definición propuesta por Brumat (2011), "se distingue la práctica docente de la práctica de la enseñanza, entendiendo la práctica docente como aquella desarrollada alrededor del quehacer educativo (procesos de enseñanza y aprendizaje) que supone determinados procesos de circulación de conocimientos (Achilli, 2001). La práctica docente, se constituye desde la práctica pedagógica, pero la trasciende al implicar un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio históricas. La práctica docente puede implicar actividades que van desde las 'planificaciones' del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con la documentación de los alumnos u otras". La diferenciación es necesaria dado que al docente de sectores rurales suelen asignarse responsabilidades que trascienden la enseñanza e implican labores de orden administrativo o de gestión, por lo cual se habla de que desarrolla una 'práctica docente'.

Transitar de la enseñanza del código escrito a las reglas gramaticales en un mismo espacio y en cuestión de minutos, por ejemplo, implica al docente movilizarse permanentemente entre los comportamientos e inquietudes propias de un niño de cinco años, sin perder de vista las preguntas que dan lugar a un nuevo conocimiento por parte de otro de diez. Saber que tiene en su salón de clases el posible futuro de la región esperando por él y que debe atender también a los requerimientos del ente gubernamental que supervisa, le exige vestir en simultánea la camiseta pedagógica y administrativa propia de la gestión educativa. Prepararse para el abordaje lo más disciplinalmente fiable de las matemáticas, pero también de las ciencias sociales, representa la dedicación de un alto porcentaje de tiempo a suplir los inevitables vacíos conceptuales que, en el mejor de los casos, son identificados en los espacios que dedica a la reflexión sobre su propia práctica de enseñanza.

La escuela rural está inmersa en un contexto que tiene, a la vez, en sí misma, pues tan solo con su presencia en los territorios se le reconoce su sentido y posibilidad de lo comunitario. Esto, que no sucede necesariamente en escuelas urbanas, le hace constituirse en más que un establecimiento puramente escolar, al recoger, sin proponérselo y a través de la interacción permanente con diferentes actores, los discursos que son la historia y actualidad del entorno y que la van configurando de múltiples maneras. Lo anterior, necesariamente implica también formas 'no convencionales' de configurar la práctica docente, por lo que es este actor quien tiene sobre sus hombros la pesada misión de ser la garantía del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes campesinos o de zonas altamente dispersas en todo el territorio nacional.

El presente texto pretende recoger algunos de los desafíos más recurrentes a los que se suelen enfrentar los docentes que trabajan en aulas multigrado y proponer una reflexión en torno a cuestiones que no hacen parte de las agendas de los programas de formación inicial de los docentes, pero sí se constituyen en elementos decisivos para desarrollar de manera intencionada y pertinente este rol en contextos rurales del país.

El docente “es la escuela rural”

*La libertad de estar solo me ha permitido poner en
práctica muchas cosas (...).*

*Tengo aversión a la rigidez de la escuela tradicional.
En este caso es distinto porque de algún modo
tengo la escuela propia.*

(Ezpeleta, 1992)²

Por la dificultad de acceso a la escuela multigrado, poco se sabe a diario, acerca del detalle de su funcionamiento, más allá de lo que logra recopilarse intencionalmente y en momentos específicos, a través de los actores que allí participan. A pesar de ello, si algo es ampliamente conocido es que estas lógicas de funcionamiento están siempre mediadas y, de hecho, dependen de su principal líder que es el docente, quien desarrolla su práctica en múltiples condiciones –siempre complejas– en cada territorio.³

El docente rural es la escuela en sí misma. Así lo deja ver este fragmento de Ezpeleta (1992) al referirse a la condición de aislamiento propia de estos establecimientos:

La lejanía del inspector y la débil presión que pueden ejercer los padres, coadyuvan a un manejo laxo de la disciplina laboral. No hay quien controle el ausentismo o los horarios. Las escuelas ‘cerradas’ por uno o más días no son una circunstancia

2 A modo de ilustración de las realidades por las que atraviesan los docentes en las escuelas rurales y aula multigrado, en el presente documento se emplearán algunos relatos de docentes extraídos del texto de Ezpeleta (1992). Estos relatos fueron obtenidos de una investigación realizada en la provincia de Córdoba, Argentina, sobre las condiciones del trabajo docente. La pertinencia de las citas se considera en tanto que las mismas representan discursos compartidos con múltiples docentes en contextos rurales de Colombia.

3 Existe dificultad para contar con la totalidad de docentes en establecimientos educativos que se encuentran en zonas apartadas del país, dadas las implicaciones de esta decisión en su vida personal (dificultad de acceso a las zonas, que empeora con cambios climáticos, distancia de su núcleo familiar, escasez en la prestación de servicios básicos, difíciles condiciones en la prestación de servicios de salud, situaciones de violencia, soledad, entre otros). Por estas mismas condiciones, en estos contextos existe también alta rotación de docentes.

extraña en la región: “El ausentismo depende de la conciencia de cada uno”, señala una joven. En otros casos y al margen de las previsiones administrativas, cierta flexibilidad de la institución –atributo del aislamiento– ofrece posibilidades de adecuación a los ritmos, necesidades y problemáticas del medio, ligadas al compromiso de algunos docentes con su trabajo: recuperar en sábados y feriados los días sin clase ‘por las lluvias’ o por lo mismo, improvisar albergues para facilitar la asistencia de los alumnos en lo que parece una práctica en varias escuelas. (Ezpeleta, 1992)

Esa autonomía del docente, intencional o no, y las dificultades para que directivos e incluso funcionarios de los entes gubernamentales se desplacen a los lugares para ejercer su rol de seguimiento a las acciones, repercuten en que la enseñanza –y la gestión–, corran exclusivamente por cuenta de los docentes y dependan de un ejercicio consciente y en todo caso ‘voluntario’.

Estos docentes que, aunque en esporádicas ocasiones, se reúnen con otros compañeros, procuran incorporar a su quehacer las múltiples orientaciones (de la formación inicial, de su experiencia y de política) que han recibido durante su trayectoria, en busca de una coherencia posible con las propias condiciones en donde desarrollan su labor. ¿Cómo lo hacen y qué efecto real puede tener sobre los procesos misionales de los cuales son responsables?, es la pregunta que surge posteriormente.

“El cargo de personal único es un caso raro... hace buenos o malos maestros. Uno se hace solo, investigando como puede”, reflexiona una vieja directora. El cargo ‘raro’ es al mismo tiempo continente y desafío. La respuesta posible depende de la responsabilidad y el interés de cada uno, ante la total ausencia de políticas que atiendan el problema. Una maestra con más de diez años en el campo, que se apoya en la enseñanza individualizada, reflexiona: “El maestro de campo se hace a poncho (...), uno aprende en la escuela. Nadie tiene experiencia en grados múltiples”. (Ezpeleta, 1992)

Las herramientas a las que acuden los docentes para responder adecuadamente a las múltiples demandas del sector rural y, de manera específica, en el orden de lo didáctico y pedagógico al aula multigrado, son variadas y dependen de gran manera de lo aprendido en sus procesos formativos –a veces circunscritos

exclusivamente a la formación escolar⁴, pero sobre todo de la conciencia respecto a las implicaciones de su propio quehacer en la vida de los estudiantes y comunidades que tienen a cargo. Por ello, en el contexto de las dificultades de cualificación permanente por falta de acceso, y más allá de los criterios de evaluación de desempeño, el componente reflexivo sobre la propia práctica ocupa un lugar decisivo para generar procesos formativos realmente pertinentes.

Finalmente, poniendo de presente que la labor de los docentes es meritatoria, reconocer también que está circunscrita a ciertas “condiciones materiales” (Rockwell y Mercado, 1988) que superan la infraestructura física y se comprenden como pautas de organización, así como controles efectivos sobre el funcionamiento, implica poner sobre la mesa que el aislamiento que supone la distancia geográfica ya abordada, no exime la responsabilidad estatal de garantizar el derecho a la educación a todas las poblaciones del país.

La escuela rural debe ser ‘más que’ el docente.

¿La práctica hace al maestro?⁵

Tenía todos los grados. Era terrible. Parecía un conejo saltando de grupo en grupo. Los chicos de tercero no sabían leer ni escribir. Siguiendo la instrucción, la ‘receta’ de algún colega o por ensayo y error las formas de ‘darse vuelta con el grupo’ resultan muy diversas.

(Ezpeleta, 1992)

-
- 4 En el caso de algunas comunidades indígenas en La Guajira, por decisión de los líderes indígenas el rol del docente lo asumen otros líderes y/o aquellos estudiantes que viven en la misma comunidad, una vez completan su educación secundaria.
 - 5 Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2016), “en Colombia, las personas que aspiren a convertirse en profesores deben haber completado un programa de formación docente o poseer un título en educación superior, además de haber completado con éxito una evaluación competitiva y un periodo de prueba para ingresar en la profesión. (...) En 2013, numerosas instituciones –138 ENS y 80 universidades– ofrecían en total 376 programas en formación docente (García et al., 2014). La mayoría de las universidades (el 76 %) están ubicadas en las capitales de los departamentos, mientras que las ENS tienen mayor presencia en las zonas rurales”.

Es conocido que ninguna formación inicial logra abarcar la totalidad de situaciones con las que se encuentra un profesional una vez está inmerso en el campo laboral. Sin embargo, teniendo presente que en Colombia, en sectores rurales se atienden cerca de 34.698 sedes escolares y una población de 1.865.873 estudiantes (OCDE, 2016), de los cuales aquellos que se encuentran en ubicación rural dispersa, cuentan fundamentalmente con la configuración de aulas multigrado, cabe la pregunta por las características de los programas de formación inicial de docentes y el lugar que en ellos ocupa la ruralidad, toda vez que es común identificar en los docentes la alusión permanente a la necesidad de contar con formación en elementos propios de este contexto y, específicamente, enfocados en la gestión pedagógica y didáctica de las aulas multigrado, por ser un escenario desconocido para quienes no están insertos en el medio laboral rural y al que solo se accede realmente cuando se asume como parte de la propia práctica.

Ahora bien, teniendo presente que los planes de estudio son una ilustración limitada de las propuestas curriculares de los programas de formación inicial a docentes, pero a su vez, fuente de consulta formal para acceder a los contenidos programáticos de los mismos, basta con una indagación preliminar en una muestra de planes de estudio de licenciaturas en educación preescolar, infantil y básica primaria de instituciones públicas y privadas, para encontrar como factores comunes, contenidos asociados a currículo, lenguaje y comunicación, procesos matemáticos, modelos pedagógicos, práctica, didáctica, lúdica, habilidades básicas para el aprendizaje, investigación, socio-afectividad, desarrollo, contexto, historia de la pedagogía y de la educación, políticas educativas, cátedras sobre los principios fundantes de las universidades, entre otras, y a su vez hallar pocas alusiones específicas al trabajo del docente en contextos rurales o en didáctica del aula multigrado.

Por su parte, al realizar un ejercicio exploratorio del abordaje de los ejes transversales del subsistema de formación inicial⁶, a saber: pedagogía, investigación

6 En el documento del Ministerio de Educación Nacional (2003) se puede conocer la estructura del sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política, en donde uno de sus subsistemas es el de educación inicial de educadores que "avala al educador para ejercer la docencia en el sistema educativo en correspondencia con el título y nivel de formación de educación obtenido como Normalista Superior o como Licenciado en Educación".

y evaluación, en los que trabajan las Escuelas Normales Superiores (ENS), es posible identificar el importante aporte que estas últimas realizan a la formación de docentes rurales del país, encontrando entre sus fortalezas aquellas iniciativas asociadas a su trabajo comunitario (formación, extensión e investigación) que trasciende las barreras del establecimiento, con el impacto del Programa de Formación Complementaria, a través de las prácticas pedagógicas mayoritariamente rurales de los estudiantes normalistas.

Con lo anterior, se pretende suscitar la reflexión acerca de qué es aquello que se enseña a los estudiantes que llegan a las aulas (en Instituciones de educación Superior –IES– o de las ENS) con la expectativa de hacer parte del grupo de docentes, en un país con amplia composición rural⁷. Sin duda, el abordaje de lo rural o al menos algunos de los elementos asociados a las exigencias pedagógicas específicas de los docentes rurales, debería ocupar un lugar de mayor preponderancia en la formación, que no se limite a fragmentos de las asignaturas que componen el plan de estudios, a programas que forman en etnoeducación, o que se encuentran ubicados en zonas rurales. Urge una formación que vincule lo rural como transversal, pero a la vez de forma explícita –si se piensa en formar docentes para el país–, toda vez que aquellos que decidan desempeñarse en el sector rural tienen limitadas oportunidades de acceso a la formación en servicio o avanzada.

Ahora bien, teniendo en cuenta que

Colombia no tiene definidas normas nacionales claras que estipulen las capacidades y los conocimientos con los que deberán contar los profesores y directivos docentes, las universidades cuentan con autonomía para definir sus propios programas de formación docente y definir los criterios de admisión y graduación. (OCDE, 2013)

De este modo, se hace necesario establecer ciertos acuerdos como país para incorporar a las discusiones propias del diseño curricular de los programas de

7 Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– (2018), el sector rural colombiano representa cerca del 23,15% de la población total del territorio.

formación inicial, aquellos elementos de la práctica pedagógica nacional en el sector rural que vienen siendo cada vez más evidenciados como desafíos para los docentes en servicio, de manera tal que una vez los futuros egresados se encuentren insertos en el sistema laboral, puedan emplear las herramientas – de orden epistemológico, pedagógico y didáctico– adquiridas en su formación, tal como lo hacen actualmente, para resolver las problemáticas propias del contexto rural de manera más acompañada y pertinente.

Se sabe que es imposible abarcar la totalidad de problemáticas educativas nacionales en la formación inicial y de ahí la importancia de los procesos de formación en servicio y avanzada, en donde las IES también ocupan un lugar protagónico a través de sus diferentes programas. En línea con ello, la participación de dichas IES a través de la investigación o profundización en ciertas temáticas de sus estudiantes de postgrado, o recogiendo las inquietudes –fundamentalmente prácticas– de aquellos que participan de la formación en servicio, es tanto posible como prioritaria, en la medida que tiene la información y canales suficientes para alimentar sus programas de formación inicial de docentes. Basta la apertura y reflexión crítica acerca de las realidades en las que impactan con sus miles de docentes egresados y sobre las cuales obtienen información a partir de los intereses de profundización o investigación de los docentes en sus programas de formación posgradual.

Algunas temáticas posibles para abordar los desafíos de la escuela rural y el aula multigrado desde la formación inicial de los docentes

A partir de lo presentado previamente y retomando lo planteado por la OCDE (2003), los programas de formación docente inicial en Colombia suelen tener un enfoque de aprendizaje más teórico que práctico, y la falta de dicho componente es una gran preocupación, si se tiene en cuenta que es más probable que los maestros trabajen en contextos escolares más complejos y cuenten con poco apoyo. Por lo anterior, es importante aumentar el enfoque práctico para que los profesores estén preparados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en salones con numerosos alumnos y una amplia variedad de edades y competencias.

Los programas de formación abordan contenidos relacionados con los fundamentos epistemológicos propios de la pedagogía, el desarrollo humano y la gestión educativa, en sus elementos más esenciales, por lo que sin querer decir con ello que los contenidos no se relacionan, el llamado es empezar a abordar también, explícitamente, elementos propios de contextos rurales como parte de la preparación para el ejercicio docente en un país como Colombia.

A continuación, se presenta una propuesta muy breve de algunos elementos propios del rol pedagógico del docente, que emergen durante su práctica en contextos rurales y de aulas multigrado, y que, se sugiere, ocupen un lugar más protagónico en las facultades de educación, para ser abordados desde la formación inicial.

Vale la pena aclarar que es labor de las IES y ENS nutrir sus propuestas formativas a partir del análisis de su propia práctica en contexto, así como de los intereses de profundización e investigación de la formación en servicio y avanzada, para que, mediante una visión aterrizada de país, se consoliden propuestas de formación que aborden el complejo mundo de lo rural.

La formación docente entonces no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo. (Bustamante, 2006, citado por MEN, 2013)

Reconocimiento del contexto rural como construcción compleja

Pocas alusiones comunes frente al significado de lo rural trascienden a su comparación con lo que 'es el campo' o aquello 'diferente a la ciudad', por lo que su abordaje en procesos de formación de docentes es indispensable para generar una conciencia crítica en torno al impacto que tiene la práctica pedagógica en contextos que tejen entramados muy finos, propios de las condiciones sociales, económicas, políticas particulares, así como de construcciones sociales que le

dan forma a través de su diversidad poblacional (indígenas, afrocolombianos, raizales, campesinos, por ejemplo).

Identificar la multidimensionalidad de la escuela rural reconociendo las características y dinámicas de un funcionamiento institucional que excede el trabajo del docente en el aula, conocer la organización de las escuelas rurales y reflexionar acerca de las estrategias docentes que permitan trabajar en grados múltiples frente a la heterogeneidad del alumnado, implica un abordaje integral de la problemática. (Cragolino y Lorenzatti, 2002)

La propuesta que va más allá de la consulta y reflexión teórica sobre las condiciones y comportamientos históricos de lo rural, es incorporar en los espacios para las prácticas formativas de los docentes, escenarios rurales –fundamentalmente escuelas, aunque otros escenarios como entidades gubernamentales podrían ser complementarios–, que les permitan adentrarse en las lógicas propias del contexto y formularse preguntas a compartir con sus docentes, para posibilitar la consciencia acerca de las principales necesidades y desafíos del docente en el contexto y, así mismo, generar estrategias específicas para el desarrollo de su rol, posteriormente.

La escuela rural como eje de relaciones comunitarias

Este elemento no es exclusivo de un contexto rural. Sin embargo, dado el lugar que ocupa la escuela al interior de las comunidades en poblaciones lejanas, los docentes en su formación inicial podrían conocer estrategias de intercambio con comunidades rurales que posibiliten en su desempeño laboral, alternativas para la construcción de una red coadyuvante, a su vez, del logro de los procesos pedagógicos que la escuela tiene a cargo.

Reconocer experiencias exitosas de intercambio escuela-entorno en territorios rurales es un buen punto de partida. Esto, de la mano con la práctica formativa, permitirá incidir en la generación de propuestas pertinentes para el contexto, a partir del reconocimiento de estrategias que han permitido antes la construcción

de puentes entre los docentes y sus comunidades, en condiciones sociales complejas. Retomando a Cragnolino y Lorenzatti (2002), es importante que

se promuevan instancias donde los alumnos –futuros docentes– puedan apropiarse de las particularidades del espacio escolar, dotarlas de significado pedagógico, aprender a moverse en el espacio restringido del aula-escuela y a dar vida al espacio circundante, extendiéndole a aquella sus fronteras cuando sus condiciones así lo posibilitan; asumir ese conjunto de funciones de modo simultáneo, constituye uno de los desafíos más importantes al que la formación tiene por deber anticiparse. (Cragnolino y Lorenzatti, 2002)

Para formar docentes que impacten el territorio rural, es indispensable promover la claridad con respecto a que en dicho contexto la relación con la comunidad no se limita al contacto con los docentes –limitado de por sí en contextos urbanos a ciertas reuniones informativas periódicas– sino que es una condición inherente al medio, dado el ya mencionado impacto sobre las construcciones sociales que tiene la escuela rural.

Reconocimiento de documentos de referencia del MEN para su uso en contextos rurales

Existen documentos de referencia⁸ nacionales en los que se definen elementos comunes a abordar a lo largo de los niveles de educación preescolar, básica y media que vinculan tanto conocimientos fundamentales como contenidos de la evaluación de aprendizajes. Ahora bien, atendiendo a la autonomía institucional, dichos documentos tienen un carácter optativo, pero es importante reconocer que permiten ilustrar al docente respecto a su propia práctica, aterrizando muchas de las discusiones –fundamentales– de carácter teórico, disciplinar o didáctico, que tuvieron lugar en su formación inicial como docente.

8 El Ministerio de Educación Nacional los define como “aquellos documentos que establecen los aprendizajes que se deben garantizar para todos los niños, niñas y jóvenes en los colegios de Colombia, teniendo en cuenta la pertinencia y coherencia para que puedan ser aterrizados en diseños curriculares contextualizados como parte de la autonomía institucional de cada colegio”. Se pueden encontrar en la siguiente dirección electrónica: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreidae/89841>

Los *Estándares básicos*, *Lineamientos*, *Mallas de aprendizaje*, *Matrices de referencia* y *Derechos básicos de aprendizaje*, entre otros referentes, son herramientas que buscan superar la barrera de la especificidad contextual, tan diversa en el país, mediante disposiciones generales, y dar al docente también orientaciones pedagógicas para su abordaje a partir de un análisis de contexto, por lo que abordarlos en la formación inicial facilitará tanto conocerlos y realizar análisis de su construcción, contenido y pertinencia, como la generación de un puente entre lo que constituye la academia, las realidades institucionales y las políticas educativas, frente a las cuales los docentes deben estar preparados desde antes de desempeñarse en el aula de clases.

Algunas posibles pistas para el reconocimiento de los documentos de referencia en la formación inicial de docentes, son abordarlas en el contexto de su práctica pedagógica y mediante espacios curriculares de política educativa, de manera tal que se comprendan las discusiones específicas con las que se ha dado origen a los lineamientos vigentes y se analicen el sin fin de posibilidades de uso con las que se cuenta para su apropiación, tal como la planeación de clases, el acompañamiento a docentes, la revisión y creación de contenidos de material educativo, el análisis de la pertinencia de contenidos a la luz de necesidades de aprendizaje específicas, entre otros.

Gestión del aula multigrado

La gestión de aula envuelve un conjunto de acciones de variada índole que permiten construir un contexto propicio para el aprendizaje. Estas acciones van desde la organización de los contenidos y el diseño instruccional propiamente tal, hasta la promoción de interacciones pacíficas y colaborativas entre los estudiantes. Brophy (2006) plantea que la gestión de aula implica todas aquellas acciones que permiten crear y mantener un ambiente de aprendizaje donde se articulan instrucciones que potencian la construcción y organización de un ambiente físico del aula, estableciendo reglas y procedimientos que posibilitan la atención de los estudiantes. (Pardo, 2018)

La complejidad de este elemento es notable desde su simple definición, pues tener bajo control una clase en la que múltiples elementos entran en juego para

la promoción de los aprendizajes, es un asunto bastante complejo para cualquier docente. Ahora bien, si se trata de un aula multigrado agrega más dificultad en la medida que elementos como la distribución espacial, la diversidad en los procesos de pensamiento, la forma de asumir las reglas y procedimientos de clase, entre otras cosas, son asumidas de forma heterogénea por los estudiantes. Esta es una de las cuestiones más comentadas por docentes, ¿cómo se logra una clase con un adecuado manejo en términos del ambiente, los tiempos, los recursos, las dificultades, en un escenario con tanta diversidad como es el del multigrado?

Explorar alternativas teóricas y didácticas de manejo de grupos heterogéneos hace parte de los conocimientos a tratar durante la formación inicial, además porque suele ser allí donde se producen las mayores inquietudes de los docentes cuando se adentran en la complejidad del aula multigrado.

Temas asociados a la gestión del aula en sí, como son la organización del espacio, el manejo del tiempo mediante estrategias concretas, el clima de aula y las alternativas para su moderación, la gestión de los recursos para su aprovechamiento, la gestión de las transiciones en grupos heterogéneos, la zona de desarrollo próximo y potencial, entre otras, son elementos sobre los cuales se debe discutir, en el marco de la práctica que es fundamental para cualquier proceso de formación docente y con el reconocimiento de las discusiones teóricas y concepciones de desarrollo o autoridad, por mencionar algunas, que subyacen a determinadas formas de direccionar la clase.

Conocimiento didáctico del contenido

En el entendido que los programas de formación inicial de docentes esperan formar en más que el abordaje temático de los contenidos disciplinares o exclusivamente en los elementos de tipo pedagógico *per se*, el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)⁹ es un elemento fundamental de la formación

9 Se retoma la definición de CDC de Shullman (1986) cuando plantea que con CDC nos referimos a aquellos aspectos del contenido, cuyo conocimiento es relevante para la enseñanza, incluyendo "los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, las formas más útiles de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros" (Shullman, 1986).

inicial, en la medida que posibilita poner en juego los conocimientos propios de una disciplina y las formas más pertinentes para su abordaje en el aula, a partir del análisis de las preguntas de los estudiantes, sus preconcepciones y errores más comunes, entre otros.

El CDC es un elemento fundamental tanto para aquellos profesionales no licenciados (por esto, es un tema de abordaje también en programas de formación en servicio o avanzada), como para los licenciados que, durante su desempeño laboral y dadas las condiciones propias de funcionamiento del sistema educativo nacional, se verán abocados a abordar múltiples contenidos didácticos y disciplinares en la medida que la configuración de sus salones de clase así lo amerite.

Con mayor razón, en un contexto en el que es necesario abordar la enseñanza de varias áreas del conocimiento, grados y niveles de complejidad en simultánea, el CDC facilita la aproximación a la conciencia de equilibrar tanto el conocimiento disciplinar como el pedagógico a la hora de desarrollar las sesiones de clase.

Diseño pedagógico y didáctico para aulas multigrado

La incorporación en los procesos de formación inicial de elementos propios del diseño de estrategias y recursos pertinentes para el trabajo en aulas multigrado, representa una de las principales demandas de los docentes que se desempeñan allí, toda vez que, aunque se reconoce que existen quienes innovan de manera permanente en sus estrategias de enseñanza, lo hacen también en muchas ocasiones de forma intuitiva.

Por lo anterior, tener insumos acerca de cómo diseñar estrategias pertinentes, a la luz de otros aportes propios de la formación, facilitará una construcción aterrizada y, nuevamente, planeada, que permita transitar de la supervivencia a la preparación pedagógica de las acciones del docente en un escenario que sigue siendo desafiante pero no desconocido.

En este elemento, es indispensable comprender cuáles serían contenidos apropiados para el abordaje de diferentes objetos de aprendizaje, qué estructura puede resultar adecuada para el trabajo simultáneo con niños de diferentes ciclos, qué herramientas concretas y cotidianas facilitarían la superación de determinadas dificultades de aprendizaje a través de la zona de desarrollo próximo, cómo explorar al máximo las posibilidades que tiene el trabajo en grupos y a través de qué mecanismos hacer seguimiento a las estrategias, cómo vincular las preguntas propias de la curiosidad natural de los estudiantes con los recursos del entorno para promover nuevos aprendizajes, y cómo realizar evaluación de aprendizajes para tomar decisiones enfocadas en su mejoramiento. Estas preguntas, junto con muchas otras que van surgiendo en la relación 'práctica-abordajes teóricos-diseño' durante la formación inicial, se constituirán en elementos de preparación decisivos para el desempeño posterior del rol.

Evaluación formativa¹⁰ en el aula multigrado

Cómo evaluar es una pregunta que aparece recurrentemente entre los docentes, no solo por la bien conocida dificultad que supone establecer criterios objetivos y coherentes con las metas de enseñanza, sino por el desafío que representa hallar las estrategias más efectivas para obtener información verídica sobre aquello que se quiere evaluar.

Ahora bien, si a esto se suma el propósito de hacer que la evaluación tenga un carácter formativo –no sumativo ni mucho menos punitivo–, establecer los mecanismos para su implementación adecuada implica mayor conocimiento (de tipos de evaluación, estrategias, momentos, técnicas) por parte del docente.

Este elemento se constituye en un reto para la formación inicial de docentes, en la medida que se pretende que la evaluación permita reconocer los aprendizajes de los estudiantes –recordemos, con edades heterogéneas y momentos

10 El Ministerio de Educación Nacional (2017) la entiende como "una práctica orientada a promover la reflexión del docente y el desarrollo de los aprendizajes. Su propósito es ofrecer información en dos vías: que el estudiante entienda cuánto y cómo está avanzando, y que el docente reflexione sobre su tarea de enseñanza".

cognitivos diferentes—, y valorar el estado de avance de cada uno, de cara al objetivo que se persigue, también con el fin de ajustar, suprimir o incorporar nuevas estrategias de enseñanza por parte del profesor.

Esto supone que desde la formación inicial se promueva la reflexión sobre las características fundamentales de una evaluación que se emplea para mejorar; de la mano con un conocimiento acerca de las técnicas, estrategias y herramientas concretas de aplicación en el aula multigrado, que la hagan viable.

Conclusión

Los programas de formación inicial a docentes —licenciaturas o programas de formación complementaria de las ENS— tienen una importante misión al preparar a los maestros para ejercer su labor en todo el país.

Estos programas, independientemente del lugar en dónde se ofrezcan, tienen la responsabilidad de brindar conocimientos orientados al desenvolvimiento pertinente del rol en escenarios urbanos y rurales con los retos propios en cada caso. Junto con lo anterior, al desarrollar sus trabajos de formación en servicio o avanzada con docentes que, de primera mano, comunican los retos que supone estar abordando ciertas realidades educativas, reciben información sobre la cual intervienen —mediante investigación, profundización o práctica—, y cuyo análisis puede representar la oxigenación de la oferta inicial y, por ende, mejor preparación para dichas realidades.

En este entramado se sugiere que el componente fundamental en torno al cual se concentre el abordaje y reflexión de temáticas específicas sobre ruralidad, sea la práctica pedagógica formativa en escenarios rurales, pues solo desde la mirada del docente frente a su propio quehacer, se podrá atender a los múltiples cuestionamientos que surjan tras su participación real en el contexto, en primera instancia, como parte de su formación, pero, a la vez, como parte de su proyección a futuro.

Bibliografía

- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista iberoamericana de educación*, 55(4), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3939Brumat.pdf>
- Camacho, M. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina, retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 1,2(131), 89-113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15323166007.pdf>
- Cragnoilino, E. y Lorenzatti, M. (2002). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(1), 63-76. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14988>
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12(42), 27-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/159/15904203.pdf>
- MEN (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- MEN (2017). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*. Bogotá. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20una%20cultura%20de%20mejoramiento.pdf>
- OCDE (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Paris: OCDE.
- Pardo, A. (2018). *Desafíos de la gestión de aula. Ficha Valores 1-7*. Recuperado de www.valoras.uc.cl
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4(1) 65-78. Recuperado de http://investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf
- Shulman, S. (1986). Those who understand: knowledge, growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

