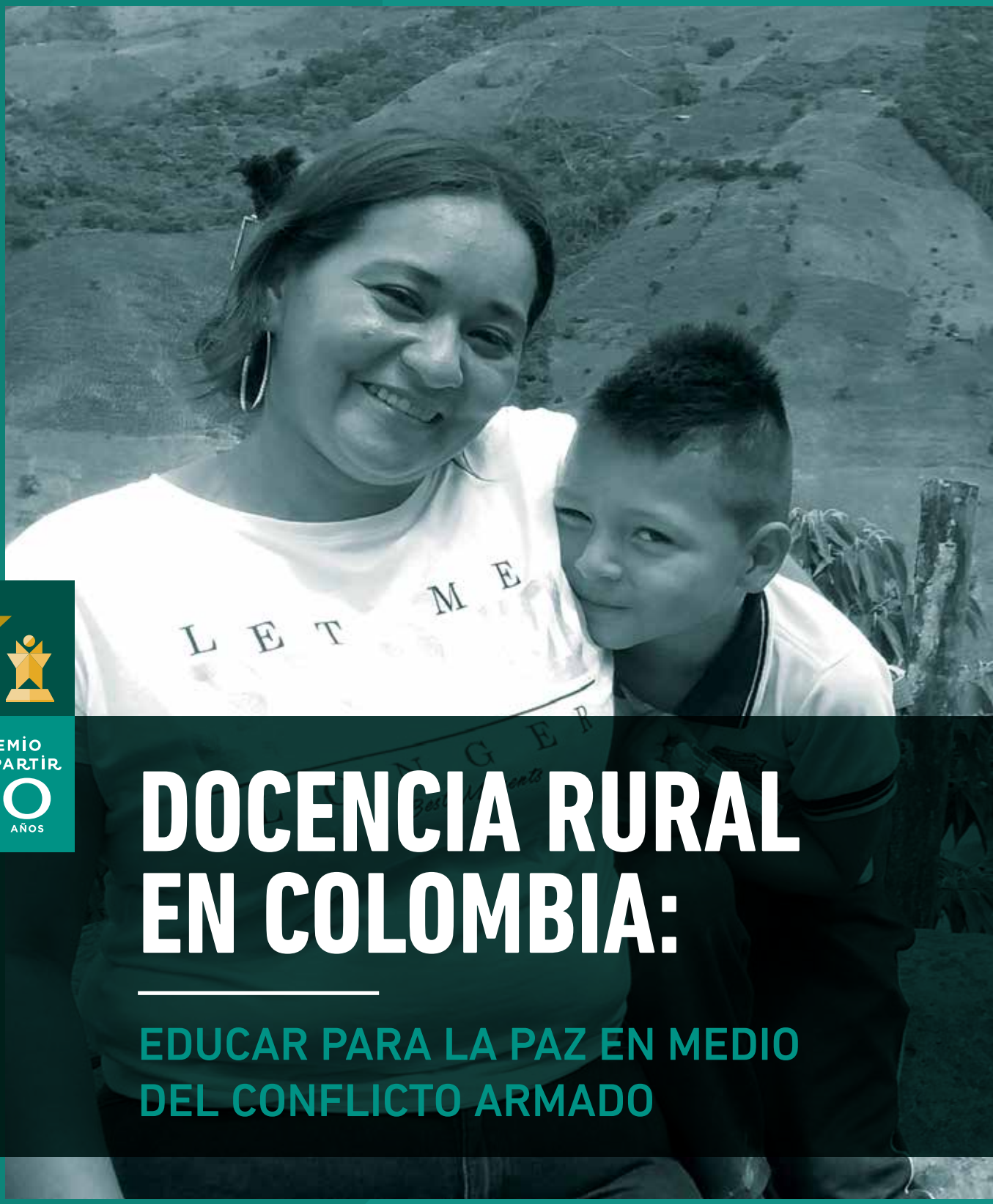


PREMIO COMPARTIR 20 AÑOS

DOCENCIA RURAL EN COLOMBIA:

EDUCAR PARA LA PAZ EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO

RESUMEN EJECUTIVO

Desde 1986 Compartir Por una sociedad más equitativa

Canada

DOCENCIA RURAL EN COLOMBIA:

EDUCAR PARA LA PAZ EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO

RESUMEN EJECUTIVO

PREMIO COMPARTIR 20 AÑOS

DOCENCIA RURAL EN COLOMBIA:

EDUCAR PARA LA PAZ EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO

FUNDACIÓN COMPARTIR
www. fundacioncompartir.org
Bogotá, Calle 67 No 11-61
Teléfono: (57-1) 312 6055

Presidente
Luisa Gómez Guzmán

Presidente Consejo Directivo
Pedro Gómez Barrero

Consejo Directivo
Ignacio De Guzmán Mora
Jorge Cárdenas Gutiérrez
José Hernán Arias Arango
Luisa Pizano Salazar
Piedad Caballero
Juan Fernando Ribero

Gerente General
Rafael Orduz Medina

ESTUDIO REALIZADO PARA LA FUNDACIÓN COMPARTIR POR LOS INVESTIGADORES:
Marcela Bautista Macia
Gloria González

Equipo de trabajo
José Ramón Romero
Salomón Mora Solano
Vicente Vega Reina
Daniela Camberos Nieto

Coordinación Editorial
Equipo Educación y Comunicaciones
Fundación Compartir

Asistencia Editorial y Corrección de Estilo
Click Arte

Dirección de arte y diagramación
Click Arte

Fotografías
Archivo Fundación Compartir

Impresión
Saron Editores
Tiraje
1.000 ejemplares

ISBN: xxxxxxxxxxxxxxxxxx

Todos los derechos reservados Bogotá D.C., 2019

DOCENCIA RURAL EN COLOMBIA:

EDUCAR PARA LA PAZ EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO

RESUMEN EJECUTIVO

PREMIO COMPARTIR 20 AÑOS

INTRODUCCIÓN

Los desafíos que actualmente enfrenta la educación rural en Colombia para ofrecer oportunidades educativas de calidad a todos los niños, niñas y adolescentes son complejos y diversos. Responder a ellos es hoy una necesidad apremiante que tiene el país para cerrar las brechas que existen con las poblaciones urbanas y para garantizar un desarrollo social y sostenible en todos los territorios, pero especialmente en aquella ruralidad dispersa que ha sufrido con mayor impacto las consecuencias de la precariedad de la pobreza y del arraigo de la cultura de la violencia que ha generado el conflicto armado en todo el país.

La clave para garantizar una educación de calidad en la ruralidad colombiana y pertinente a las particularidades de cada territorio son los docentes y directivos docentes, pues son ellos quienes con más ahínco representan al Estado en las zonas rurales y son quienes logran transformar las comunidades a través de su labor educativa. Por ello, hoy la Fundación Compartir entrega al país Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado, un estudio hecho desde los territorios rurales que logra hacer eco de los silencios y las voces de los docentes y directivos rurales. Esperamos que este aporte resulte en intervenciones y estrategias más pertinentes que mejoren la formación y el desarrollo profesional de la docencia rural en el país y contribuyan a construir los espacios de reconciliación que Colombia necesita.

SOBRE EL ESTUDIO

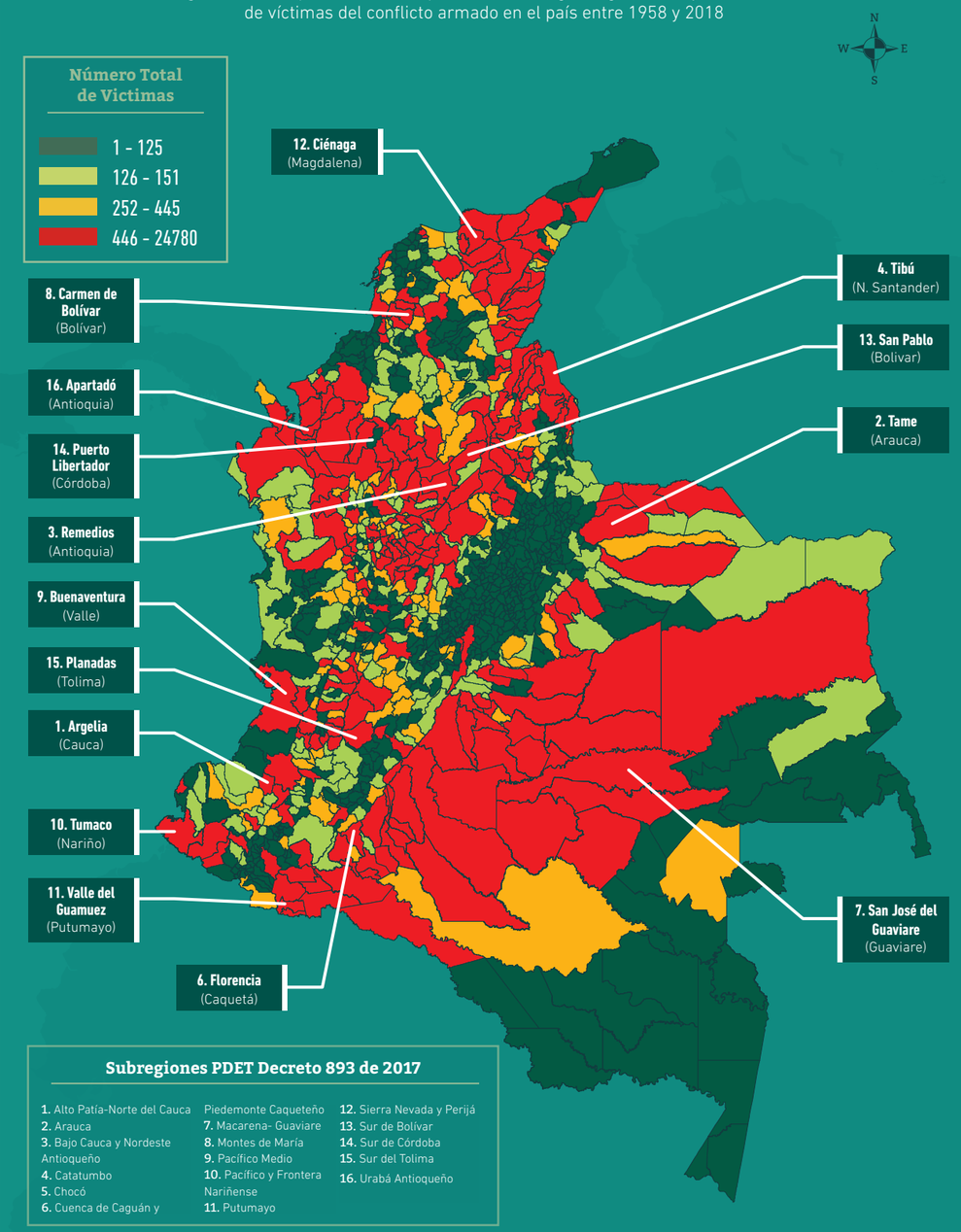
1 Se orientó a conocer la condición de los docentes y directivos docentes rurales del país a partir de sus trayectorias de formación y sus expectativas de desarrollo profesional y permanencia en la carrera docente y en los establecimientos educativos rurales.

2 Se dirigió a las zonas con mayores índices de pobreza, con un alto grado de afectación derivado del conflicto armado, una importante debilidad de la institucionalidad administrativa y de capacidad de gestión, presencia de cultivos de uso ilícito y de otras economías ilegales. El universo de análisis que consideró el estudio fueron las 16 subregiones y 170 municipios focalizados para la implementación de los programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET) (Decreto 893 de 2017) 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 el 2016. Estas regiones son: 1) Alto Patía-Norte del Cauca, 2) Arauca, 3) Bajo Cauca y Nordeste Antioqueño, 4) Catatumbo, 5) Chocó, 6) Cuenca del Caguán y Piedemonte Caqueteño, 7) Macarena-Guaviare, 8) Montes de María, 9) Pacífico Medio, 10) Pacífico y Frontera Nariñense, 11) Putumayo, 12) Sierra Nevada y Perijá, 13) Sur de Bolívar, 14) Sur de Córdoba, 15) Sur del Tolima y 16) Urabá Antioqueño.

3 A partir de ello, el estudio focalizó un municipio por cada subregión PDET que permitiera mostrar las dinámicas territoriales de cada caso[1]. Los municipios seleccionados representan aquellos donde los maestros rurales han reportado más afectaciones por el conflicto armado, según los datos del Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica. Estos municipios se indican en la figura 1.

1. Solo la subregión Chocó finalmente no participó en el estudio, dado que por condiciones de seguridad y acceso geográfico a los municipios no fue posible ingresar a esta zona.

Figura 1. Municipios focalizados por el estudio según región PDET y distribución de víctimas del conflicto armado en el país entre 1958 y 2018



Fuente: elaboración propia con datos del Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH (1958-2018).

RURALIDAD, CONFLICTO Y EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Considerar la ruralidad como un continuo que se entreteje en los territorios permite afirmar que Colombia es "más rural de lo que pensamos" (PNUD, 2011). Cerca del 95% del territorio colombiano tiene uso rural, y el 5% restante corresponde a uso urbano (DANE, 2017). Esto contrasta con la distribución de la población en los territorios: el 77,8% de la población habita en cabeceras municipales, el 7,1% en centros poblados y el restante 15,1% lo hace en territorio rural (DANE, 2018).

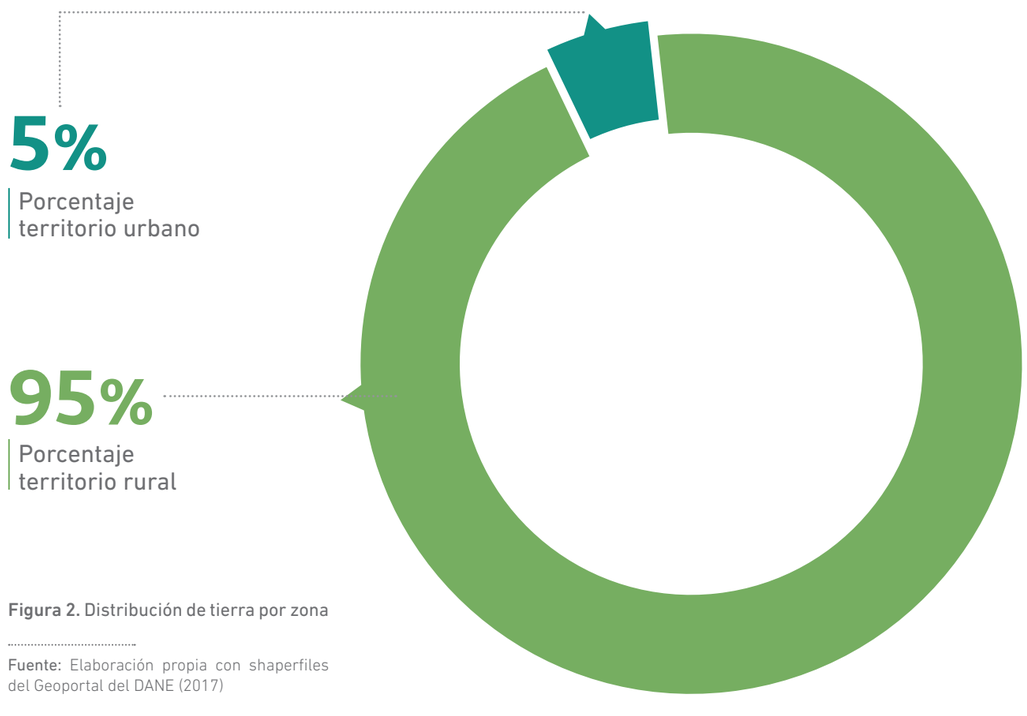


Figura 2. Distribución de tierra por zona

Fuente: Elaboración propia con shaperfiles del Geoportal del DANE (2017)

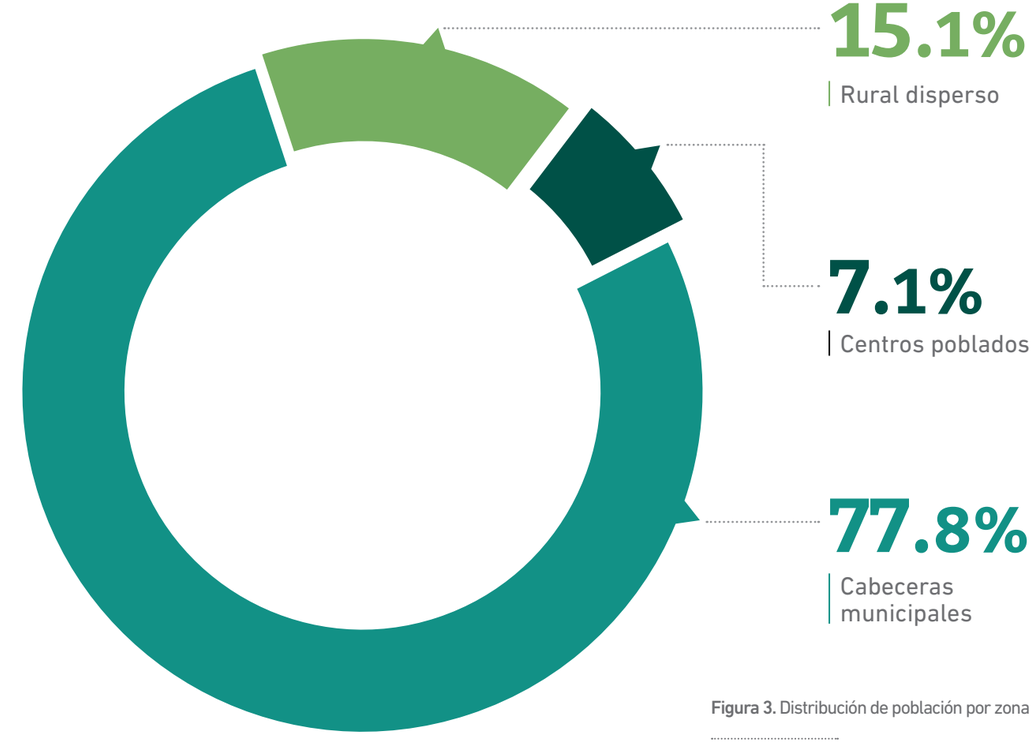


Figura 3. Distribución de población por zona

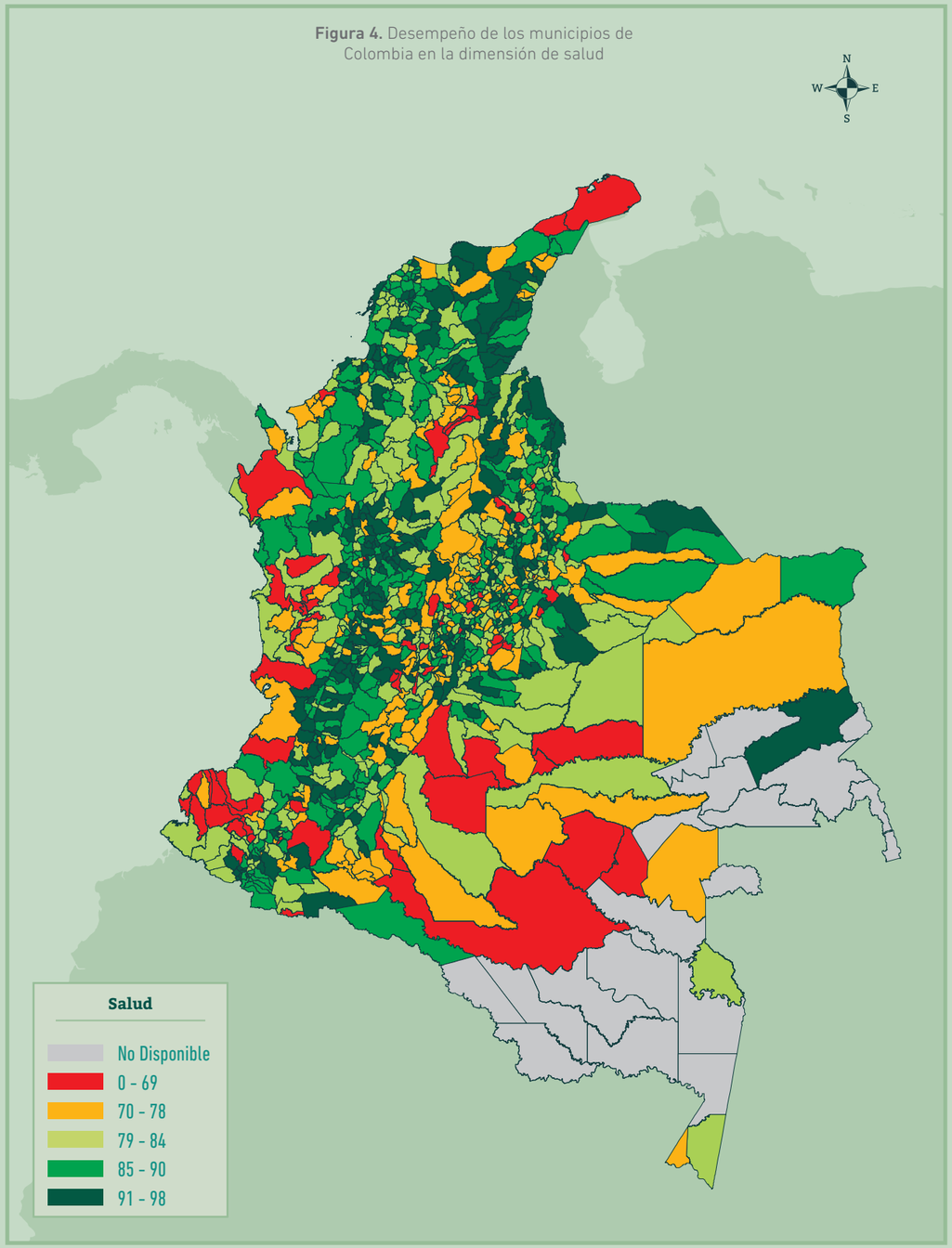
Fuente: Elaboración propia con datos de reporte del Censo Nacional del DANE (2018)

La ruralidad en Colombia es un continuo que aparece desde los límites de las zonas urbanas y gradualmente empieza a ocupar los territorios: en algunos convive con la irrupción de lo urbano y en otros opera de una manera absoluta, configurando contextos de difícil acceso y de alta dispersión. Esta gradualidad de la ruralidad es el principal reto de las intervenciones sociales y de política pública en los territorios.

Desde la perspectiva territorial, es posible analizar la calidad de vida de sus poblaciones y el estado de desarrollo de los municipios a través de los resultados de la Medición de Desempeño Municipal del Departamento Nacional de Planeación (DNP) para el año 2017. De acuerdo con esta medición es posible afirmar que Colombia ha logrado avances importantes en salud[2], dado que el promedio del país se encuentra en 83,3 puntos sobre 100. Sin embargo, en términos de acceso a servicios básicos[3] aún muchos departamentos del país tienen un importante rezago, pues el promedio del país es de 45,8 puntos, configurando una alta vulnerabilidad de la población frente a condiciones de pobreza.

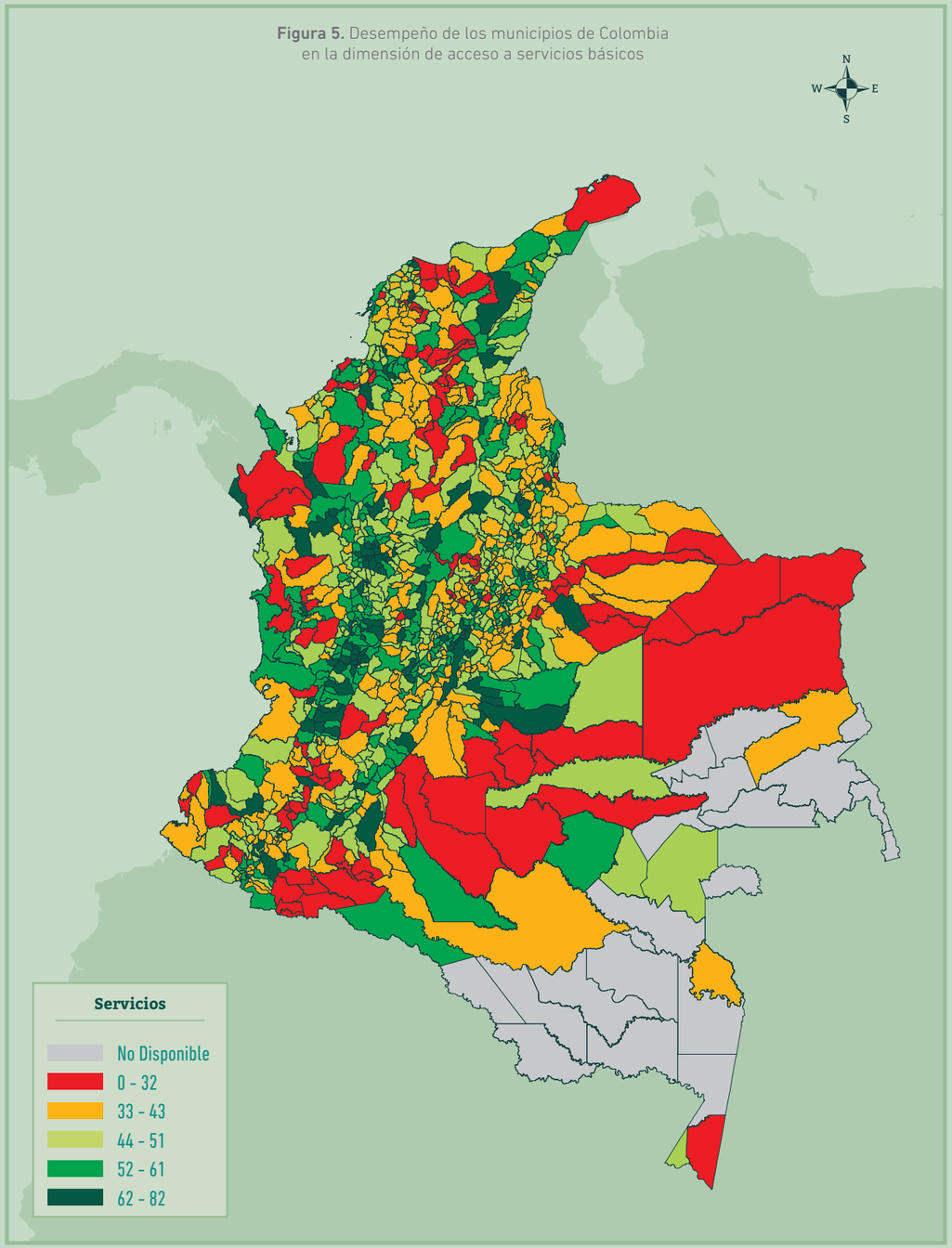
2. Entendido como el nivel de mortalidad infantil, niveles de vacunación pentavalente y la cobertura en salud en los regímenes contributivo y subsidiado.
3. Medido como la cobertura de energía para la zona rural, la disponibilidad de internet y la cobertura de acueducto y alcantarillado.

Figura 4. Desempeño de los municipios de Colombia en la dimensión de salud



Fuente: elaboración propia con datos DNP-DDDR 2017.

Figura 5. Desempeño de los municipios de Colombia en la dimensión de acceso a servicios básicos



Fuente: elaboración propia con datos DNP-DDDR 2017.

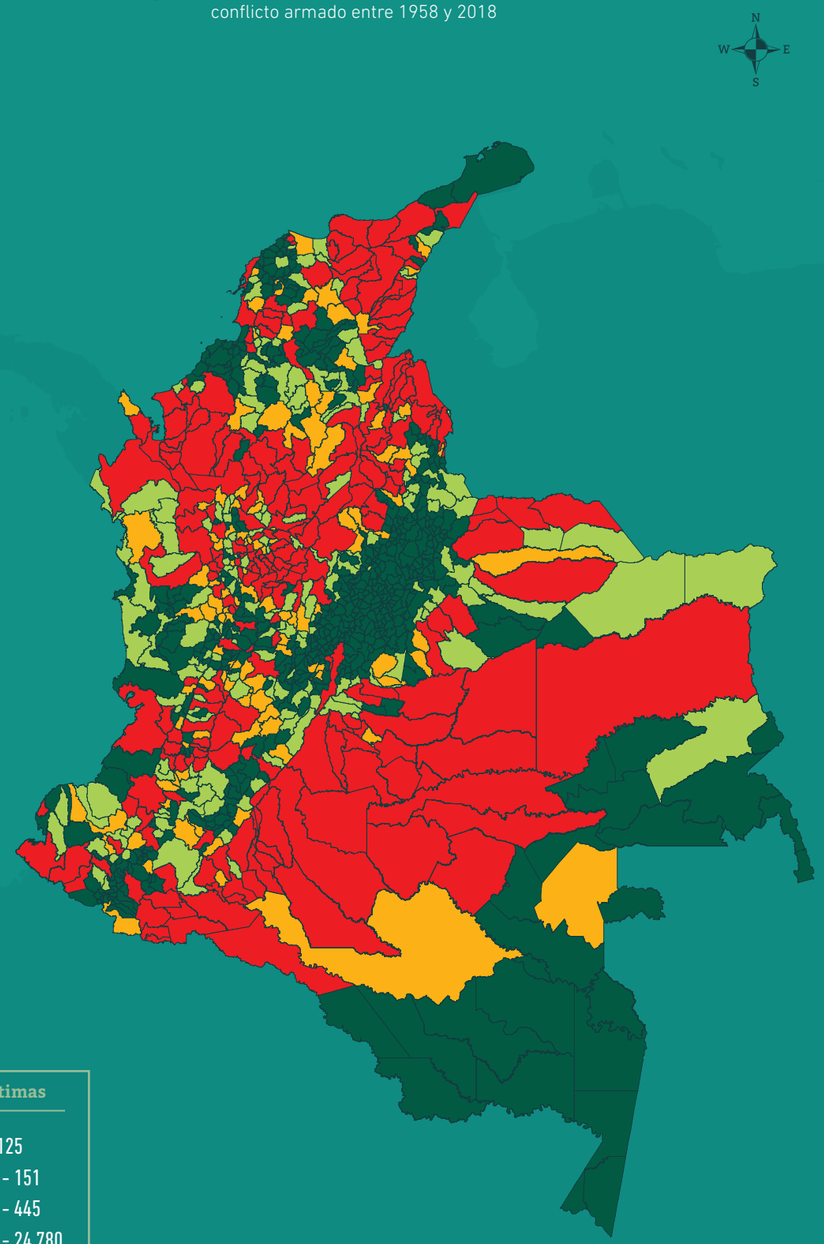
Fotografía: (Docente rural, Valle del Guamuez, Putumayo)

CONFLICTO ARMADO Y **VIOLENCIA EN COLOMBIA**

Preguntarse por la forma en la que se configura la ruralidad de los territorios en Colombia implica comprender también la dinámica del conflicto armado en el país y el rol del Estado y de sus instituciones en el mantenimiento y superación de los procesos de violencia. Es una pregunta por las concepciones, prácticas y políticas en torno al uso y vocación de la tierra, los derechos de propiedad, la lucha contra los cultivos ilícitos (Díaz, 2016; Forero, 2003; Galvis, 2016; Ramírez, 2015; Yie, 2015) y la garantía de los derechos fundamentales para toda la población civil.

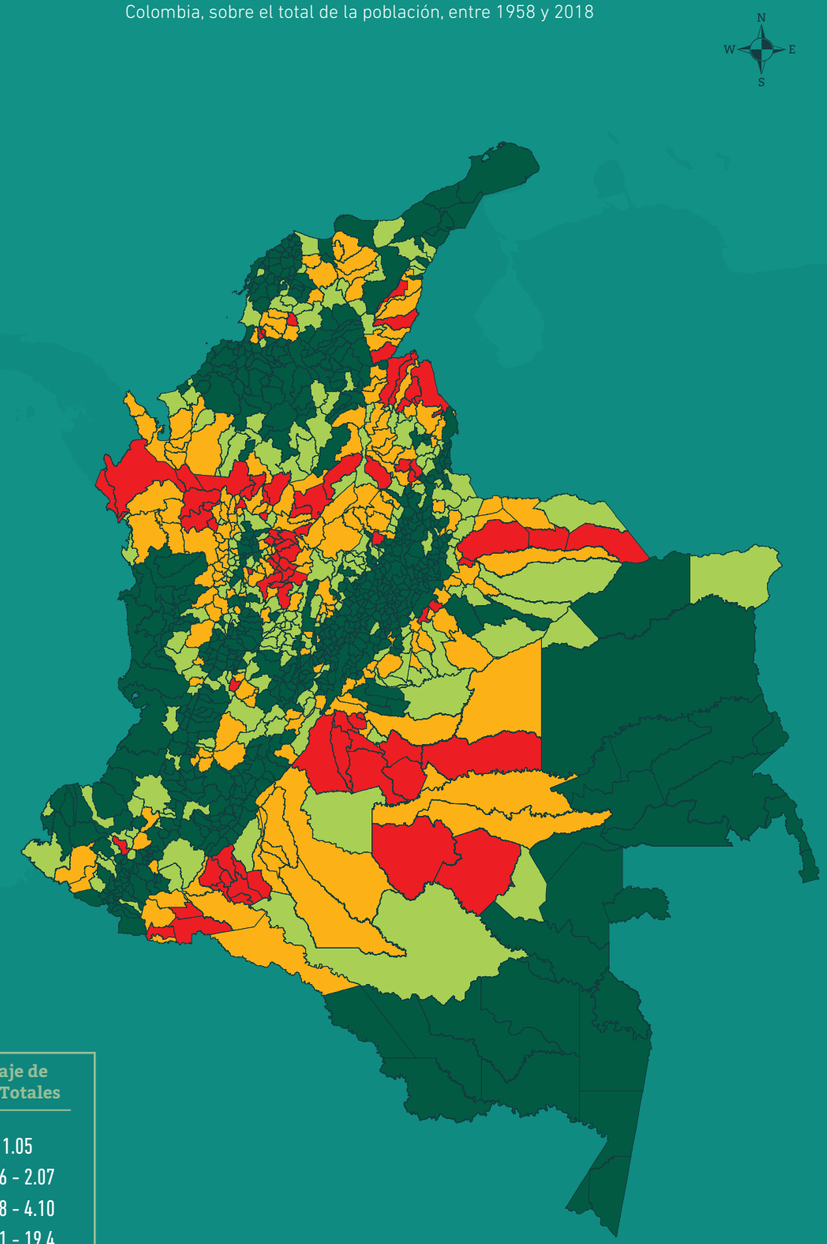
Con el objetivo de esclarecer quiénes han sido las víctimas del conflicto en Colombia, pero también los responsables y las circunstancias en las cuales se produjeron las afectaciones, el Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica documentó 11 hechos de violencia en el marco del conflicto armado, entre 1958 y el 15 de septiembre de 2018: acciones bélicas, asesinatos selectivos, ataques a poblaciones, atentados terroristas, daños a bien civil, desapariciones forzadas, Map-Muse (minas antipersonal y munición sin explotar), masacres, reclutamiento, secuestros y violencia sexual. El total de víctimas y el porcentaje según proyecciones de población de todos los municipios del país se observan en las figuras 6 y 7.

Figura 6. Número total de víctimas en Colombia por el conflicto armado entre 1958 y 2018



Fuente: elaboración propia con datos del Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH (1958-2018).

Figura 7. Porcentaje de víctimas totales del conflicto armado en Colombia, sobre el total de la población, entre 1958 y 2018



Fuente: elaboración propia con datos del Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH (1958 -2018) y DANE (2018).

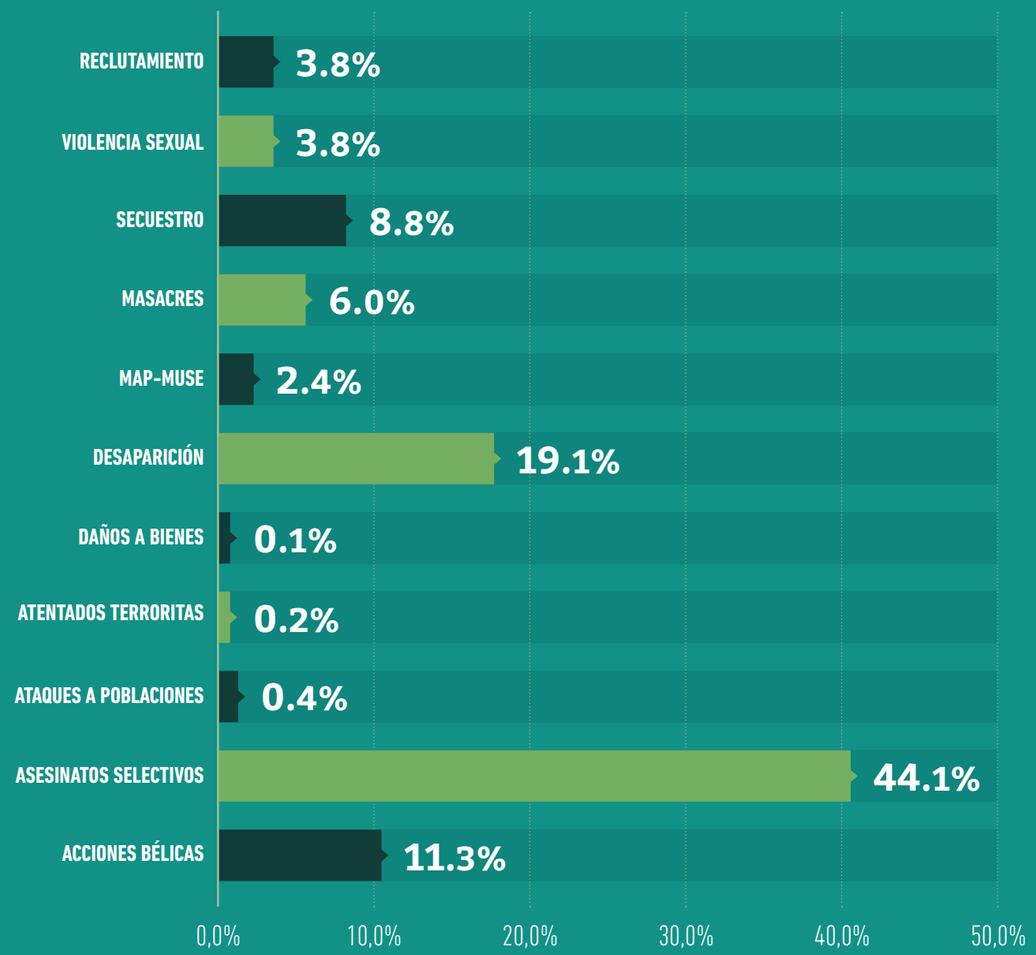
En relación con la distribución demográfica de la victimización como consecuencia del conflicto armado en Colombia, **se encuentra que el 63,1% de las víctimas de las modalidades de violencia documentadas por el Observatorio de Memoria y Conflicto (CNMH) fueron violentadas en el área rural, mientras que el 36,9% lo fueron en las cabeceras municipales.**

No obstante, si se tiene en cuenta el desplazamiento forzado, que no está contenido en los datos del CNMH sino en el Registro Único de Víctimas (RUV) , la proporción de víctimas en el país violentadas en las áreas rurales equivaldría a un 86,6%, mientras que el 13,8% restante correspondería a las cabeceras municipales.

Fotografía: (Docente rural, San Pablo, Bolívar)

Figura 8. Porcentaje de víctimas por delito total país

Fuente: elaboración propia con datos del Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH (1958-2018).

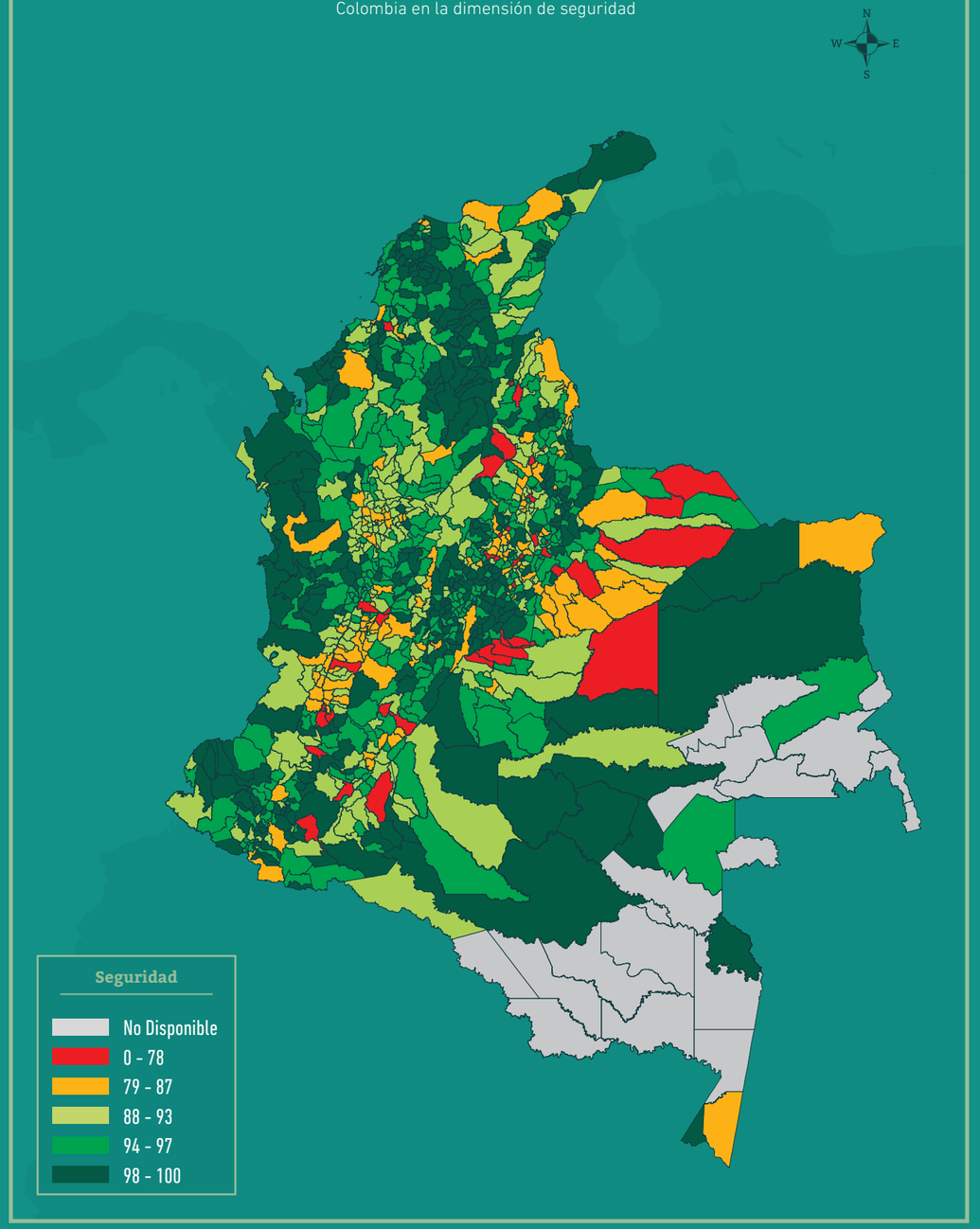


La figura 8 ilustra la distribución de víctimas por tipo de delito.

La violencia y el conflicto armado en la población del país contrastan con los niveles de seguridad de esos territorios (figura 9), dado que los lugares donde tradicionalmente el conflicto armado se posicionó son las zonas donde se encuentran los niveles de seguridad[4] más altos según la Medición de Desempeño Municipal del DNP (2017). Estos niveles de seguridad obedecen al control social que ejercen los grupos armados en esas zonas, donde estos establecen normas propias de comportamiento e incluso sanciones para los habitantes de los territorios.

4. Entendida como hurtos, homicidios y casos de violencia intrafamiliar.

Figura 9. Desempeño de los municipios de Colombia en la dimensión de seguridad



Fuente: elaboración propia con datos DNP-DDDR 2017.

Fotografía: (Puerto Libertador, Córdoba)

LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA: ¿QUÉ SE HA HECHO Y QUÉ HACE FALTA?

La mayor parte de los niños, niñas y adolescentes rurales asisten a instituciones educativas de baja calidad, que no les garantizan los aprendizajes que les permitan aprovechar las ventajas del mundo global, por un lado, y las particularidades de los territorios, por el otro; así mismo tampoco les aseguran habilidades socioemocionales que se requieren para no reproducir sus contextos de violencia y conflicto. Estas habilidades, tan importantes como las cognitivas en la formación de los estudiantes y de los maestros, permiten que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean integrales y más exitosos (OCDE, 2015; Casel, 2015; Díaz, 2014).

No obstante, el sistema educativo en los entornos rurales ha sido en parte responsable de la edificación del conflicto armado por el abandono en el que se encuentran los establecimientos rurales. Un abandono que resulta de un proceso de descentralización frágil y sin recursos (o malversación de estos) y de la definición de políticas educativas que invisibilizan a las poblaciones rurales dispersas, las cuales están configuradas por una ruralidad continua, compleja y diversa.

El estudio muestra que las escuelas rurales en el país configuran un foco importante de reproducción de la inequidad social y educativa en el país debido a las múltiples necesidades que presentan en términos de infraestructura, alimentación, transporte, acceso a servicios básicos, materiales pedagógicos, propuestas educativas pertinentes para los contextos y formación docente.

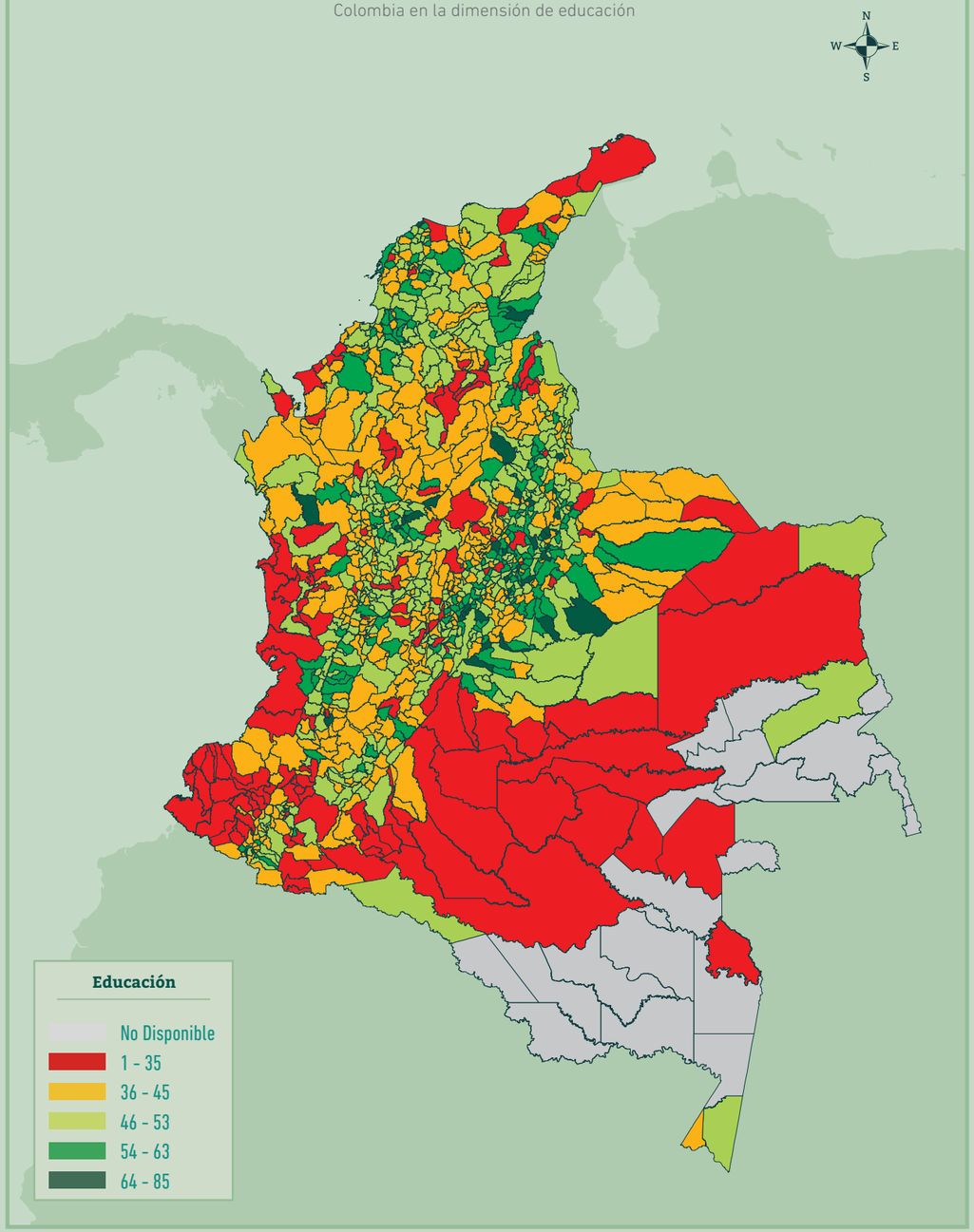
En cuanto a educación en la ruralidad, se observa que:

- El número de años promedio de escolaridad entre las poblaciones rurales dispersas de 15 años y más es de 6 años solamente, comparado con 9,6 años en zonas urbanas (MEN, 2018).
- La tasa de analfabetismo para la población mayor a 15 años en la zona urbana es de 3,52%, mientras que en la zona rural es de 12,13% (MEN, 2018).
- 7.640.500 estudiantes (76,3%) fueron atendidos en establecimientos urbanos, y 2.379.794 estudiantes (23,7%), en establecimientos rurales (DANE, 2018).
- En la educación inicial y preescolar en el marco de la atención integral en las zonas rurales del país, de acuerdo con los datos presentados por el ICBF, en el año 2016 fueron atendidos 1.030.232 niños y niñas en modalidades institucionales, familiares y comunitarias. El 69% de estos niños (720.682) se encontraban en zonas urbanas, y 31% (309.550), en zonas rurales (MEN, 2018).
- En el área urbana se encuentran 17.346 sedes educativas (32,5%), y en el área rural, 35.949 (67,5%). Esta última distribución refleja la alta dispersión que presenta la educación rural.
- La mayor parte de las sedes rurales solamente ofrecen los grados de primaria (46,6%) y preescolar (37,5%), mientras que pocas ofrecen educación secundaria (8,4%) y media (5,1%). Solo 2,4% ofrece educación para adultos por ciclos (DANE, 2018).
- En términos de la cobertura bruta del sistema, las tasas más altas se encuentran en las ciudades y aglomeraciones, seguidas por las zonas intermedias y, por último, las zonas rurales y rurales dispersas. La diferencia entre zonas urbanas y rurales se observa en mayor medida en transición (9%), secundaria (16%) y educación media (32%).
- La cobertura neta refleja la misma brecha: las tasas más altas se encuentran en las ciudades y aglomeraciones, seguidas por las zonas intermedias y, por último, las zonas rurales y rurales dispersas. La diferencia entre zonas urbanas y rurales se observa en mayor medida en secundaria (21%) y en educación media (22%).
- Los resultados de las pruebas Saber de los grados 3º, 5º, y 9º del año 2017 muestran que alrededor de 72% de los estudiantes del sector oficial de la zona rural en estos grados, en las áreas de lenguaje y matemáticas, tienen un desempeño insuficiente o mínimo, mientras que en la zona urbana el porcentaje es del 65% (MEN, 2018).
- En educación superior varios departamentos rurales tuvieron índices brutos de matriculados inferiores al 20%, mientras que los departamentos más urbanizados tuvieron índices cercanos al 60% (OCDE, 2016).
- En la Medición de Desempeño Municipal del DNP (2017), la dimensión de educación[5] refleja un bajo de desempeño en el país. En promedio, los municipios de Colombia muestran un nivel de 46 puntos sobre 100 (ver figura 10).

El país ha puesto en marcha la implementación de estrategias de política educativa para la educación rural desde hace varias décadas. Tal es el caso del desarrollo de modelos educativos flexibles, el Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural (PER), Fases I y II, y el concurso de méritos para el ingreso al sistema especial de carrera docente en zonas afectadas por el conflicto y la formulación de propuestas como el Programa Especial de Educación Rural (PEER). Sin embargo, estas iniciativas se han enfrentado en cada momento al desafío de articular sus esfuerzos a nivel institucional para responder a las problemáticas y necesidades de las instituciones educativas, estudiantes y maestros rurales. El principal desafío es dar continuidad a esas estrategias, las cuales generalmente están supeditadas a limitación de recursos económicos y a los cambios en las prioridades de políticas de las agendas de gobierno. En este sentido, estos esfuerzos del sector educativo no trascienden hacia las transformaciones estructurales que requiere la educación rural.

5. Entendida como la cobertura neta en educación media y transición, y el desempeño de los estudiantes de grado 11 en los resultados de la prueba Saber 11.

Figura 10. Desempeño de los municipios de Colombia en la dimensión de educación



Fuente: elaboración propia con datos DNP-DDDR 2017.

Fotografía: (Valle del Guamuez, Putumayo)

DOCENTES Y DIRECTIVOS **EN COLOMBIA**

Los 330.625 docentes y directivos docentes del país (MEN, 2018) conforman un grupo heterogéneo según el marco normativo a través del cual estén vinculados. Este marco configura distintas disposiciones frente a la carrera y con efectos diferenciados en términos de calidad docente (Bautista, 2009; Bautista y Gómez, 2017).

1

Decreto 2277 de 1979 ***"Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente".*** Incorporó docentes con título de técnico, tecnólogo, normalista y licenciado a través de nombramientos directos en los territorios y según las necesidades de planta docente en las instituciones educativas. Las condiciones de ascenso y promoción dentro de la carrera se realizan a través de un escalafón que contiene 14 grados. Allí los docentes avanzan según el tiempo de servicio, cursos de formación en servicio, producción académica y especialización para el caso del último grado.

2

Decreto 1278 ***"Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente".*** Establece que el nombramiento de maestros es el resultado de la aprobación del concurso docente. Pueden aspirar a ser docentes, normalistas superiores, licenciados y otros profesionales. La promoción y ascenso está determinada por un escalafón que se estructura en tres grados y cuatro niveles salariales en cada uno de ellos (a, b, c, y d). El ascenso de los maestros dentro del escalafón está mediado por evaluaciones de desempeño y una mayor formación a nivel de posgrado.

Figura 11. Grupos de docentes y directivos docentes de Colombia según el decreto por el cual están vinculados a la carrera

Fuente: Elaboración propia. Datos según Anexo 3A (MEN, 2018).

53% Docentes y directivos vinculados por el DECRETO 1278 DE 2002

3% Docentes y directivos vinculados por el DECRETO 804 DE 1995

44% Docentes y directivos vinculados por el DECRETO 2277 DE 1979

3

Decreto 804 de 1995 ***"Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos".*** Establece las condiciones de vinculación de los docentes, en el marco de las orientaciones jurídicas para los etnoeducadores, y permite el ingreso de títulos como bachiller, normalista, tecnólogo, licenciados y otros profesionales. La asignación salarial se realiza según los niveles ET y ET1, ET2, ET3 y ET4. Es importante resaltar que el Decreto 804 no incluye la definición de un estatuto docente, como sí lo hacen el Decreto 2277 y el Decreto 1278; por tanto, los etnoeducadores no adquieren derechos de carrera.

DEL TOTAL DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DEL PAÍS

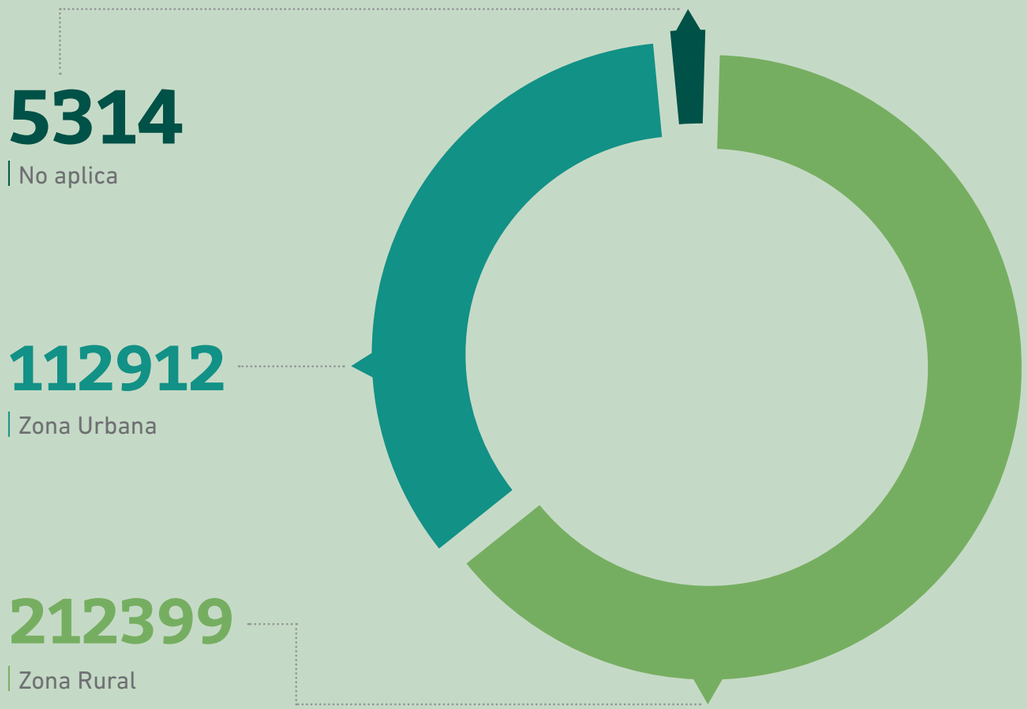
64% Se encuentra Ubicado en la Zona urbana.

34% Se encuentra Ubicado en la Zona rural.

02% Cuya ubicación geográfica no se tiene información.

Figura 12. Distribución de docentes y directivos docentes por zona.

Fuente: elaboración propia. Datos según Anexo 3A (MEN, 2018).

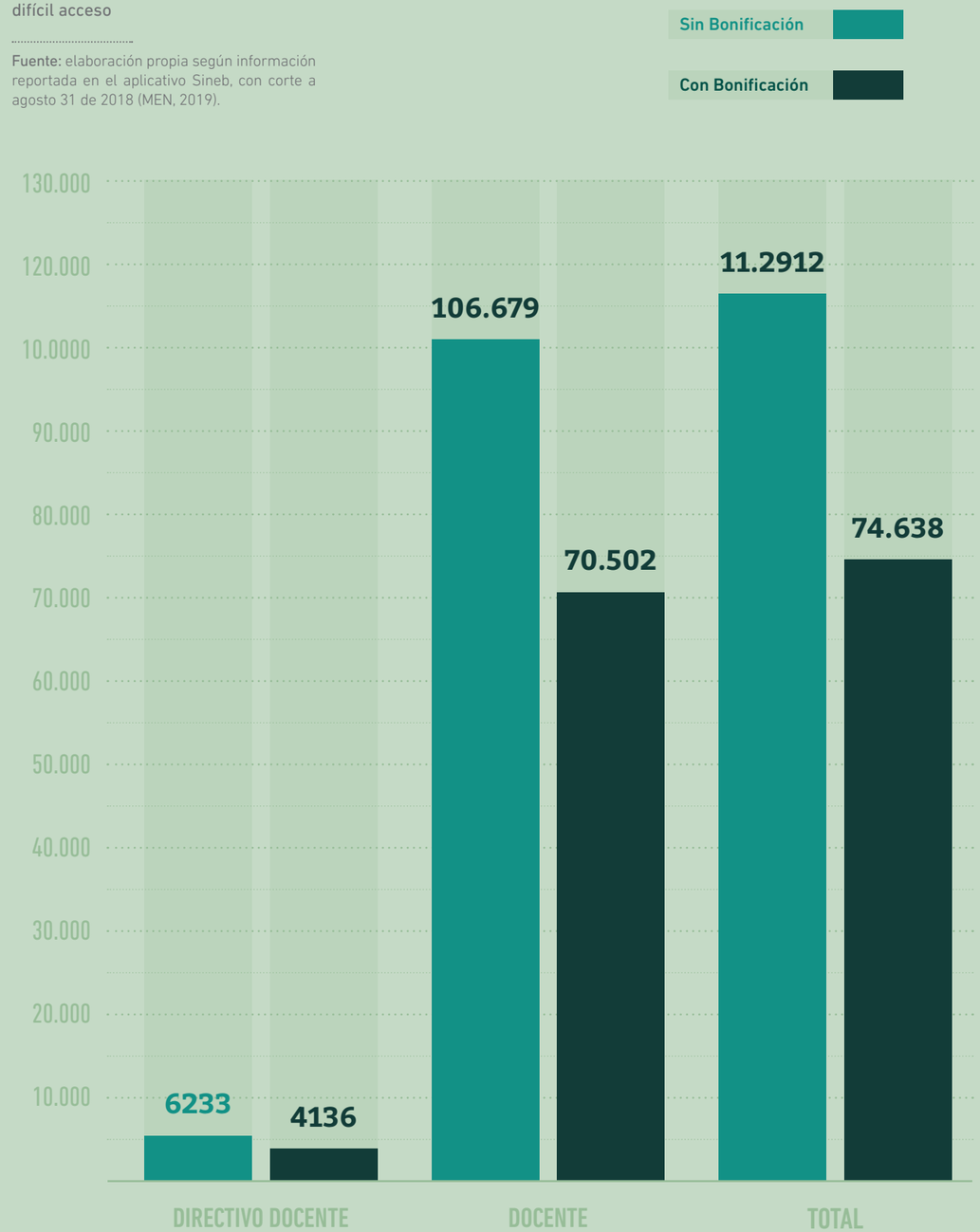


El marco normativo que estructura la profesión docente está vigente para zonas urbanas y rurales. En términos generales, los maestros rurales no cuentan con una reglamentación específica que regule su vinculación laboral en estas zonas, salvo la bonificación por difícil acceso (Decreto 521 de 2010) que reciben los docentes y directivos de zonas rurales dispersas para compensar gastos de transporte. Esta bonificación consiste en un reconocimiento monetario del 15% del salario básico mensual del maestro para quienes se ubican en zonas de difícil acceso.

- En la actualidad 83% de las Secretarías de Educación tiene docentes y directivos que reciben bonificación por difícil acceso.
- El 66,1% (74.638) de los 112.912 de docentes y directivos rurales del país recibe esta bonificación.

Figura 12. Docentes y directivos rurales del país que reciben bonificación por difícil acceso

Fuente: elaboración propia según información reportada en el aplicativo Sineb, con corte a agosto 31 de 2018 (MEN, 2019).



DIRECTIVOS DOCENTES RURALES

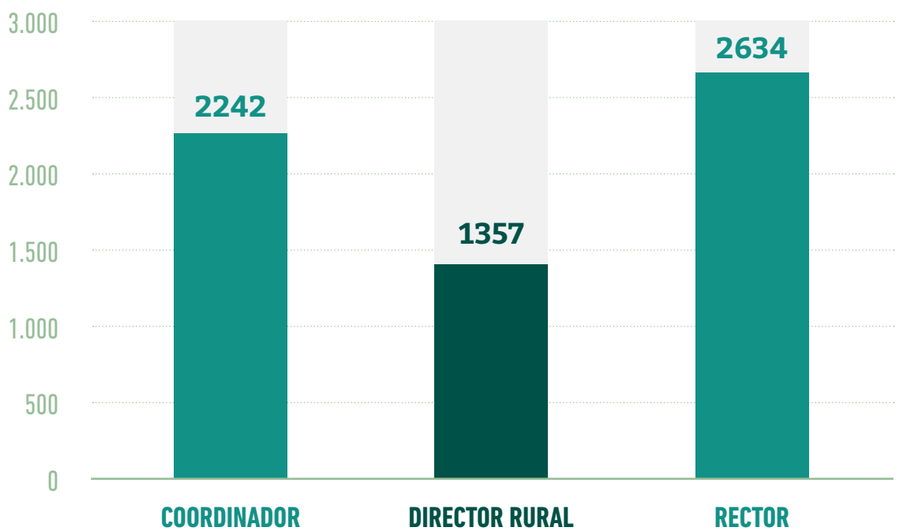


Figura 14. Distribución de directivos rurales por cargo

Fuente: Elaboración propia con datos del Anexo 3A del MEN (2018).

Para el año 2018, de los 6,233 directivos rurales vinculados al sector oficial, el 42,3% eran rectores; 36%, coordinadores; y 21,7%, directores rurales.

Dentro de la composición de los directivos docentes rurales existe un desequilibrio en materia de género, con una mayor representación de hombres. De los 6.233 directivos, 3.916 son hombres y 2.316 son mujeres.

La mayor parte de directivos rurales se vincula en propiedad (97,72%), lo cual implica un alto nivel de estabilidad para este cargo.

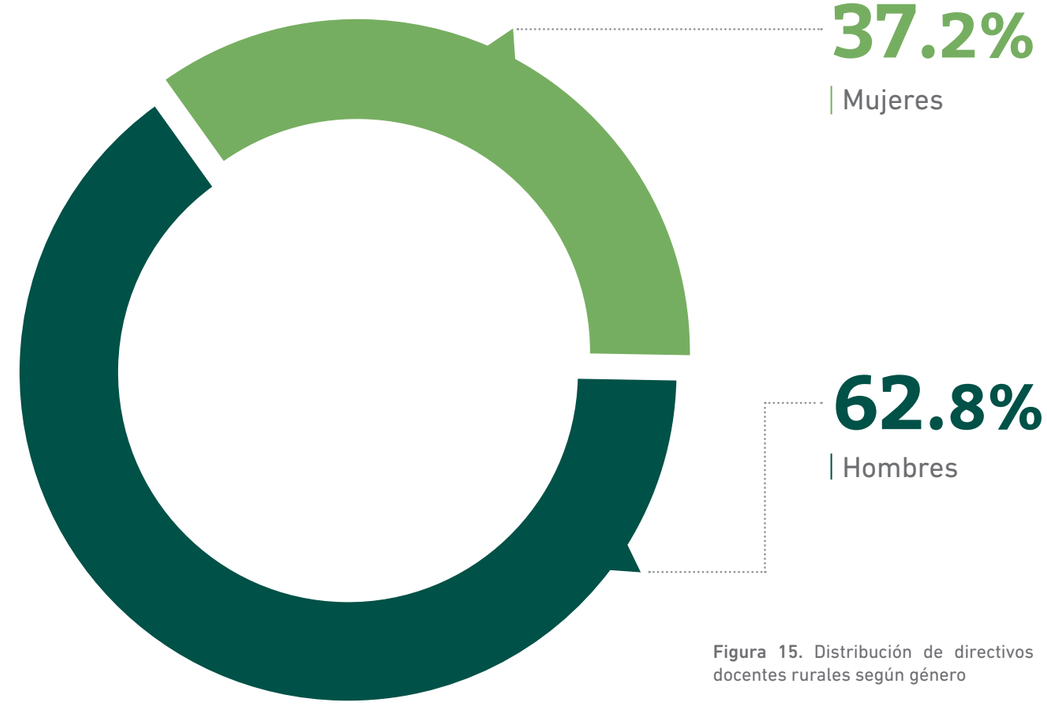


Figura 15. Distribución de directivos docentes rurales según género

Fuente: Elaboración propia con datos del Anexo 3A del MEN (2018).

La mayoría de los directivos docentes (63%) pertenece al Decreto 2277. El 92% de los directivos está ubicado en el escalafón 13 o 14, seguido por un 3% ubicado en el grado 12.

De los directivos rurales vinculados a través del Decreto 1278, el 15% se encuentra en la categoría 2BE, el 13,5% en la 2A y 11,5% en la categoría 2B.

Los directivos docentes rurales de los Decretos 2277 y 1278 muestran mayor nivel de formación en la medida en que para ambos casos más de la mitad de los directivos tienen título de posgrado. Sin embargo, la diferencia radica en la especificidad de los posgrados. Mientras que en el Decreto 1278 el 41% de los directivos tiene posgrados en otras áreas y un 20% tiene posgrados en educación, las dinámicas para el Decreto 2277 se invierten: el 38% cuenta con títulos de posgrado en educación y un 27% tiene posgrados en otras áreas.

DOCENTES RURALES

Para el año 2018, en el país se encuentran vinculados 309.889 docentes, de los cuales el 34% (106,679) está en la zona rural; el 64%, en la zona urbana; y el porcentaje restante no cuenta con un registro de la zona.

El 97,3% de los docentes rurales están vinculados como docentes de aula; el 1,74%, como docentes tutores; y el porcentaje restante se distribuye entre los cargos de docente líder de apoyo, docente con funciones de orientador y docente con funciones de apoyo.

Del total de maestros rurales, 66.308 son mujeres, las cuales representan el 62,2% de la planta docente rural, frente a los 40.371 hombres (37,8%), lo que muestra un cambio en la distribución de género frente a lo encontrado en los directivos rurales.

Cerca del 70% de los docentes rurales del país se encuentran vinculados en propiedad, 23% en vacancia provisional definitiva, y el porcentaje restante se encuentra distribuido de forma relativamente equilibrada entre vacancia temporal, periodo de prueba y planta temporal.

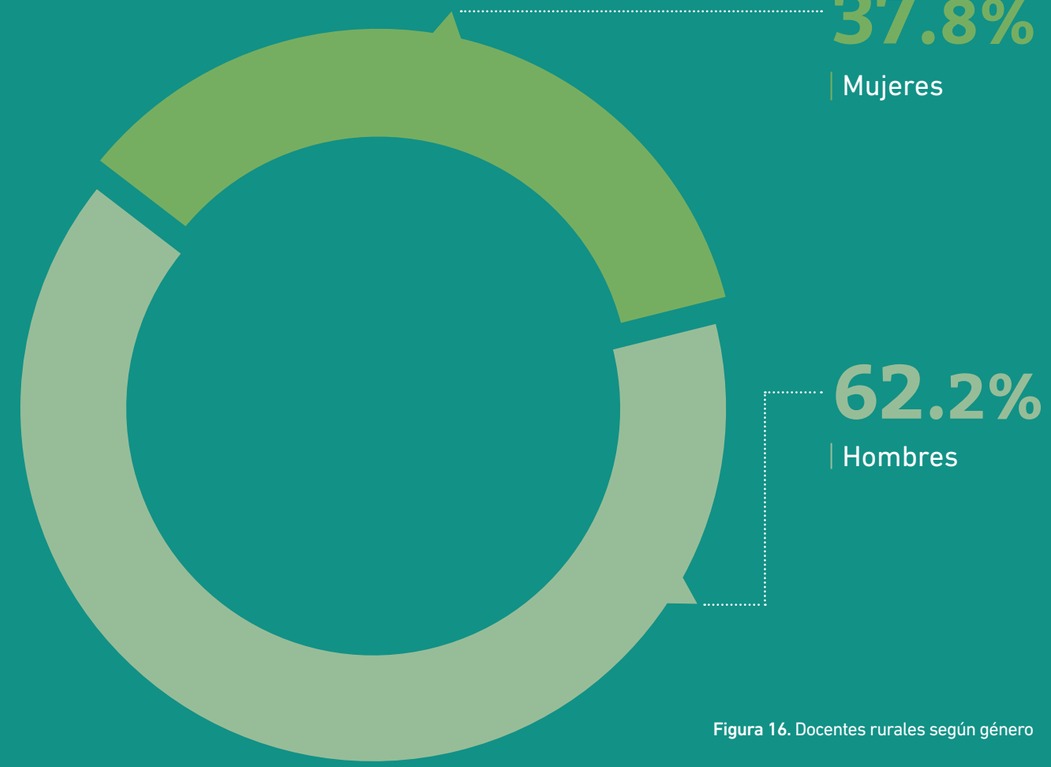


Figura 16. Docentes rurales según género

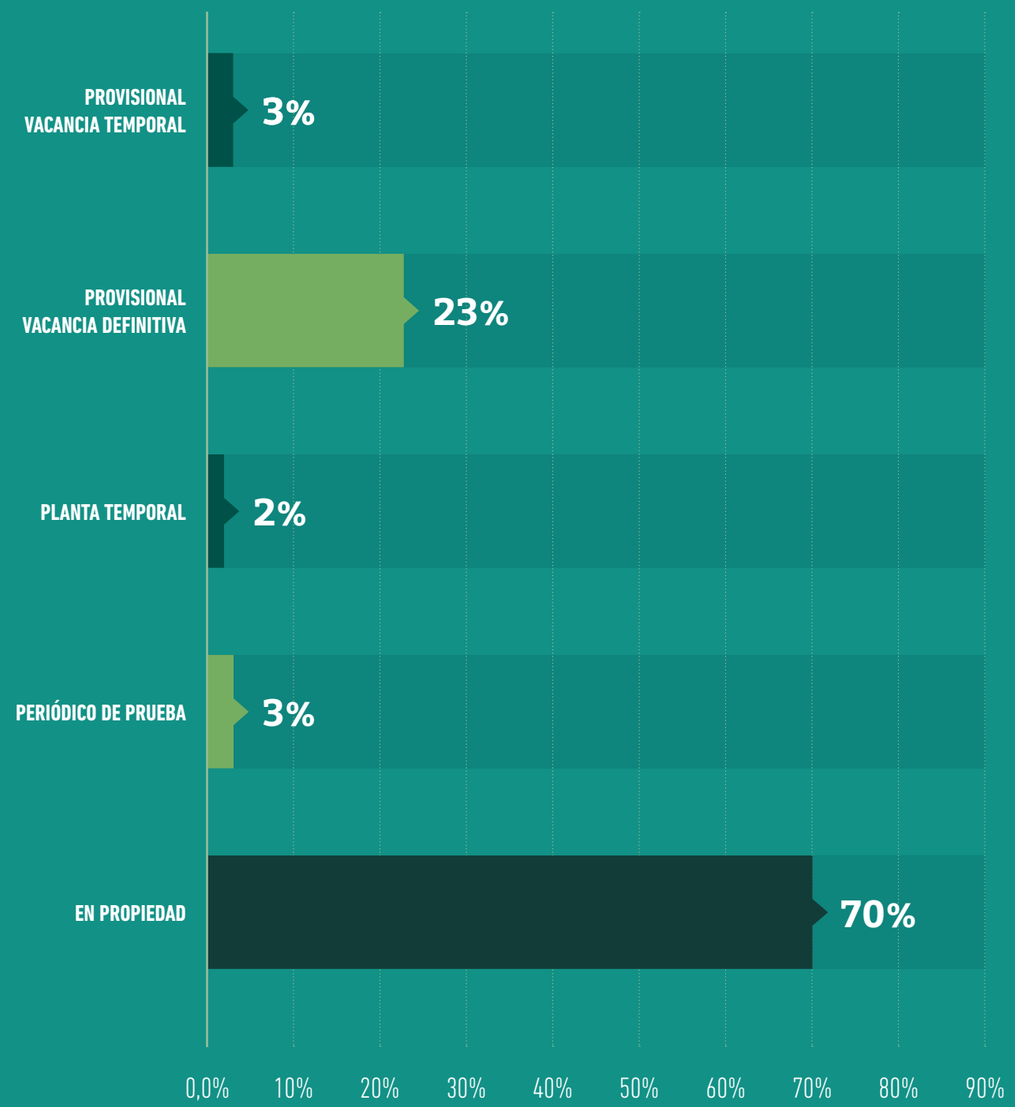
Fuente: Elaboración propia con datos del Anexo 3A del MEN (2018).

En los docentes rurales predomina la vinculación al Decreto 1278 con 64.449 docentes, seguido del Decreto 2277 con 33.781, y los restantes 7.449 pertenecen al Decreto 804.

Para los docentes rurales vinculados al Decreto 2277 existe una aglomeración en las tres categorías más altas, donde el escalafón 14 (siendo esté el más alto) representa el 69% de los docentes en este grupo.

Figura 17. Distribución de docentes rurales por tipo de vinculación

Fuente: Elaboración propia con datos del Anexo 3A del MEN (2018).



Para los docentes rurales vinculados al Decreto 1278 existe una clara aglomeración en el escalafón 2A con el 47% del total, seguido por el nivel 1A con el 13.8% del total del grupo observado.

Para el caso del Decreto 2277 se evidencia que los docentes rurales regidos por este estatuto reflejan los niveles promedio de educación más altos, liderando las categorías de posgrado en otras áreas y posgrado en educación, con una presencia mayoritaria de licenciados en educación. Por su parte, para el 1278 se presenta un predominio de licenciados en educación con 33.438 docentes y se destaca la aparición como categoría significativa el nivel de normalista dentro de la composición de grupo, como compensación en la proporción de docentes con posgrado.

El 60,5% del total de docentes rurales están concentrados en básica primaria, y el 34,3%, en básica secundaria y media. El restante cuerpo docente se distribuye entre el ciclo complementario (normales), preescolar y docentes transversales a los grados escolares.

En la prueba Saber Pro, para cada una de las pruebas comparadas en su parte general, existe un mejor desempeño de los profesionales de otras carreras frente a los licenciados.

TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES RURALES EN COLOMBIA

Dentro de los factores que más inciden en el desarrollo profesional de los docentes y en la calidad de la docencia se encuentran las trayectorias de formación de los maestros. Por ello, tanto la formación inicial como en servicio son dos de las dimensiones clave para la excelencia docente.

En Colombia existe la preocupación de que la educación de los docentes no prepara ni apoya adecuadamente a los docentes para su labor.

- La calidad de la educación inicial para docentes ofrecida por las facultades de Educación varía considerablemente debido al bajo nivel de rigurosidad e insuficiente proceso de registro básico que realizan las universidades para poder ofrecer su programa; al escaso interés de las IES por realizar el proceso de acreditación de alta calidad de sus programas; y a la baja demanda de aspirantes por los programas de formación docente inicial, lo que atrae a los alumnos con un menor desempeño en el examen de fin de estudios (OCDE, 2018).

- En contextos marcados por conflictos armados de larga duración, los desafíos que presenta la docencia se incrementan y complejizan.

- Diversos informes e investigaciones han mostrado la necesidad de implementar políticas educativas específicas para la formación de maestros rurales (Triana, 2012; Soler, 2016; González y Varela, 2017; Banco Mundial, 2011; OCDE, 2016), principalmente porque la formación, capacitación y mejoramiento de estos docentes es imprescindible para el cierre de brechas educativas en el país.

- Pese al esfuerzo económico que ha realizado el país en el desarrollo de procesos de formación docente para los maestros rurales, aún es limitado su alcance, principalmente por la falta de continuidad de programas.

- Los programas de formación territorial de las Secretarías de Educación en general no reconocen de manera clara las necesidades específicas de cualificación que tienen los maestros rurales debido a que:

I

Se considera que las políticas deben tener un carácter homogéneo con el fin de mantener una noción democrática de igualdad de condiciones y garantías estatales para todos los actores del sector educativo dentro del territorio. Sin embargo, no se tiene en cuenta que en contextos de alta inequidad es necesario dar un trato diferencial a aquellos que tienen mayores necesidades.

II

Existe la idea entre quienes formulan estas políticas de que no es necesario generar estrategias especiales de formación para los docentes rurales porque el entorno en su totalidad es rural y, básicamente, los programas que son implementados para los docentes de las cabeceras municipales se pueden replicar en el resto del territorio con los mismos efectos.

III

Las posibilidades de innovación de las Secretarías de Educación en cuanto a políticas de formación docente son reducidas debido a los recursos económicos con los que cuentan y a la ausencia de programas y arreglos institucionales para mejorar la oferta de cualificación de los docentes y directivos rurales.

IV

Si bien algunas Secretarías de Educación buscan focalizar a las escuelas rurales en los procesos de formación docente, la condición de ruralidad de los maestros termina siendo una nueva barrera para su cualificación, dado que la dispersión de las sedes, los altos costos de transporte y la duración de los traslados provoca que en realidad los maestros rurales sean los que menos participan en los procesos de formación.

Fotografía: (Docente rural, San José del Guaviare, Guaviare)

EL INICIO EN LA ENSEÑANZA Y EN LA DIRECCIÓN DE LOS **ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS RURALES**

El ingreso a la docencia es una experiencia importante que abarca los primeros años laborales del profesor, cuando se lleva a cabo su proceso de inserción docente. Este es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante el cual los profesores principiantes deben adquirir su identidad profesional. En esta etapa los docentes se encuentran: enseñando; aprendiendo a enseñar; reconociendo su contexto institucional y su entorno; y desarrollando un proceso de socialización profesional.

El estudio muestra cómo los maestros rurales de Colombia llegaron a convertirse en docentes y en directivos y qué factores incidieron en la decisión. En este sentido se indagó por factores como imaginarios frente al rol docente, transmisión y herencia del oficio, constricciones económicas de la familia de origen, condiciones de seguridad, y la posibilidad de ingresar a otros oficios y profesiones distintas a la docencia.

DOCENTES RURALES

1

El principal factor que explica el inicio de la trayectoria de los maestros rurales más antiguos (Decreto 2277) son sus condiciones económicas de origen. En general estos hacían parte de un sector social de sus comunidades caracterizado por bajos ingresos económicos y por escasa oportunidad de movilidad social y marcado por las barreras que impone la pobreza.

El estudio también muestra que el ingreso de estos docentes es fuertemente determinado por redes de clientelismo político y afiliación a partidos políticos que les permitieron ser ubicados en escuelas de su comunidad. La estabilidad de la vinculación docente dependía de la duración de los gobiernos y del ejercicio del poder de los partidos.

Estos docentes iniciaron generalmente con título de bachillerato a través de un nombramiento de la comunidad, quienes en algunas ocasiones pagaban su salario. Posteriormente cursan el ciclo pedagógico y luego programas de licenciatura. Al final de su trayectoria educativa se observa la vinculación a programas de especialización para el ascenso en el escalafón, en muchas ocasiones formación que no coincidía con el área de enseñanza del docente debido a que esta estaba sujeta a la limitada oferta de IES y programas en los territorios.

2

En el caso de los maestros rurales más nuevos (Decreto 1278), el factor principal que da inicio a la docencia está dado por la oferta de educación superior disponible en las regiones. También estos docentes reportan que, si bien consideraron otras profesiones, la existencia de licenciaturas en sus municipios o zonas cercanas se convierte en su única opción de profesionalizarse.

3

Las escuelas normales desempeñan un papel fundamental en la provisión de maestros para las zonas rurales más dispersas y de difícil acceso. La formación en estas instituciones se caracteriza por ser práctica. Sin embargo, se requiere mejorar la formación disciplinar en las áreas de enseñanza, así como el desarrollo y la diversificación de propuestas educativas innovadoras que se relacionen con las particularidades de los contextos rurales.

4

La formación inicial a través de programas de licenciatura se percibe demasiado teórica y alejada de los contextos rurales. Según los resultados del estudio, este tipo de formación requiere la incorporación de mayores espacios de práctica para los futuros docentes y más relacionados con las dinámicas de la educación rural.

5

Se requiere ampliar la oferta de programas universitarios para que los jóvenes en los territorios rurales puedan profesionalizarse y configurar un proyecto de vida alrededor de la docencia.

DIRECTIVOS RURALES

1 Las trayectorias de los directivos docentes rurales se configuran con las mismas características de los docentes rurales, dado que los directivos fueron previamente docentes; por tanto, las lógicas de formación que operaron en sus contextos son similares.

2 Los directivos docentes vinculados al Decreto 2277 manifiestan que su nombramiento se logró debido al reconocimiento que lograron de otros directivos que dejaban sus cargos por razones de jubilación o traslado y la búsqueda del mejoramiento de sus ingresos salariales y su estabilidad laboral.

3 Los directivos docentes vinculados al Decreto 1278 participaron mediante concurso docente para su plaza.

4 Los directivos rurales consideran que su formación inicial como maestros les aportó algunos fundamentos en administración escolar para sus nuevos cargos, pero básicamente su formación como directivos ha sido empírica, en la práctica.

5 Los directivos rurales resaltan que la ausencia de esas habilidades administrativas y financieras les genera frustración frente a los procesos de gestión escolar, así como problemas de tipo legal con la prestación del servicio educativo. Algunos directivos reportan demandas e investigación que los entes de control como la Procuraduría y la Contraloría les han iniciado por errores de tipo administrativo.

Fotografía: (Directivo Docente rural, Turbo, Antioquia)

FORMACIÓN EN SERVICIO Y **POSGRADUAL**

La formación durante la vinculación de los docentes a la enseñanza ha sido una de las preguntas e interrogantes de las investigaciones educativas que más ha tenido desarrollo, principalmente porque para asegurar la calidad de la educación se requiere que los maestros respondan a las múltiples y complejas demandas del sistema educativo, de los estudiantes y de la sociedad.

DOCENTES RURALES

1 Los aspectos que los maestros rurales perciben que deben complementar o mejorar en su cualificación son: competencias socioemocionales para el manejo de estudiantes, competencias para el desarrollo de una educación flexible y competencias en tecnologías de la información y comunicación.

2 Para solventar estas necesidades de formación, en general los maestros rurales recurren a estrategias como:

I. Mentorazgo con el apoyo de sus pares con mayor experiencia.

II. Formación autodidacta con los recursos que los maestros encuentran en internet. Frecuentemente usan plataformas con contenidos educativos como Colombia Aprende y sitios web como YouTube.

3 Los maestros rurales coinciden en que las políticas, programas y proyectos de formación docente de las Secretarías de Educación son insuficientes, esporádicas, concentradas en pocas áreas y no tienen en cuenta sus necesidades. Perciben a las Secretarías lejanas de su entorno y poco interesadas por su trabajo. En general, los maestros no conocen los objetivos de política educativa de los gobiernos vigentes, y tampoco de los procesos de formación que se llevan a cabo.

4 Frente a la formación posgradual la principal dificultad que reportan los docentes rurales es la distancia geográfica en la que se encuentran las IES que la ofertan y las limitaciones de conectividad en el caso de contemplar opciones virtuales. Asimismo, los docentes rurales están supeditados a la oferta de programas de posgrado que les llega a sus territorios, la cual generalmente no está relacionada con sus intereses y necesidades. Muchos de estos programas son de baja calidad, pero resuelven su requerimiento de formación para el ascenso al escalafón.

En general, los maestros no cuentan con becas o apoyo económico por parte de las Secretarías, Gobernaciones o Alcaldías que les permitan adelantar sus estudios de posgrado. De este modo, los docentes financian su formación posgradual con recursos propios o con entidades bancarias, incluido Icetex.

Fotografía: (Directivo Docente rural, Planadas, Tolima)

DIRECTIVOS RURALES

1 Su desempeño como rectores o coordinadores se nutre principalmente de los aprendizajes que les otorgó su experiencia como maestros. Allí manifiestan que conocer las dinámicas de aula, la forma en que se construyen las relaciones entre docentes, las particularidades de los padres de familia y a los actores de la comunidad les permite realizar sus actividades directivas en buena medida.

2 Los directivos rurales consideran que los procesos de formación en servicio y posgradual deben orientarse a: i) gestión administrativa y financiera; ii) gestión comunitaria y iii) manejo de conflictos, violencias escolares y construcción de paz.

3 Para responder a estas necesidades de formación, algunos directivos rurales:

I. Participan en los procesos de capacitación de otras entidades estatales como el SENA, el ICBF, la Fiscalía, la Procuraduría y organismos no gubernamentales y entidades de cooperación internacional que hacen presencia en los territorios.

II. Creación de comunidades de apoyo y aprendizaje con otros directivos docentes del mismo municipio.

4 La formación en servicio que proviene de las Secretarías de Educación para los directivos docentes resulta ser menor que la dirigida a los maestros de aula, pero también ha resultado ser esporádica, superficial e insuficiente, y se considera que tampoco ha sido orientada hacia las particularidades del sector rural.

PERMANENCIA DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES RURALES EN COLOMBIA

La permanencia docente es uno de los problemas que más desafían a los sistemas educativos dado que se espera que el esfuerzo que realiza el Estado para conformar su planta de docentes se compense con altos niveles de retención en las instituciones educativas.

De acuerdo con los hallazgos del estudio, se puede afirmar que las dificultades que presentan los maestros para permanecer en las zonas rurales son más complejas. Esta permanencia se encuentra relacionada con los factores extrínsecos e intrínsecos que perciben los docentes y directivos rurales en el desempeño de su labor.

Figura 18. Factores que determinan la permanencia de docentes y directivos en territorios rurales

Fuente: Elaboración propia.

Fotografía: (Docente rural, San José del Guaviare, Guaviare)

FACTORES INTRÍNSECOS QUE DETERMINAN LA PERMANENCIA **DE DOCENTES Y DIRECTIVOS RURALES**

LABOR EN EL AULA Y EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

DOCENTES RURALES

- Valoración positiva del trabajo en el aula asociado al trabajo personalizado con los estudiantes.
- Autopercepción positiva de su labor social y educativa con los estudiantes.
- Autopercepción positiva de su rol como constructores de paz en los territorios.
- Modelación de discursos asociados al riesgo latente y vulnerabilidad frente a las amenazas y acciones de los grupos armados.

DIRECTIVOS RURALES

- Valoración positiva del trabajo en la institución asociado al trabajo comunitario.
- Autopercepción positiva de su labor social y educativa con los estudiantes.
- Autopercepción positiva de su rol como constructores de paz en los territorios.
- Malestar docente frente a las condiciones de precariedad y pobreza de los establecimientos educativos.
- Desgaste emocional asociado a la gestión administrativa y financiera de las instituciones educativas.

APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO A LA LABOR DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS RURALES

DOCENTES RURALES

- Valoración positiva del mentorazgo con sus pares docentes.
- Percepción positiva de lazos de solidaridad entre pares y directivos como una estrategia de adaptación a las dificultades de sus contextos.
- Percepción de distancia y desarticulación de las Secretarías de Educación con su labor docente.
- Participación en organizaciones sindicales como garantía de sus derechos laborales.

DIRECTIVOS RURALES

- Percepción positiva de lazos de solidaridad entre pares y directivos como una estrategia de adaptación a las dificultades de los contextos.
- Percepción de cercanía con las Secretarías de Educación frente a su labor directiva.
- Participación en organizaciones sindicales como garantía de sus derechos laborales.

CONDICIONES SALARIALES DOCENTES Y DIRECTIVOS RURALES

- El origen social marcado por la ruralidad, pobreza y precariedad en acceso a servicios como salud y educación configura una percepción positiva de sus condiciones de carrera y su remuneración salarial como docente.
- Hacer parte de la primera generación con título profesional incide también de manera positiva en la percepción que tienen de su carrera y remuneración salarial.
- Autopercepción de movilidad social frente a las condiciones de origen de su comunidad.
- La capacidad de consumo está determinada por: variación de canasta familiar en zonas de conflicto armado y cultivos ilícitos, y disponibilidad de medios de transporte.
- Percepción de estancamiento profesional. Para el caso de docentes y directivos vinculados al Decreto 1278, debido a la dificultad para hacer posgrados para el ascenso en el escalafón. Para el caso de los vinculados al Decreto 2277, debido al logro del nivel máximo de ese escalafón.
- Realización de otras actividades económicas vinculadas al ejercicio de la docencia en otras instituciones, al comercio y a la producción agrícola.
- Alta expectativa de continuidad en la carrera después de obtener derechos pensionales.

Fotografía: (Docentes rurales, Remedios, Antioquia)

FACTORES EXTRÍNSECOS QUE DETERMINAN **LA PERMANENCIA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS RURALES**

CALIDAD DE VIDA EN EL TERRITORIO
DOCENTES Y DIRECTIVOS RURALES

1. La percepción positiva o negativa de la calidad de vida se asocia al nivel de dispersión de la ruralidad.

2. Se presenta frecuentemente una percepción de alta precariedad de servicios básicos (agua, luz, energía y salud) y espacios culturales, deportivos y académicos en los territorios (bibliotecas y librerías).

3. Prefieren el aislamiento de sus familias para lograr permanecer en las zonas y en sus empleos, y garantizar mejores oportunidades educativas para sus hijos.

4. Sentimiento de soledad generalizado y deseo de traslado a otras zonas.

RELACIÓN CON LA **COMUNIDAD Y EL TERRITORIO**

Pese al alto nivel de dificultad que reporta la docencia rural en Colombia, el estudio encontró que, en muchas zonas rurales, ser maestro significa contar con una posición de reconocimiento y estatus social alto en las comunidades. Esto contrasta con la percepción generalizada que se tiene principalmente en las zonas urbanas, donde se considera que la profesión docente tiene un bajo prestigio social. Si bien esta valoración contiene matices según los contextos y la legitimidad de la escuela en cada territorio, el estudio encontró que los maestros rurales conservan un prestigio social alto.

Este mayor estatus del maestro rural se relaciona con la percepción positiva que tienen las comunidades en la labor de los docentes y directivos dado que:

- Encuentran en ellos mayores grados de formación frente a los demás habitantes de las zonas.
- Perciben una posición neutral de los maestros rurales frente a las dinámicas de conflicto armado en los territorios.
- Se consideran valiosos el conocimiento y los aprendizajes que forman en los estudiantes.

En algunos casos este reconocimiento social les permite ejercer actividades de gestión comunitaria y en ocasiones de liderazgo.

> En una comunidad rural el docente todavía tiene un rol muy importante, si no decir fundamental: es el centro de la información, ahí es donde nace el conocimiento, y ahí es donde se agrupa el conocimiento. Tanto así que las reuniones de juntas de acción comunal, los eventos importantes, siempre se realizan en las escuelas rurales. Doblemente importante el aspecto del docente en este rol de llevar un conocimiento e información, y cómo lo hace, y también doblemente responsable del tipo de información que se maneja, porque ya no es solamente los estudiantes; es la comunidad en general, el eje de la comunidad en general
>
> (docente rural Tame, entrevista, 2018).

Figura 19. Relación entre conflicto armado, educación y comunidad en las zonas rurales

Fuente: elaboración propia.

El estudio encontró que tanto en la escuela como fuera de ella el conflicto y la violencia penetran las relaciones sociales entre los sujetos. El conflicto armado en Colombia es un fenómeno tan arraigado en el tejido social que no hay espacio geográfico, cultural, político, económico y social en estos territorios que sea ajeno a su dinámica de producción y reproducción. Constantemente, los territorios reconfiguran su identidad según el orden social que establezcan los actores armados y las estrategias de adaptación que implementen los sujetos para ubicarse en ese orden social.

> “La escuela no es un ‘espacio seguro’ protegido del mundo exterior ni un espacio que simplemente perpetúa la violencia. En cambio, es un espacio donde los sujetos (estudiantes, maestros, directivos, padres de familia) mantienen afiliaciones [relacionamientos] con los actores del conflicto armado, tanto dentro de la escuela como fuera de ella”

(Rodríguez-Gómez, 2016).

Fotografía: (Docente rural, Florencia, Caquetá)

En territorios de conflicto armado y violencia se identifica que **los docentes y directivos rurales desempeñan dos roles que pueden sucederse entre sí o pueden ejercerse de manera paralela: 1) Víctimas del conflicto armado y 2) Agentes en la superación del conflicto armado y la construcción de la paz.**

LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS RURALES COMO **VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO**

Los maestros rurales, especialmente aquellos que laboran en zonas donde hay presencia de uno o varios grupos armados, han sido ampliamente reconocidos como sujetos particularmente vulnerables y sometidos a mayores niveles de riesgo con ocasión de las acciones de los combatientes, hecho que encuentra respaldo empírico en las cifras de amenazas, homicidios y desplazamientos publicadas por fuentes oficiales del Gobierno colombiano y por organizaciones internacionales (Vélez, 2010). En Colombia, el Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH reportó que:

1 Entre 1958 y 2018 en todo el país 1.579 maestros han sido víctimas directas del conflicto.

2 1.063 maestros (67,3%) sufrieron asesinatos selectivos, siendo este el delito más frecuente para esta población.

Fotografía: (Tumaco, Nariño)

3 201 docentes (12,7%) sufrieron secuestros.

4 200 maestros (12,6%) fueron desaparecidos.

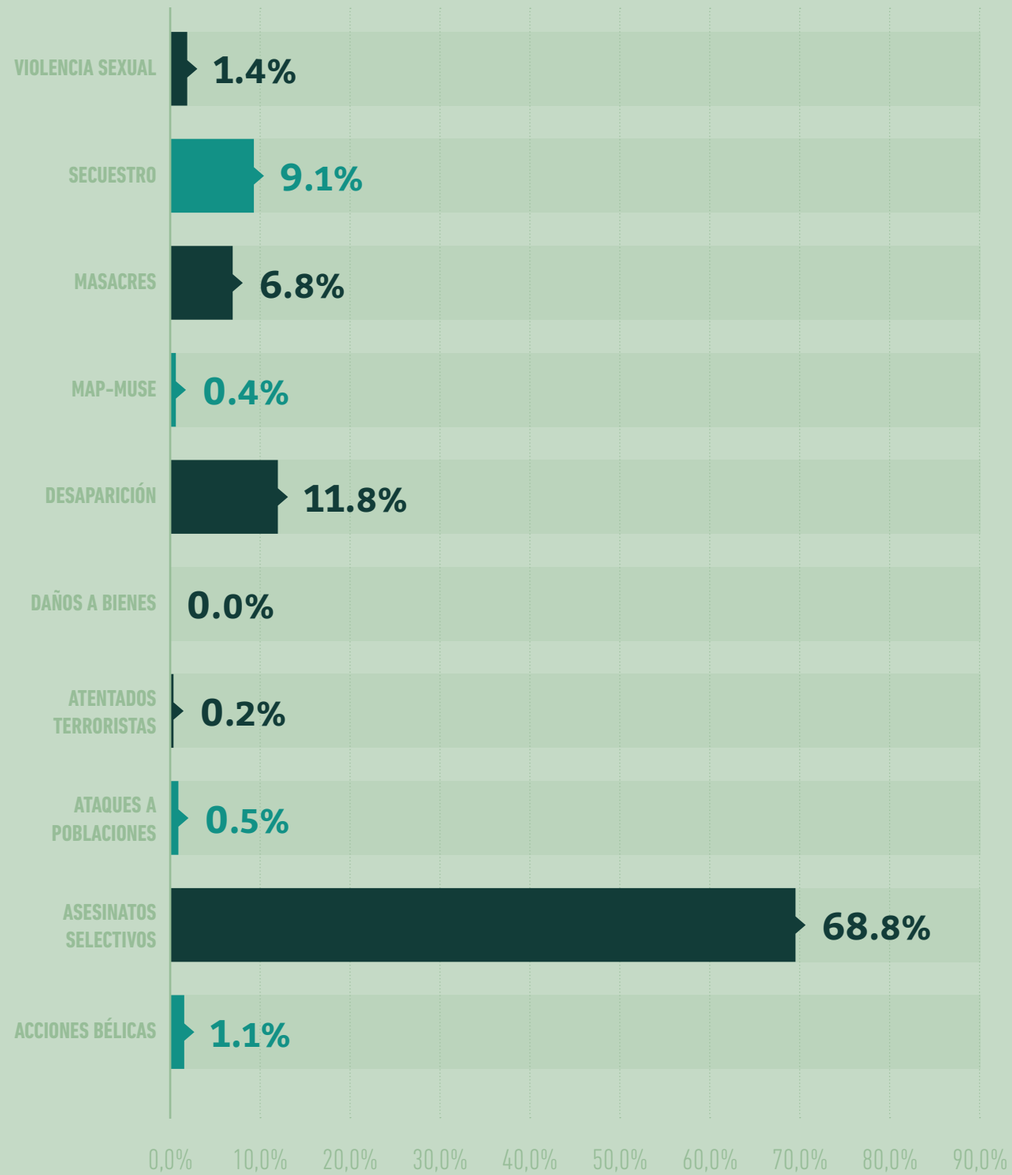
5 561 maestros (35,5%) de los 1.579 afectados en el país han sido reportados en las regiones PDET.

6 En las afectaciones de los maestros en regiones PDET existe una concentración muy fuerte en el delito de asesinatos selectivos con cerca del 69% de las víctimas, seguido de las desapariciones con el 11,8% y los secuestros con el 9%.

7 **La alta proporción en que los docentes de los territorios PDET fueron víctimas de asesinato selectivo (69%) frente al resto de la población del país (44,1%) indica que la prevalencia de este delito en este caso se relaciona con el rol del maestro como un factor importante para su victimización.**

Figura 20. Distribución porcentual por tipo de delito para los docentes en regiones PDET

Fuente: elaboración propia con datos del Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH (1958-2018).



Esta situación de riesgo de los maestros también se ha identificado recientemente con el asesinato de líderes sociales en el marco del posacuerdo. A su vez, dentro de los perfiles de líderes asesinados se encuentran frecuentemente los maestros vinculados a organizaciones sindicales de nivel nacional así como a organizaciones docentes de nivel territorial. **Según la Comisión Colombiana de Juristas et al. (2018), los docentes han sido víctimas de homicidios en departamentos como Cauca, Córdoba, Valle, La Guajira, Tolima, Antioquia y Risaralda y en Bogotá.**

En el marco del presente estudio, en todos los territorios focalizados se encontraron trayectorias docentes trazadas por afectaciones directas por actores del conflicto armado. Estas afectaciones provienen principalmente por:

ENFRENTAMIENTOS ENTRE GRUPOS ARMADOS

- Principalmente de tipo emocional, asociadas a la presencia en enfrentamientos entre grupos armados, actores del narcotráfico y fuerza pública.
- El conocimiento de hechos de violencia contra sus estudiantes y sus familias y habitantes de los territorios.

HOSTIGAMIENTOS Y PERSECUCIONES

- Persecuciones y amenazas asociadas a conflictos escolares con los estudiantes.
- Persecuciones y amenazas asociadas al factor protector que ejercen con sus estudiantes para prevenir reclutamiento por parte de grupos armados.
- Intimidación para la entrega de dinero en efectivo y/o bienes materiales de los maestros rurales y de las instituciones educativas.
- Hostigamientos para pedir autorización para entrar y salir de las zonas.

NATURALIZACIÓN DEL CONFLICTO ARMADO

- Necesidad de implementar estrategias de adaptación a las zonas de conflicto armado para sobrevivir, permanecer en las instituciones educativas y garantizar la prestación del servicio educativo.

LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS RURALES COMO AGENTES EN LA SUPERACIÓN DEL CONFLICTO ARMADO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

La agencia para la superación del conflicto armado significa que, a pesar de las enormes precariedades materiales en las que muchos maestros rurales tienen que asumir su papel de educadores, las aulas y las escuelas son lugares donde los niños, niñas y jóvenes puede transitar de la guerra y la violencia hacia la paz, es decir, hacia la resolución de los conflictos por vías democráticas y pacíficas. En este sentido, la agencia alude a promover en los estudiantes reflexiones sobre su capacidad de transformarse en sujetos de su propia historia y generar conciencia sobre la responsabilidad y consecuencias de las decisiones que toman (Wills, 2017).

Del mismo modo, el maestro rural actúa como un constructor de paz en la medida en que su permanencia en los territorios se convierte en un acto de resistencia que previene un mayor abandono de las escuelas rurales y conserva de algún modo la presencia del Estado, inclusive en territorios donde las entidades gubernamentales y la fuerza pública no tienen ningún tipo de intervención. La capacidad de agencia de los maestros para promover la reconciliación, la cohesión social y la mitigación de la violencia surge de la habilidad que tienen para incidir en la configuración de la comunidad a través del posicionamiento de valores sociales relacionados con la convivencia pacífica.

La capacidad de agencia de los docentes y directivos rurales en cada territorio para generar procesos que construyan paz está mediada por los niveles de activación del conflicto armado. En los territorios donde los enfrentamientos y la lucha de poder entre grupos es ardua, es difícil esperar un liderazgo de los maestros que redunde en transformaciones de las comunidades dado que ejercer este rol puede ponerlos en riesgo, y por tanto es de esperarse que las estrategias de adaptabilidad mencionadas anteriormente estén operando de manera efectiva.

Sin embargo, en territorios donde las poblaciones perciben que las dinámicas de guerra se están transformado producto del Acuerdo de Paz o de la reconfiguración del conflicto armado, es posible identificar prácticas docentes que buscan desde la escuela reinterpretar el conflicto armado vivido, desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes que les permitan convivir de manera pacífica, e implementar rutas para reorientar las trayectorias de vida de los niños, niñas y jóvenes, lejos de la ilegalidad y la violencia.

> “Pero si nosotros formamos docentes en medio de la guerra, en medio del conflicto, en medio de la coca, y que esas son las dinámicas como efectivamente nosotros lo hemos hecho y lo hemos dicho, es que nosotros educamos para eso, educamos para la **paz en medio de la guerra**”

(Funcionario Secretaría de Educación de Guaviare).

Fotografía: (Docentes rurales, Remedios, Antioquia)

APORTES DE POLÍTICA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS RURALES

El cierre de brechas sociales y educativas entre la población urbana y la rural demanda un mejoramiento de la calidad de la educación rural. Esto solo es posible mediante el desarrollo profesional de los docentes y directivos rurales, quienes requieren políticas específicas de orden nacional y territorial. La implementación de estas políticas exige un mayor compromiso político y económico del Estado que de manera continua desarrolle acciones de mejoramiento de la docencia rural en Colombia.

Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado fue un estudio propuesto por la Fundación Compartir con el objetivo de comprender la condición de los docentes y directivos docentes rurales que se encuentran en las zonas más afectadas por la violencia y el conflicto armado, como un elemento fundamental para entender cuál es el rol de la educación y de los maestros en la superación de la violencia y la construcción de una paz duradera y estable en cada uno de los territorios de nuestro país. Para ello, el estudio partió de la idea de que existen dos elementos clave que configuran el desarrollo profesional de los maestros rurales: sus trayectorias de formación y las condiciones de permanencia y retención.

En este sentido, mejorar la calidad de vida y su permanencia en el territorio se vincula de manera directa con un mayor desarrollo profesional de los maestros rurales, el cual implica un mejor nivel de cualificación, pero también la creación de espacios educativos de calidad y de condiciones de vida seguras para ellos.

De este modo, los docentes y directivos rurales son la clave para lograr una educación real de calidad en la ruralidad colombiana que transforme los mecanismos de reproducción del conflicto armado y violencia del país y construya escenarios pacíficos de convivencia.

Para que ello sea posible, el estudio propone algunas claves y recomendaciones de política educativa para las entidades del Estado a nivel nacional y territorial, para las instituciones de educación superior, las escuelas normales superiores, las instituciones educativas, las organizaciones no gubernamentales, los organismos de cooperación internacional y los aliados en general del sector educativo, que contribuyan a un mayor y mejor desarrollo profesional de los maestros rurales y a la superación del conflicto armado en Colombia.

1 CLAVE

El mejoramiento de la docencia rural en Colombia es posible si se cualifican los ***procesos de formación inicial, en servicio y posgradual*** de los docentes y directivos rurales, los cuales deben centrarse en la diversidad de la ruralidad, las particularidades de los territorios y las demandas educativas de las poblaciones rurales.

2 CLAVE

Dada la afectación de los docentes y directivos rurales como víctimas del conflicto armado en Colombia y considerando la importancia de su rol como agentes de construcción de la paz, es indispensable que el Estado garantice con responsabilidad, por un lado, su ***protección y atención psicosocial,*** que les ayude a tramitar las afectaciones de tipo emocional que les han dejado los episodios de violencia en los cuales han estado inmersos y prevenga nuevas afectaciones y, por otro, su formación en ***competencias socioemocionales*** que les permita generar en los estudiantes una disposición hacia la convivencia pacífica.

3 CLAVE

Para mejorar la calidad de la permanencia de los docentes y directivos rurales en sus territorios, es indispensable que el Gobierno Nacional elabore un ***plan de reconocimientos e incentivos*** específico para ellos. Dicho plan deberá orientarse a fomentar el arraigo de los maestros en las zonas rurales donde laboran y contemplar estímulos económicos, académicos y simbólicos.

“Me gusta contribuirle a mi pueblo, porque no hay nada más gratificante que ver que los muchachos que son hijos de mi pueblo o hijos de este pueblo echen pa´lante”

(Docente Rural, Planadas, Tolima, entrevista, 2018).

NOTAS

/premiocompartir

/PremioCompartir

www.premiocompartir.org