



5 de diciembre de 2017

XXXI CONGRESO ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA. Las encrucijadas abiertas de América Latina, la Sociología en tiempos de cambio

Grupo de Trabajo No. 24 Sociología de la Educación y Políticas Educativas

Montevideo – Uruguay, 3 al 8 de diciembre de 2017

El ejercicio de la docencia en la escuela rural colombiana: entre la precariedad de las condiciones laborales y las necesidades de desarrollo profesional

DANIEL LOZANO FLOREZ
UNIVERSIDAD DE LA SALLE
Bogotá D.C., Colombia



El ejercicio de la docencia en la escuela rural colombiana: entre la precariedad de las condiciones laborales y las necesidades de desarrollo profesional¹

Por: Daniel Lozano Flórez²

1. Palabras clave

Educación rural, docente rural, trabajo docente precario, desarrollo profesional.

2. Resumen

La ponencia inicia con una referencia a las características y condiciones sociales del mundo rural colombiano en el cual, actualmente, se desarrollan los procesos de educación dirigidos a la población campesina. La identificación de las características de este mundo tiene en cuenta los problemas sociales que han quebrantado el vínculo social del campesinado con la sociedad local y nacional. En este contexto, se analizan las condiciones materiales de la escuela rural, las cuales determinan, parcialmente, las condiciones laborales en las que el profesor desempeña la función docente. Asimismo, se hace un examen de algunos aspectos de la política de educación rural, relacionados, por un lado, con la aplicación de modelos pedagógicos flexibles y, por otro, con una crítica a la educación ofrecida en la mayor parte de las instituciones educativas rurales del país, que ofrecen en estos establecimientos una educación similar a la de las zonas urbanas, sin tener en cuenta las particularidades de lo rural y las necesidades educativas del campesinado.

Igualmente, teniendo en cuenta este marco se analizan los roles y funciones que debe desempeñar el docente rural y las falencias que presenta la formación de docentes en Colombia, tanto la dirigida a quienes empiezan a formarse como docentes como la ofrecida a los docentes en ejercicio. En este punto se destaca la poca contribución de la política pública y de las ofertas de formación de docentes al desarrollo del perfil profesional del profesor rural y la forma como esto afecta sus

¹. Ponencia presentada al XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, *Grupo de Trabajo 24. Sociología de la Educación y Políticas Educativas*, Montevideo-Uruguay, Diciembre 3-8 de 2017.

². Colombiano. Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor (Candidato) en Estudios Políticos de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente, Docente e Investigador del programa de Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá D. C., Colombia. Miembro de los grupos de investigación “*Educación y Sociedad*”, y “*Formación Docente y Pensamiento Crítico*” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Correos electrónicos: dlflorez@unisalle.edu.co y dlozanof@gmail.com

posibilidades de desarrollo profesional y la obtención de condiciones personales específicas que le faciliten la atención de los compromisos laborales. Conviene subrayar que en el marco de este análisis se presentan los avances de los modelos flexibles en materia de formación de sus docentes.

El análisis, además, hace referencia al malestar docente, como categoría que permite la concreción de la precarización de las condiciones laborales del docente y plantea algunas consecuencias que esto acarrea, como la pérdida del estímulo para ejercer la docencia, la afectación del estatus profesional del docente, la inestabilidad laboral y las dificultades para el ascenso y promoción docente. En este punto se destaca el desarrollo de las acciones del proceso educativo en un aula multigrado y las condiciones impuestas por las normas que regulan el ejercicio de la docencia, especialmente, en materia de evaluación del desempeño, jornada laboral, relación alumno-docente, docente-grupo, bienestar laboral, salario, estabilidad en el cargo, ascensos en la carrera docente y dignidad de la profesión docente.

El análisis prosigue con el estudio de algunos elementos de incidencia particular en la precarización del trabajo del docente rural. Entre estos elementos se destacan los impactos producidos por los procesos de reforma del Estado y de ajuste institucional realizados en los años noventa del siglo pasado, sobre las condiciones de trabajo de los docentes y la forma como estos cambios afectaron la estabilidad del empleo docente, incrementaron el tiempo de trabajo e impusieron una carga laboral mayor a los profesores.

3. La dimensión social y la educación en el mundo rural colombiano

La desigualdad social en Colombia se evidencia más cuando se examinan algunas cifras correspondientes a indicadores que dan cuenta del progreso y bienestar alcanzado en las zonas rurales. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional en el documento que presenta la política de educación rural, correspondiente a la Fase II del Proyecto de Educación Rural (PER) destaca la importancia del mundo rural en el país, debido, especialmente, a que tres cuartas partes de los municipios son rurales y sus jurisdicciones ocupan cerca del 95% del territorio y, además, porque un poco más del 30% de la población vive en el territorio rural.

A pesar de la evidente importancia del mundo rural, las cifras sobre la desigualdad social reflejan una situación preocupante, veamos algunas de estas cifras: el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) indica que la pobreza en los principales centros urbanos es 2,3 veces menor

que en las zonas rurales. Asimismo, las tasas de cobertura de la educación muestran que en los municipios donde predomina lo rural, estas son 2,7 veces menor que en los centros urbanos. Sin duda, la realidad social que vive población rural, afectada por esta situación de desigualdad, se ha agravado por la ocurrencia de hechos sociales como el desplazamiento, el cual afecta significativamente a este grupo poblacional. Al respecto, el referido documento del Ministerio de Educación señala que Colombia tiene, aproximadamente, 3.6 millones de personas víctimas del desplazamiento, hecho que afecta a cerca 836.000 familias, de las cuales el 60% provienen de zonas rurales y el 24% de centros poblados donde predomina la ruralidad (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Por otra parte, en Colombia el desarrollo educativo en las zonas rurales tiene particularidades que lo diferencian del proceso que ha tenido la educación ofrecida por las instituciones educativas en las zonas urbanas. No obstante, se debe señalar que los avances de la educación en las zonas urbanas y rurales han ocurrido en el contexto de la política pública de expansión de la educación en el territorio nacional, la cual se propuso la extensión de la escuela por toda la geografía nacional. Sin embargo, el desarrollo de la escuela en las zonas rural y urbana ha sido diferenciado, debido a la prevalencia de características propias de la escuela rural, tales como el aislamiento físico de sus instituciones, la escasez de recursos y de materiales educativos, el aula multigrado, el reconocimiento por parte de la población campesina de las funciones de la escuela y de los roles del profesor, las carencias en la formación de los profesores, el bajo número de estudiantes y el bajo reconocimiento social de la calidad de la educación.

Recientemente, algunas de estas características se han ido cambiando debido, especialmente, al desarrollo de la infraestructura vial que ha integrado más los mundos rural y urbano, el desarrollo de nuevas ofertas de formación de docentes que ha permitido que muchos de estos profesores se formen en programas de licenciatura y en postgrados, y el surgimiento de los modelos educativos flexibles que ofrecen una educación con mayor calidad y pertinencia.

Efectivamente, en relación con los problemas y condiciones adversas que afrontan las instituciones educativas rurales de América Latina, De Cárdenas ha destacado las siguientes:

“La dispersión y aislamiento de las escuelas rurales; la debilidad de la formación docente; las escuelas unidocentes, las aulas multigrado; el bilingüismo; la extraedad de los estudiantes, la falta de recursos e infraestructura, la poca pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares, la deserción y el bajo rendimiento escolar, entre otros, se mantienen como temas pendientes y desafíos

comunes para la Educación Rural en la mayoría de los países y sistemas educativos de la región” (págs. 9-10).

Conviene subrayar que a pesar de las particularidades de las escuelas rurales colombianas, la política educativa nacional, en materia de calidad y de pertinencia de la educación ofrecida, le plantea a estas instituciones demandas de características similares a las formuladas a las instituciones educativas urbanas. Añádase a esto que si bien esta opción de la política educativa nacional contribuye a la reducción de las brechas existentes en materia de calidad educativa entre las zonas rurales y urbanas, es necesario tener en cuenta las condiciones de estas instituciones y, sobre todo, el perfil profesional de los docentes que atienden los programas de formación, porque “lograr niveles mayores de calidad en la educación de la población rural requiere docentes conocedores de la problemática rural, de las políticas relacionadas con el desarrollo del campo y con empatía hacia el tema” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 35).

Otro aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de las acciones formativas puestas en marcha por el proceso educativo desarrollado en las escuelas rurales está relacionado con los contenidos de enseñanza de las áreas del conocimiento abordadas en la escuela, el proceso didáctico desarrollado y las prácticas evaluativas aplicadas cotidianamente. Al respecto, se ha considerado que prevalece la desarticulación entre los contenidos curriculares, la tradición y prácticas culturales de los habitantes del mundo rural, hecho que emerge como causa de la obstaculización al desarrollo de una educación rural con pertinencia y del alejamiento de la población campesina de las aulas educativas. En resumidas cuentas, como lo señala De Cárdenas:

“El currículum que se dicta en las escuelas rurales es poco estimulante. Los patrones y valores que sustenta son urbanos, al igual que los del maestro que los transmite. Aparte de tímidos intentos por instaurar un programa de huertas escolares, los contenidos guardan poca relación con las actividades y preocupaciones de la población rural. El maestro, más interesado en conseguir una plaza docente en el área urbana, no se inquieta por conocerlas y menos por comprenderlas”. (1982, p. 19)

Por otra parte, una realidad particular presentada en algunas de las escuelas rurales se relaciona con su localización, la cual en no pocos casos conlleva al aislamiento geográfico y social de la institución, del docente y de los estudiantes. Es necesario recalcar que este aislamiento, además de ser una característica propia de esta tipología de escuelas, se convierte en un factor que impacta negativamente el desarrollo profesional de los docentes rurales y, además, arroja consecuencias negativas sobre el proceso de enseñanza desarrollado por estos profesores y sobre el desarrollo de las relaciones sociales con sus familias y con la sociedad mayor de la cual hacen parte. En relación

con estos puntos el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en la política pública de educación ha reconocido esta situación particular de las escuelas rurales y de sus docentes, respecto de lo cual ha planteado lo siguiente:

“El frecuente aislamiento geográfico de los docentes en zonas de dispersión poblacional suele atentar contra su perfeccionamiento profesional, la calidad de su desempeño y, finalmente, contra su continuidad en la profesión. Atenderlos, mantener contacto con ellos y ofrecerles oportunidades de intercambio y formación repercute en su beneficio y el de las comunidades donde se desempeñan” (2015, Págs. 35-36).

En resumidas cuentas, el desarrollo cabal de la educación rural en Colombia requiere de una política pública específica que tenga en cuenta las especificidades de las regiones, de las zonas rurales del país y de las escuelas localizadas en estas, así como de las necesidades educativas que tienen sus sociedades locales y veredales, con base en lo cual se debe hacer la formulación de objetivos y fines que debe tener este tipo de educación. Asimismo, el desarrollo de la educación rural requiere que el país cuente con una política específica de formación de sus docentes, diferenciada de la política pública general dispuesta para la formación de los docentes del país. Desde luego que una política de estas características contribuirá a la reducción del déficit en la formación docente y suplirá la falta de profesionalización de este profesorado.

4. La escuela rural y el docente rural

Cuando se aborda el estudio de la educación rural, es necesario el reconocimiento de las particularidades de esta educación, de la escuela rural, del perfil de formación del docente que esta escuela requiere y, desde luego, la identificación de las necesidades de formación de sus docentes. En concordancia con esto, a continuación se presentan algunas aproximaciones a la construcción del concepto sobre escuela rural, del cual Feu (2008) destaca los puntos de vista construidos por algunos de sus profesores, quienes han señalado que se trata de una escuela que reúne en sus características tres P, con lo cual se quiere decir que es pequeña, popular y de pueblo. Debo agregar que este autor, además de esta caracterización de la escuela rural, ha señalado que “es una escuela con un sistema organizativo diverso (...), situada en un territorio rural plural, sometido a un proceso de transformación cada vez más agudo. Además, contrariamente a lo que se suele pensar, esta escuela puede tener, y de hecho tiene, diferentes finalidades o intencionalidades educativas” (Feu, 2008, p. 64).

En el caso de Colombia, como se anotó antes, no existe una definición conceptual precisa de este tipo de escuela. Esta carencia ha conllevado a que tampoco haya una diferenciación en la formulación de los objetivos y fines de la educación ofrecida en las instituciones educativas donde se educa la población rural. Al respecto, se puede afirmar que la política educativa nacional no contiene una diferenciación precisa entre una escuela rural y otra urbana y, generalmente, se asimila la educación rural con la educación en el mundo rural. Sin embargo, es necesario aclarar que en el país hay una propuesta de escuela rural específica, que ofrece educación a la población del campo mediante la aplicación de modelos educativos flexibles cuyo origen se encuentra en los planteamientos de la Escuela Nueva, caracterizada porque integra las dimensiones curricular, administrativa, comunitaria y pedagógica en el desarrollo de un proceso educativo llevado a cabo en un aula que atiende todos los grados de la educación primaria. Además de esto, la Escuela Nueva incluye entre sus características una propuesta de formación continua de sus docentes, concretada en la capacitación de los profesores en la utilización de los materiales dispuestos para la enseñanza, y en el conocimiento y aplicación del modelo pedagógico.

Así, pues, las escuelas rurales que desarrollan el proceso educativo con base en la aplicación de modelos educativos flexibles son la excepción a la homogeneización de la educación y a la ausencia de diferenciación entre las ofertas educativas dispuestas para los mundos rural y urbano. De estas escuelas y, especialmente, de los modelos pedagógicos que orientan el desarrollo de las acciones del proceso educativo que llevan a cabo, se debe destacar la concepción y el desarrollo de las acciones de formación de docentes que realizan, debido a la efectiva contribución de esta formación al desarrollo profesional del profesorado.

Pasemos ahora a hacer referencia a los roles desempeñados por el docente de la escuela rural, específicamente al de líder. Efectivamente, esta condición característica de este docente le permite tener una proyección de la escuela y de él hacia el conjunto de la población rural y prestarle a la comunidad un servicio social. En relación con el rol del profesor rural y de las funciones que desempeña en el desarrollo de las acciones que integran el proceso educativo y en los procesos de interacción social que lleva a cabo con la comunidad microlocal a la cual se encuentra adscrita la escuela rural, se ha señalado lo siguiente:

“Aunque no existe un prototipo de profesor, es lícito pensar que el papel del profesor rural en el desarrollo local, es el de ser un facilitador del proceso de aprendizaje y un creador de espacios

favorables para una auténtica participación comunitaria. El papel del profesor rural, por tanto, no se limita sólo a la relación profesor-alumno, pues su labor se concibe como un servicio a la comunidad” (Bachmann, Osses, y Schiefelbein, 2012, p. 302).

Cabe anticipar que el reconocimiento de la comunidad rural al liderazgo del profesor deriva de la importancia otorgada por la población campesina a los saberes del docente, a la importancia otorgada a dichos conocimientos en el proceso de formación de la población campesina y de generación de condiciones para el desarrollo socioeconómico del territorio, a la capacidad de gestión que tiene el docente debido a su desenvolvimiento en un sistema de relaciones sociales que trasciende la vereda y que llega incluso al contexto regional.

Esta condición de líder del docente lo convierte en un mediador en situaciones de tensión o de conflicto entre los miembros de la comunidad, en un intermediario entre la comunidad local y las autoridades gubernamentales en la formulación y ejecución de la política pública y, especialmente, en un agente del cambio social, campo desde lo cual contribuye a la introducción de nuevas tecnologías y de técnicas aplicables a los procesos productivos y económicos y, desde luego, a la modificación de los patrones que orientan el desarrollo de las prácticas culturales del campesino.

En este contexto, la educación en las zonas rurales ofrecida a través de los modelos pedagógicos flexibles y de los modelos académicos, técnicos o comerciales tradicionales, es diferente debido a que su desarrollo genera un diálogo a través del cual la escuela pone en marcha un proceso de comunicación al interior de la escuela y en el entorno de esta. De aquí se desprende que, como lo señaló Freire “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (2010, p. 77).

Otra circunstancia que se debe tener en cuenta en este análisis se relaciona con el perfil del docente rural y sus necesidades de desarrollo profesional. En pocas palabras, la puesta en marcha de un proceso de educación que tenga en cuenta las características de la escuela rural, el servicio social prestado por el docente a la comunidad microlocal y el desarrollo de una acción social educativa desarrollada mediante un proceso de comunicación que encuentra su concreción en el diálogo, requiere de un docente con un perfil de formación específico, que pueda construir respuestas adecuadas a las necesidades educativas de los estudiantes y a las necesidades sociales de la

comunidad y, además, desarrollar procesos de adaptación social y pedagógica que hagan viable la atención de los fines de la educación y de la escuela, razones por las cuales el profesor debe “adecuarse al medio educativo rural y a las particularidades que éste presenta, debiendo adaptar sus prácticas pedagógicas a las condiciones en que desarrolla su trabajo y a las oportunidades que la educación en escuelas pequeñas parece presentar” (Bachmann, Osses, y Schiefelbein, 2012, p. 301).

Baste lo anterior para señalar que en la realidad educativa Latinoamericana y, desde luego, de Colombia, como se anunció antes, el sistema de formación de docentes tanto inicial como en ejercicio, no dispone de ofertas educativas que contribuyan a la formación del perfil de docente requerido en la educación rural, lo cual trae como consecuencia que los “profesores no se encuentren capacitados para interpretar las múltiples y complejas dimensiones de la realidad del mundo rural, que tampoco cuenten con la preparación necesaria para enfrentar los problemas pedagógicos que derivan de la situación de las escuelas en el campo, ni estén capacitados para relacionarse con los niños, sus familias y la comunidad rural en su conjunto” (Bachmann, Osses, y Schiefelbein, 2012, p. 302). Este déficit que presenta el sistema de formación de docentes en la región y en Colombia, afecta el desarrollo de la educación rural, las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes y la disposición de condiciones adecuadas para el ejercicio de la docencia en la escuela rural.

En el caso de los modelos pedagógicos flexibles aplicados en Colombia en el desarrollo de la educación rural, estas iniciativas educacionales, como se observa en la Tabla No. 1, han dispuesto un programa de formación de sus docentes -inicial y en ejercicio- que incluye el conocimiento de la propuesta de contenidos de enseñanza y del respectivo método, de los materiales y recursos educativos y de los procesos de interacción en el aula en el marco de la relación estudiante-docente y de la escuela con la comunidad.

Adicionalmente, la existencia de estas falencias en la formación del docente rural incide en las posibilidades de que este profesor responda de forma adecuada a las exigencias planteadas por las instituciones de los sistemas educativos, en relación con la innovación en sus prácticas pedagógicas, el logro de resultados en campos diferentes al educativo, la formación en valores de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes rurales y de competencias y de habilidades básicas entre esta población.

Finalmente, en relación con este punto conviene destacar que no obstante el reconocimiento que aún tiene el docente rural por parte de la población campesina, con respecto a la pertinencia de sus conocimientos, la importancia de los roles desempeñados como educador y gestor del desarrollo y del cambio social, los procesos de interacción social, cada vez mayores, entre los mundos rural y urbano, así como la extensión que ha tenido el proceso de globalización y el uso progresivo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en la actualidad hay nuevas realidades que plantean nuevos retos a la educación rural, al docente que orienta los programas de formación en las zonas rurales y a las instituciones que integran los sistemas educativos nacionales y territoriales, así como a los programas de formación de docentes. En relación con los aspectos señalados aquí, Raczynski y Román han señalado lo siguiente:

“Los maestros rurales de antaño además de docente eran el nexo de las comunidades hacia el exterior, con frecuencia eran dirigentes y líderes comunitarios, personajes respetados y valorados. ¿Cuáles son en la actualidad los vínculos y el papel del profesor rural en la comunidad en que ejerce? ¿Qué esperan las comunidades rurales del docente rural? ¿Qué alegrías, desafíos, tensiones, necesidades de apoyo enfrenta el profesor rural hoy en el ejercicio de su rol? La investigación sobre este tipo de tópico es escasa” (2014, p.10).

En concordancia con lo antes mencionado, se hace necesario que las comunidades académicas interesadas en la educación rural reconozcan el nuevo escenario, se planteen nuevas preguntas y produzcan conocimiento que contribuya al mejoramiento de la educación rural, especialmente a la formulación de proyectos educativos apropiados y a la formación de los docentes que atienden programas de formación de estudiantes y de la población campesina en instituciones educativas localizadas en las zonas rurales colombianas.

Tabla No. 1
LOS MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Modelo Educativo Flexible	Característica del perfil docente de ingreso al trabajo con el modelo	Capacitación	Desarrollo del proceso capacitación
Escuela Nueva	-Conocimiento del contexto rural en el cual se desempeñará como docente	- Conocimiento y aplicación de los componentes de la Escuela Nueva, y adaptación de las guías a las necesidades de estudiantes y sociedad. -Teórica y práctica, mediante la réplica de las metodologías y vivencias del docente en la escuela, la clase y con los estudiantes.	-Tres talleres secuenciados, así: iniciación, metodológico, organización y uso de la biblioteca, con intervalo de tres meses entre cada taller y aplicación de lo aprendido. -Se realiza en los Microcentros Rurales, instancias de intercambio, actualización y perfeccionamiento permanentes. En el microcentro se crea comunidad académica.
Post-primaria MEN	-Experiencia con grupos multi-área y multigrado y, además, trabajo con grupo de entre 25 y 30 estudiantes de un mismo grado -Orientación de una disciplina y rotación por varias escuelas.	-Formación específica en los componentes del modelo	-Talleres y asesorías sobre organización institucional, propuesta curricular y proyectos pedagógicos productivos.
Post-primaria Comité de Cafeteros de Caldas	-Experiencia en aulas multi-área y multigrado y con grupos entre 25 y 30 estudiantes	-Formación previa en la metodología de Escuela Nueva	-Formación permanente en los microcentros municipales. Allí, una vez al mes, reciben asesoría en áreas específicas a través de la figura del “padrino”, pasantías y visitas a escuelas exitosas.
Telesecundaria	-Un docente es responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado, que tiene entre 25 y 30 estudiantes. -Conocimiento de áreas académicas y/o productivas, cierta habilidad o disposición para trabajar con medios audiovisuales.	-Auto aprendizaje y capacitación	-Talleres de sensibilización, manejo metodológico, uso de materiales y PPP.
Sistema de Aprendizaje Tutorial-SAT	-Los tutores deben conocer el entorno.	-Sobre los contenidos de enseñanza por niveles y sobre las guías.	-Inicialmente, sobre sobre cada uno de los niveles del plan de estudios y permanentemente sobre el manejo de guías y los componentes conceptuales de estas. - En algunas regiones, profesionalización de tutores, mediante la realización de convenios con instituciones universitarias locales.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2013)

5. La precarización del trabajo docente

En el análisis de Castel (2006) sobre el empleo en la época contemporánea, se destaca su planteamiento sobre la estabilidad del empleado, la cual se adquiere como resultado de la formalización de la relación laboral en un contrato por tiempo indefinido, una remuneración adecuada, así como la existencia de alternativas y de mecanismos de protección y de garantías relacionadas con el trabajo. Al respecto, como lo destaca el mencionado autor, esta estabilidad llegó a su apogeo en el año 1975 cuando en Europa cerca del 80% de la población económicamente activa tenía suscritos contratos sin límite en el tiempo y, además, gozaban de las garantías y protección laborales.

A partir de los años ochenta del siglo XX la estabilidad que había ganado el empleo empieza a desmoronarse, debido especialmente a la crisis que por aquellos años afectó las economías de los países del mundo y los ingresos fiscales de los Estados. La intervención de estas situaciones de crisis se hizo, por un lado, a través de la puesta en marcha de políticas de ajuste económico, concretadas en la reestructuración de los procesos económicos y la internacionalización de la economía y, por otro, mediante la reforma de los Estados nacionales, lo cual condujo al desmonte del incipiente estado de bienestar que se gestaba en América Latina, a la reducción de la inversión pública en aquellos sectores que tradicionalmente habían sido atendidos por los gobiernos mediante la política social y la disminución de la intervención estatal en la regulación de la economía y en la prestación de servicios públicos y sociales.

Estas políticas de cambio en la economía y de reforma de los Estados nacionales fueron complementadas con medidas conocidas genéricamente como de flexibilización de la relación laboral, cuya introducción en la legislación laboral de cada país fue el punto de partida para el inicio de la precarización del trabajo en Latinoamérica. Evidentemente, el sector educativo de la región, sobre todo el del profesorado, resultó lesionado por estas situaciones de crisis debido a que las decisiones en materia de flexibilización laboral afectaron a los docentes.

A continuación se hará una breve referencia a la forma como en este contexto de reestructuración de la economía y de reforma del Estado se afectó al profesorado. Este examen se inicia señalando que no obstante la crisis existente en materia fiscal, los gobiernos de los países de la región continuaron con la política de expansión de la educación por todo el territorio nacional, recurriendo a la formulación y aplicación de políticas de racionalización de los recursos del sector educativo,

por medio de las cuales se buscó el logro de una mayor efectividad en la gestión pública de las instituciones del sector educativo, hecho que se debía traducir en el logro de más y mejores resultados con los mismos recursos, es decir sin asignaciones nuevas o adicionales.

Así las cosas, en el caso de Colombia en los primeros años del siglo XXI cuando estaba ya avanzado el proceso de reforma de la educación, se produjo la expedición de nuevas normas jurídicas que tuvieron como fin la definición de un nuevo marco legal encargado de la regulación de las relaciones laborales entre el Estado y los docentes y la formulación de criterios para la reorganización de las instituciones que integran los sistemas educativos colombianos y la racionalización de los recursos del sector. Estas normas fueron las siguientes: el Decreto 1278 de 2002, por medio del cual se expidió el Estatuto de Profesionalización Docente; el Decreto 1850 de 2002, por el cual se reglamentó la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados; el Decreto 3020 de 2002, por el cual se establecieron los criterios y procedimientos para la organización de las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales.

Con la expedición de estas normas, el gobierno colombiano de la época introdujo cambios en los criterios de regulación de la relación laboral establecida entre el Estado y los docentes, considerados como funcionarios públicos, y en las condiciones laborales de los profesores. Así, pues, entre otros aspectos, el nuevo Estatuto Docente incluyó la evaluación del desempeño docente y el resultado obtenido en esta como elemento determinante para la continuidad del contrato laboral del profesor, el ascenso en el escalafón docente, mediante lo cual los profesores logran el mejoramiento de su salario. Evidentemente, la evaluación docente se convirtió en un factor de amenaza para el profesorado, debido a que puso en riesgo la estabilidad del empleo y estableció nuevos criterios de regulación de los ascensos en el escalafón docente.

Las otras dos normas, si bien tuvieron como objeto las instituciones de los sistemas territoriales de educación, su aplicación produjo impactos sobre las condiciones laborales de los docentes, debido a que incrementaron el trabajo docente mediante la reducción del tiempo de vacaciones, el incremento del número de grupos de estudiantes por docente y del número de estudiantes por grupo,

así como del número de horas de trabajo diario en el aula de cada profesor. Así, en el escenario institucional establecido por estas normas se produjo, como lo señala Castel (1997), el deterioro del trabajo asalariado del docente tanto de quienes estaban en la periferia precaria como de aquellos que habían alcanzado estabilidad, con lo cual, adicionalmente, se generó malestar docente y se afectó el clima del aula.

Además de esto, la precarización del trabajo docente en Colombia también resultó afectado por las políticas de flexibilización laboral introducidas, las cuales permitieron la contratación temporal de nuevos docentes, el pago de la seguridad social por parte del profesor y la eliminación de las políticas y de los programas de bienestar social. Ciertamente, es así como se han multiplicado los empleos precarios y mal remunerados, con débiles aportaciones sociales (Castel, 2006).

Por otra parte, Granados, Antolínez y Rivera (2014) han planteado que las condiciones laborales desfavorables que tienen los docentes de algunas escuelas rurales colombianas inciden en la generación de climas de aula insatisfactorios. Asimismo, han señalado que las características y condiciones de las escuelas rurales han contribuido a la generación de una tendencia a la precarización del trabajo de los docentes.

6. Conclusiones

6.1. En relación con el ejercicio de la docencia en la escuela rural colombiana

En el caso del docente que atiende los procesos de formación en las instituciones educativas y aulas dispuestas para el desarrollo de la educación rural, en la precarización de su trabajo tiene incidencia la falta de formación adecuada porque esto incide en la formación del perfil profesional de este docente, en su desempeño laboral y, además, le limita las posibilidades de alcanzar el desarrollo profesional que requiere. Precisamente, en relación con este aspecto se destaca que estos profesores no han sido formados para el desempeño de la función docente en las instituciones rurales y menos aún para desarrollar un proceso educativo que tenga en cuenta las implicaciones y los cambios que está produciendo en el mundo rural el proceso de globalización y la interacción cada vez mayor entre los mundos rural y urbano. Deseo, en este contexto, subrayar la necesidad que tiene el país

de “formar docentes capaces de analizar y comprender contextos diversos e identificar, comprender y poner en ejercicio alternativas pedagógicas adecuadas” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 35). Recordemos que en estas aulas, en ocasiones un docente debe atender hasta los cinco grupos de la educación básica primaria. Esta falta de formación también incluye la escasez de conocimientos para el desarrollo de la formación en segunda lengua, así como en el conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) con fines educativos.

6.2. En relación con la precarización de las condiciones laborales

En Colombia, los procesos de reforma del Estado y de ajuste institucional desarrollados durante los años noventa del siglo XX introdujeron cambios en las condiciones laborales de los docentes adscritos a las plantas de las secretarías de educación, entre los cuales se encuentran los profesores que desarrollan la función docente en las instituciones educativas localizadas en las zonas rurales. Estos cambios en las condiciones laborales contribuyeron a la precarización del trabajo docente, debido a que trajeron consigo una mayor carga de trabajo, la reducción del tiempo de descanso, la demanda progresiva de mayores resultados haciendo uso de los mismos recursos, la inestabilidad en el empleo originada en el uso de los resultados de la evaluación docente porque de esos resultados empezó a depender la continuidad del contrato de trabajo, los ascensos en el escalafón docente y, en consecuencia, el mejoramiento del salario del profesor. Además, mediante los procesos de reforma estatal se introdujo la flexibilidad laboral, que permitió el aumento de los contratos temporales de muchos de los nuevos docentes, la desmejora salarial y la pérdida de derechos y de servicios relacionados con la seguridad y el bienestar social de los profesores contratados a término fijo.

A los anteriores factores adversos que impactan las condiciones laborales de los docentes rurales se suman otros relacionados con las especificidades de la escuela rural, relacionados con el aislamiento geográfico de muchas de estas instituciones; el aislamiento social y familiar al cual se somete el docente que atiende el aula multigrado, que en no pocos casos, además, sólo cuenta con un profesor; la escasez de recursos pedagógicos, necesarios para el desarrollo del proceso educativo y de bienes y servicios en la vivienda escolar que le proporcionen una calidad de vida adecuada, confort y bienestar.

7. Referencias

- Bachmann, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. En: *Revista Estudios Pedagógicos* XXXVIII. No. 1. Págs. 297-310
- Castel, R. (2006). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Paidós: Buenos Aires.
- De Cárdenas, A. (1982). Una mirada a la escuela rural en Colombia. En: *Revista Huellas*. Volumen 3. No. 5. Uninorte: Barranquilla. Págs. 16-20.
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En: Llevot, N. Garreta, J. (eds.) (2008). *Escuela rural y sociedad*. Edicions de la Universitat de Lleida: Lleida. págs. 61-86.
- Freire, P. (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI editores. México.
- Granados, N., Antolínez, N. y Rivera, J. (2014). Incidencia de las condiciones laborales rurales en el clima de aula. En: *Revista Quaestiones Disputatae*. No. 15. Julio-Diciembre de 2014. Universidad Santo Tomás de Aquino: Tunja-Colombia. Págs. 19-31.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Ministerio de Educación: Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural, Fase II*. Ministerio de Educación: Bogotá D.C.
- Raczynski, D. y Román, D. (2014). Evaluación de la educación rural. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 7. Número 3. Universidad Autónoma de Madrid: Madrid. Págs. 9-14.