



La georreferenciación como instrumento para la comprensión de las prácticas pedagógicas en educación virtual¹

Georeferentiation as an instrument for understanding pedagogical practices in virtual education

O georreferenciamento como instrumento de compreensão das práticas pedagógicas na educação virtual.

Deisy Lorena González Blanco

Politécnico Grancolombiano

<https://orcid.org/0000-0001-8254-9790>

Juan Pablo Díaz Rodríguez

Escuela de educación e Innovación - Politécnico Grancolombiano

<https://orcid.org/0000-0001-5296-8951>

Fecha de recepción 19/09/2022 | Fecha de aprobación 15/08/2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.6>

RESUMEN

La práctica pedagógica se constituye como el eje transversal del quehacer del docente al establecer la orientación sobre la reflexión e implementación de planes

¹ La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Deisy González. Email: dlogonzalez@poligran.edu.co

de acción en los entornos educativos y pedagógicos. En este sentido, el presente artículo pretende mostrar cómo la educación virtual realiza el desarrollo de las prácticas pedagógicas, las dificultades y bondades que se pueden encontrar a través de este tipo de educación en los territorios. El artículo plantea los siguientes argumentos: primero, la relación de la educación virtual con la educación rural. Segundo, los diferentes campos o escenarios sobre los que se efectúa la práctica pedagógica en la educación virtual no habituales en la educación presencial. Finalmente, la contribución de los contextos locales a la construcción de maniobras que acorten las brechas entre lo regional y nacional. El método que se utilizó para este estudio estuvo centrado en un estudio de caso, ya que posibilitó la comprensión del contexto de 625 estudiantes que estaban cursando módulos de práctica pedagógica en el Politécnico Grancolombiano de la licenciatura en Ciencias Sociales, a través de la implementación de un formulario que posibilitó la recolección de datos para la georreferenciación de sus lugares de práctica. La importancia de la información suministrada radica en el impacto que tiene la educación virtual en los futuros maestros de ciencias sociales, el funcionamiento de las prácticas pedagógicas en licenciaturas virtuales y las transformaciones que se están llevando a cabo desde el ejercicio de su práctica pedagógica en el territorio.

PALABRAS CLAVE

educación en territorio, práctica pedagógica, georreferenciación, reflexión, territorios, Escuelas Normales Superiores, ciencias sociales.

GEOREFERENTIATION AS AN INSTRUMENT FOR UNDERSTANDING PEDAGOGICAL PRACTICES IN VIRTUAL EDUCATION

ABSTRACT

The pedagogical practice is constituted as the transversal axis of the teacher's work by constituting the orientation on the reflection and implementation of action plans in the educational and pedagogical environments. In this sense, this article aims to show how virtual education carries out the development of pedagogical practices, the difficulties and benefits that can be found through this type of education in the territories. The article raises the following arguments: first, the relationship of virtual education with rural education. Second, the different fields or scenarios on which the pedagogical practice is carried out in virtual education that are not common in face-to-face education. Finally, the contribution of local contexts for the construction of maneuvers that shorten the gaps between the regional and national. The method used for this study was focused on a case study, since it made it possible to understand the context of 625 students who were studying pedagogical practice modules at the Grancolombiano Polytechnic of the Bachelor of Social Sciences, through the implementation of a form that made it possible to collect data for the georeferencing of their places of practice. The importance of the information provided lies in the impact that virtual education has on future teachers of social sciences, the functioning of pedagogical practices in virtual degrees and the transformations that are taking place from the exercise of their pedagogical practice in the territory.

KEY WORDS

Education in territory, pedagogical practice, georeferencing, reflection, territories, Higher Normal Schools, social sciences

O georreferenciamento como instrumento de compreensão das práticas pedagógicas na educação virtual.

RESUMO

A prática pedagógica se constitui como o eixo transversal do trabalho do professor ao estabelecer a orientação sobre a reflexão e a implementação de planos de ação em ambientes educativos e pedagógicos. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo mostrar como a educação virtual desenvolve as práticas pedagógicas, as dificuldades e os benefícios que podem ser encontrados através dessa modalidade de educação nos territórios. O artigo apresenta os seguintes argumentos: primeiro, a relação entre educação virtual e educação rural. Em segundo lugar, os diferentes campos ou cenários em que se desenvolve a prática pedagógica na educação virtual que não são comuns na educação presencial. Por fim, a contribuição dos contextos locais para a construção de manobras que façam a ponte entre o regional e o nacional. O método utilizado para este estudo centrou-se num estudo de caso, pois permitiu compreender o contexto de 625 alunos que frequentavam módulos de prática pedagógica no Politécnico Grancolombiano na Licenciatura em Ciências Sociais, através da implementação de um formulário que possibilitou a recolha de dados para a georreferenciação dos seus locais de prática. A importância das informações fornecidas está no impacto que a educação virtual tem sobre os futuros professores de Ciências Sociais, o funcionamento das práticas pedagógicas nas licenciaturas virtuais e as transformações que estão ocorrendo a partir do exercício de sua prática pedagógica no território.

PALAVRAS-CHAVE

educação no território, prática pedagógica, georeferenciação, reflexão, territórios, Escolas Superiores de Formação de Professores, ciências sociais.

INTRODUCCIÓN

Todo programa de licenciatura tiene un componente esencial, que es el ciclo de prácticas pedagógicas y educativas que en la actualidad requiere como mínimo 40 créditos del programa. Es posible afirmar que para un licenciado el eje de su formación son las prácticas pedagógicas y educativas. La normatividad que las rige en la actualidad es la resolución del Ministerio de Educación Nacional (MEN) 18583 de 2017. No obstante, allí no es posible encontrar, de manera específica, la operatividad de las prácticas en una educación virtual y dispersa en territorios, que más que una excepción es una regla para las personas que no se encuentran en los centros del territorio colombiano. Las licenciaturas en educación virtual tienen el gran reto de construir, desde la autonomía universitaria, propuestas de seguimiento de las prácticas que permitan el

fortalecimiento de la educación en territorio y logren índices de calidad para esos futuros maestros que a su vez forman a esa Colombia profunda que históricamente ha sido menos favorecida por su alejamiento de los centros de poder.

La educación virtual logra suplir las necesidades que tiene la población alejada de los centros donde tradicionalmente se ubican las instituciones educativas presenciales de educación superior. De esta manera, Varón (2011) expone que “la educación virtual se puede encontrar como un campo apropiado para poder analizar y comprender los desafíos que impone la cultura actual en relación con sus entidades educativas frente a la sociedad de la información” (p. 78). Las personas que buscan profesionalizarse, pero que encuentran limitantes debido a cuestiones geográficas, que implican desplazarse de sus territorios, cambiar sus lugares de habitación, dejar a sus familias y demás, encuentran en la educación virtual una alternativa distinta a la desterritorialización producida por el deseo de estudiar en los centros universitarios. La pandemia producida por el Sars-CoV-2 ha develado las potencialidades y dificultades de los sistemas educativos virtuales; por un lado, ha logrado que los estudiantes virtuales continúen con normalidad sus procesos educativos; por otro lado, ha dejado ver las precariedades en un sistema de cobertura de internet en un país como Colombia. Las licenciaturas son algunas de las profesiones más demandadas en los territorios, ya sea porque los maestros son una pieza clave en el engranaje social que genera una constante demanda, o porque la representación de un maestro constituye una posición de saber/poder dentro de las comunidades que lo ubican como referente y guía de estas. Gran parte de los estudiantes de licenciatura en Ciencias Sociales del Politécnico Gran colombiano son normalistas superiores. Las Escuelas Normales son centros educativos que se encuentran en varios municipios del territorio nacional, puesto que ofrecen educación para la formación de maestros; en este sentido, el artículo 112 de la Ley 115 de 1994 las posiciona como escenarios educativos:

[...] autorizados para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior. (Ley General de Educación)

Por ende, los maestros buscan complementar su educación para mejorar su nivel salarial y académico, según lo dispuesto por decretos como el 1278 de 2002 y 2277 de 1979, los cuales reglamentan las condiciones de la profesionalización docente en el país. La importancia del estudio está en entender que los maestros son una pieza clave en el engranaje social, debido a que en ellos recae una responsabilidad social de producción o reproducción de prácticas sociales, culturales y económicas que inciden en las formas de educar y aprender en el territorio. Por tal motivo, la georreferenciación que se llevó a cabo en este trabajo pretendía no solo la ubicación de puntos (estudiantes) en un terreno, sino la posibilidad de trazar un sistema de referencia que permitiera hacer un seguimiento mediante una cartografía social que diera cuenta de la presencia de estudiantes de la licenciatura virtual en Colombia; es así como Spinelli señala que explorar en el territorio orienta en el establecimiento de preguntas, ya que es “un caleidoscopio que se complejiza a medida que nos acercamos y, frente a aquello que a la distancia aparecía como homogéneo, toma relevancia lo singular” (2016, p. 160).

La georreferenciación se entendió como un área que estudia dinámicas que señalan las relaciones de poder y dominación que están enmarcadas en prácticas que son resultado de interacciones y procesos sociales, políticos, culturales y económicos que encierran lógicas del acontecer solidario, marcado por la contigüidad de los sujetos y por sus procesos de interrelación que construyen lo identitario en los conjuntos sociales, en los que interviene el territorio (Santos, 2001).

Desde allí, desentrañar un análisis demográfico de los estudiantes: de los lugares que tienen a su disposición para la realización de la práctica pedagógica, los territorios en los que establecen injerencia, la diversidad de población que integra el programa, su formación y las líneas de investigación que toman para la realización de su práctica pedagógica. Lo anterior constituye las variables que se tomaron para el análisis del estudio. Es así como este artículo aborda un estudio de caso de las prácticas pedagógicas y educativas de los licenciados en ciencias sociales en formación del Politécnico Grancolombiano dando lugar a la importancia que tiene la creación de una georreferenciación para caracterizar a los estudiantes en sus territorios. Para tales fines, fue relevante preguntarse, ¿qué alcance tiene la educación virtual de la licenciatura en Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano en el ejercicio de las prácticas pedagógicas del territorio nacional?

MÉTODO

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que posibilita una aproximación de la realidad desde los estudiantes del programa para construir sentidos y significados. El estudio está centrado en que “el caso de investigación es un instrumento propio de las ciencias prácticas que adopta un enfoque integrador” (Yacuzzi, 2005, p. 2). El método de esta investigación responde a la construcción de un formulario en la herramienta de Microsoft Forms, compuesto de dieciséis preguntas, en las cuales se pretendía caracterizar a los estudiantes desde preguntas cerradas y abiertas que respondieran a lo demográfico. El propósito era verificar y analizar los impactos que tiene el programa en los futuros maestros de ciencias sociales desde el ejercicio de las prácticas pedagógicas en el territorio; así pues, “es poder volver a pensar y, en función de ello, desarrollar praxis que en su devenir construyan espacios de libertad, reduzcan desigualdades, desarrollen ciudadanía y construyan nuevas institucionalidades en los territorios” (Spinelli, 2016, p. 159). La población total a la que se orientó el trabajo investigativo estuvo inmersa en 881 estudiantes de la licenciatura virtual de Ciencias Sociales, de los cuales participaron 625, es decir, 256 no diligenciaron. De los 625 estudiantes hubo 269 hombres y 356 mujeres, que pertenecían a uno de los dos planes de estudio y niveles (plan antiguo, plan nuevo) que maneja la institución educativa, como se muestra en la tabla 1. El plan antiguo (389) hace referencia a los estudiantes que están en octavo (práctica I) y noveno semestre (práctica II); en este plan antiguo solo hay dos niveles de práctica establecidos. Para el plan nuevo (236) existen seis niveles de práctica; para los fines de este trabajo, solo hay dos, porque la implementación va en este nivel. Práctica I: etnografía educativa (quinto semestre) y Práctica II: proyecto de aula en ciencias sociales (sexto semestre).

Tabla 1. Planes de estudios, según participación de estudiantes de práctica pedagógica

Práctica 1 Malla antigua	232
Práctica 1: Malla nueva	131
Práctica 2: Malla antigua	157
Práctica 2: Malla nueva	105
	625

Fuente: elaboración propia de los autores a partir de análisis de formulario de coordinación de prácticas pedagógicas LCS Politécnico Grancolombiano (2022). La tabla corresponde a tipos de planes de estudio y niveles existentes para el desarrollo de la práctica pedagógica.

La implementación del formulario requirió una construcción de acuerdo con las necesidades que se estaban presentando a partir de las reflexiones que se realizaban sobre los módulos de práctica pedagógica. La demanda de este formulario estuvo atravesada por los siguientes pasos:

1. Construcción del formulario en la Forms: las preguntas se hicieron pertinentes de acuerdo con la necesidad que se estaba presentando en los módulos, comprendiendo las dificultades que expresaban los estudiantes frente a sus territorios y vinculación de la parte teórica que se solicitaba para desarrollar el módulo.
2. Socialización a los tutores de práctica pedagógica: la licenciatura contó con 21 veintiún grupos de práctica pedagógica y siete tutores a cargo, lo que generó un ejercicio colectivo de construcción e implementación.
3. Reunión y coordinación de prácticas de programa: se convocó a una reunión general de estudiantes de práctica pedagógica con el fin de mostrar el formulario y comentar la relevancia de la participación de cada uno en la consolidación de la georreferenciación.
4. Compartir por módulos: cada tutor se responsabilizó de duplicar el formulario de acuerdo con el tipo de práctica que orientaba.
5. Los resultados: la sistematización de los resultados se obtuvo de acuerdo con cada grupo de práctica, es decir, se obtuvieron veintiún formularios. De allí, se tomaron todos los datos y se agruparon de tal manera que se lograra tener un panorama general de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales. Para ello, se utilizó Excel como herramienta de generación de tablas y gráficos.
6. Finalización: se llevó a cabo una reunión en la que se evidenciaron los resultados obtenidos a estudiantes y profesores.

Dando continuidad, este artículo toma el estudio de caso como una herramienta metodológica para dar la descripción y comprensión de los contextos y población a la que se dirigió el formulario. Por tal razón, los datos recolectados responden fielmente a lo respondido por los 625 estudiantes y dan cuenta de la calidad de la investigación, mostrando que:

La investigación cualitativa se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio. Una gran parte de la investigación cualitativa se basa en el estudio de caso o en una serie de ellos, y el caso (su historia y su complejidad) es a menudo un contexto importante para entender lo que se estudia. (Flick, 2014, p. 13)

El estudio de caso potenció la posibilidad de abordaje de la unidad de análisis seleccionada, puesto que, “la mayor parte de este tipo de investigación recurre al estudio de unidades de forma intensiva, por medio de un abordaje idiográfico que puede vincularse con la teoría” (Muñiz, 2010, p. 7). La particularidad de la virtualidad y de la formación de futuros licenciados generó que se pudieran conocer los contextos que esperan para que las prácticas tengan una proyección efectiva a las comunidades.

LA GEORREFERENCIACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DEL LICENCIADO EN TERRITORIO

El proyecto implementado desde la coordinación de prácticas de la Licenciatura en Ciencias Sociales (LCS) llevó a cabo la georreferenciación de los escenarios de práctica de los estudiantes de este centro educativo. Para ello, reconocemos la diversidad de territorios que hacen presencia en la licenciatura, para identificar la riqueza de discursos, formas y lugares de enunciación para construir, entender y proponer sobre las ciencias sociales. El reconocimiento llevó a preguntar sobre los impactos de los aprendizajes del programa en las realidades territoriales, en su mayoría rurales. La necesidad de saber dónde están ubicados nuestros estudiantes, nos da perspectivas sobre los constructos que se pueden potenciar desde las diferentes escalas geográficas: local, regional y nacional. Por tanto, queda demostrado que:

[...] el territorio nos demuestra que la epidermis no es el límite del individuo y que si vamos más allá de la piel de cada sujeto se pueden trascender los factores de riesgo para pensar en términos de interacción y juego social, y descubrir las vulnerabilidades sociales. (Spinelli, 2016, p. 159)

A partir de allí, establecer propuestas que permitan avanzar en mejorar la calidad de la educación. Es evidente que las comunidades en las que interactúan los estudiantes hacen parte de esos lugares recónditos y apartados del país, de los cuales se tiene poco conocimiento, y que con esta georreferenciación se dará un punto de encuentro para potenciar procesos investigativos que respondan a las necesidades de las comunidades y los territorios en los que se reflexiona desde los procesos de la práctica pedagógica.

Identificar las prácticas posibilita conocer y transformar las realidades educativas y pedagógicas desde la creación de impactos regionales emanados en el territorio que posibiliten dar sentidos y significados a los lugares de enunciación. De esta manera, centrar la reflexión como un análisis y plan que direcciona la acción pedagógica. La sistematización de la georreferenciación representa una experiencia investigativa que está enriquecida desde saberes e información suministrados por los distintos módulos de práctica de la LCS. El programa de práctica de la LCS cuenta con planes de estudio antiguos y planes de estudio nuevos, los cuales fueron insumos para el análisis a partir de las respuestas diligenciadas en el formulario. En la tabla 2 se muestra el número de participantes en el estudio, según modalidad, y el número de grupos pertenecientes a cada práctica pedagógica.

Tabla 2. Población encuestada LCS de módulos de práctica pedagógica

Modalidad	Módulo	Número grupos consultados	Número de estudiantes
Plan de estudio antiguo	Práctica I	6	216
Plan de estudio antiguo	Práctica II	6	145
Plan de estudio nuevo	Etnografía educativa	5	156
Plan de estudio nuevo	Proyecto de aula	3	108
Total		20	625

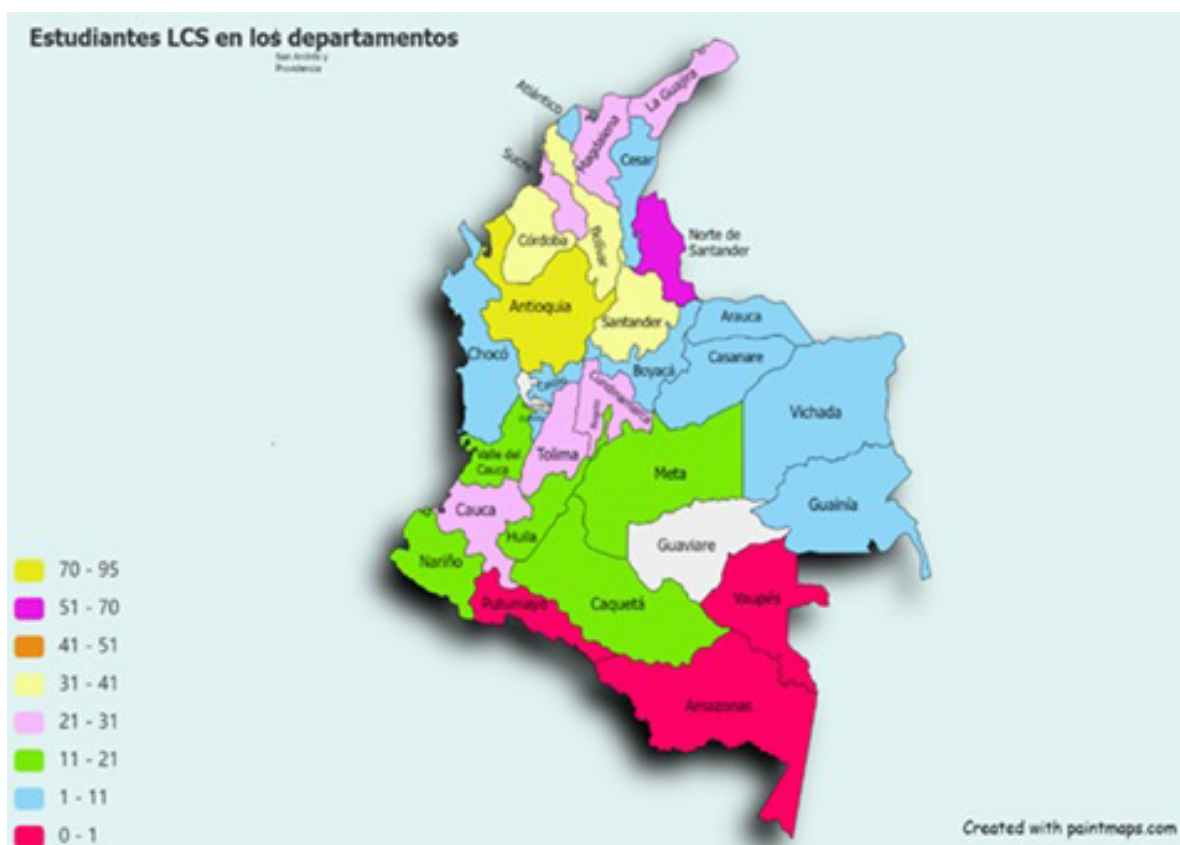
Fuente: elaboración propia de los autores, correspondiente a estudiantes involucrados en el estudio.

Los aportes realizados por los 625 estudiantes que participaron en el diligenciamiento del formulario marcan un punto de referencia para determinar los contextos de los escenarios de práctica propuestos por los estudiantes para el desarrollo de su práctica investigativa, lo que indica que “tanto el método del caso como los estudios estadísticos y otros enfoques cuantitativos buscan desarrollar teorías con consecuencias verificables empíricamente” (Yacuzzi, 2005, p. 7) La georreferenciación es el punto de inicio para localizar la posibilidad de conocer condiciones propias del lugar, las personas y los elementos que intervienen en el proceso educativo y que inherentemente influyen en las dinámicas y lógicas sobre las que se establece el acto educativo. Por lo tanto, la contextualización consiste en ofrecer una visión panorámica y holística para generar una radiografía de los lugares de práctica de los estudiantes; de allí que sea válido preguntar desde los programas de licenciatura, ¿cuáles son los contextos locales de los estudiantes de práctica?

La georreferenciación más allá de la ubicación geográfica de los estudiantes posibilitó saber la pertenencia a grupos étnicos, formación académica, intereses investigativos, lugares de práctica,

entre otros. Estas cuestiones arrojaron que “la educación virtual pretende constituirse en una opción que sea capaz de multiplicar y diversificar la educación para los individuos y grupos sociales sin tener que distinguir edad, raza y ubicación geográfica” (Varón, 2011, p. 79). Así, se pretende hacer una reflexión sobre los resultados y sentar estrategias que permitan a los estudiantes pensarse desde sus lugares de prácticas, con el fin de crear y construir desde el territorio. De esta manera, potenciar el conocimiento de sus comunidades y romper con las permanencias que tienen a los sujetos inmóviles en el tiempo desconociendo el transcurrir histórico. La política pública educativa, los lineamientos curriculares, los estándares curriculares, deben partir de este conocimiento del territorio, y no al revés. La práctica pedagógica constituye el saber teórico-práctico que permite identificar, entender y comprender los fenómenos que intervienen en la enseñanza de las ciencias sociales. Se busca que la enseñanza de las ciencias sociales evalúe, modifique y transforme desde nociones críticas y autóctonas, teniendo en cuenta la diversidad geográfica de los estudiantes (ver imagen 1) que integran la licenciatura en Ciencias Sociales.

Imagen 1. Presencia de estudiantes LCS, por departamentos



Fuente: la elaboración de los autores corresponde a la cantidad de estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano, según el departamento en el que se encuentran realizando su práctica pedagógica.

La información fue suministrada por la coordinación de prácticas pedagógicas del programa y sistematizada mediante los formularios 2022-1. El mapa se obtuvo a través del programa Paintmaps.com

Este tipo de georreferenciaciones permite comprender una dimensión territorial de los programas académicos. Por ejemplo, en este caso, los departamentos de Putumayo, Amazonas y Vaupés tienen el número más bajo de estudiantes o no tienen. Esta cifra ya genera una alarma y un análisis frente a la cobertura e infraestructura que hay en esos departamentos específicos. Al tratarse de educación virtual, no es coincidencia que la baja demanda se encuentre en un problema de conectividad y de cobertura de internet. De la misma manera, para programas virtuales se debe pensar en el hardware, es decir, en los equipos con los que la población pueda llegar a contar para desarrollar el acto educativo. Es posible ver que la población estudiantil se encuentra dispersa por todo el territorio colombiano, lo que hace posible que exista una diversidad de aportes que se construyen desde territorios variopintos.

Una cartografía educativa del territorio colombiano

“La cartografía social permite pensar en una práctica pedagógica que apunta a que los niños, las niñas y los docentes se apropien de su espacio vital y amplíen sus comprensiones de este, concibiéndolo como espacio de acción, transformación y ciudadanía” (Herrera y Flores, 2022, p. 8). La educación virtual emerge como una forma de subsanar algunas dificultades a nivel de infraestructura y espacio para la demanda presencial. Igualmente, surge como alternativa para las personas que tienen dificultades para desplazarse a un campus por múltiples razones, como el lugar de vivienda y distancia con respecto a los centros universitarios, el compromiso con sus familias, el trabajo y, en ocasiones, los costos de desplazamiento y matrículas. Consecutivamente, la educación virtual proporciona flexibilidad y autonomía frente a la realización y ejecución de los planes de estudio, puesto que no requiere tiempos y espacios específicos. Así, este tipo de modalidad de educación “ha abierto un sinnúmero de posibilidades para realizar proyectos educativos en el que todas las personas tengan la oportunidad de acceder a educación de calidad sin importar el momento o el lugar en el que se encuentren” (MEN, 2009). Las facilidades de acceso son una ventaja para quienes desean prepararse, pero no cuentan con el tiempo. El avance de la tecnología y el internet permitieron dar esta posibilidad, que debe expandirse y mantenerse en estándares altos de calidad. Ser internauta y estudiante virtual pone algunos retos frente al manejo de la tecnología y la superación del analfabetismo tecnológico, para garantizar el aprendizaje a través de la interacción con pantalla, lecturas y juegos que emergen a raíz de estas formas de educación.

La educación virtual y la educación rural guardan una estrecha relación desde los escenarios propios del desarrollo de la práctica pedagógica, debido a que la georreferenciación permitió establecer que, de los 1123 municipios de Colombia, en 245 municipios hacen presencia los estudiantes (véase la tabla 3). De esta manera, “la cartografía social, entonces, intenta captar la fluidificación de los principales componentes de la realidad social. Con ella se expresa una nueva mirada a los espacios sociales que tiene el propósito de rescatar lo múltiple, lo plural” (Herrera y Flores, 2007, p. 2). Se visualiza que los municipios del norte y occidente de Colombia acogen este tipo de modalidades. En el fondo, estos lugares con mayor presencia estudiantil, como Ocaña (25), La Cruz (14), Tuchín (16), Maicao (15), dan cuenta de condiciones precarias de acceso y de lugares que por su geografía distancian y dividen el país. Por ejemplo, Tuchín es un municipio de

Córdoba del que la mayoría de su población es descendiente de la etnia Zenú, poblaciones con mayores limitaciones frente a las cosmovisiones y su entidad territorial. Sumado a esto, Ocaña que se lleva el primer lugar, esta cercada en un contexto de conflicto armado, nodo entre Cúcuta, Bucaramanga y Venezuela. Así, se pretende establecer cómo los territorios se vinculan para crear un conocimiento colectivo.

La educación virtual es una fuga para que los profesores que están en ejercicio y desean ascender en su escalafón profesional puedan actualizarse o continuar con su compromiso intelectual a través de la educación virtual. Con las estadísticas arrojadas, se pudo determinar que la educación virtual es una opción para los normalistas superiores. Es evidente que muchos estudiantes son maestros en escuelas rurales con formación de normalistas superiores, cuestión que denota dos situaciones; la primera, que cuentan con una formación pedagógica que aporta desde los saberes propios del ejercicio y experiencia a la hora de proponer proyectos investigativos. La segunda, que muestran unas permanencias frente a los aprendizajes, conocimientos y formas de aprender-enseñar arraigadas en formas tradicionales.

Tabla 3. Municipios de Colombia en los que hacen presencia los estudiantes de LCS

Ocaña	25
Medellín	16
Tuchín	16
Maicao	15
Bogotá	14
La Cruz	14
Guapi	13
Barrancabermeja	12
Hacarí	11
Acacías	10
Caucasia	10
Sahagún	10
Cartagena	8
San Benito Abad	7
San Juan Nepomuceno	7
Santa Marta	7

Sincelejo	7
Uribe	7
Barranquilla	6
Teorama	6
Arauca	5
Cartagena del Chairá	5
Ciénaga Magdalena	5
Convención	5
Corozal	5
El Carmen (NS)	5
Fundación	5
Mompox	5
Neiva	5
San Calixto	5
Yarumal	5
Ábrego	4
Bucaramanga	4
Cali	4

Fuente: elaboración propia de los autores a partir de análisis de formulario de coordinación de prácticas pedagógicas LCS Politécnico Grancolombiano (2022).

Representación de número mayor de estudiantes, por municipio.

El territorio colombiano es reconocido por la diversidad natural, social y cultural que alberga en su conjunto. Sin embargo, las bondades físicas con las que cuenta el país, en ocasiones se convierten en obstáculos para las poblaciones que lo habitan, ya que estas formas del relieve tienden a determinar formas de vida e interacción propias, de acuerdo con sus costumbres y tradiciones. El significado de los legados y herencias culturales genera distanciamiento frente a procesos que enmarcan lo pluriétnico y multicultural de la nación. La georreferenciación dio luces frente a cómo la educación virtual ha permeado estos lugares y ha generado una democratización y desdibujamiento de las barreras físicas y geográficas de los territorios “desde el punto de vista

político y estratégico, a través de la cartografía se puede visibilizar la mirada de los agentes menos reconocidos en los procesos de planeación y ejecución de programas y proyectos educativos” (Herrera y Flores, 2007, p. 10) La importancia adquirida por la educación virtual hace pertinente evaluar la estructura sobre la que se cimientan las bases de la formación de maestros y el impacto a nivel académico y cultural, ya que no solo se trata de implementar unos contenidos y graduar profesionales. Por el contrario, se trata de formar profesionales idóneos, maestros que contribuyan a fomentar estrategias que legitimen nuevas formas de pensar y hacer educación mediante el pensamiento crítico y la reflexión en pro de un crecimiento intelectual, académico y ético frente al quehacer docente. Procurando que la flexibilidad no sea sinónimo de carencia y necesidad, sino una apuesta metodológica que construye desde los escenarios propios y conecta con las diferentes realidades inmersas en un mismo país.

La educación rural y “la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan los campos” (Gaviria, 2017, p. 60). Este tipo de educación de la que tanto se habla por las brechas de acceso, las distancias de las escuelas, las dificultades de violencia, el desplazamiento, la población flotante que migra en busca de empleo, la falta de material didáctico y pedagógico, sumados a los problemas de alimentación, son realidades inherentes a nuestro país. En efecto, esta realidad a nivel educativo muestra una precariedad en el servicio, puesto que lo que se enseña y se aprende está mediado por políticas públicas que tienden a homogeneizar y a priorizar los contenidos que garanticen tener buenos resultados en las pruebas estandarizadas y las demandas de tipo mundial de organismos como la OCDE. Desde lo nacional, también se lanza una serie de iniciativas que están pensadas desde la universidad, y profesionales que desconocen las realidades experimentadas en los distintos lugares de Colombia. Lo anterior establece que el país cuenta con unos privilegios geográficos y culturales, pero que se ocultan a raíz de los centros poblados y poblaciones con mayor representatividad. Las dicotomías que se presentan entre lo que se debe hacer y lo que se necesita hacer se explicitan porque “la ideología en las escuelas se refiere a las disposiciones, estructura y modos de conocimiento, relaciones pedagógicas y cultura informal que integran el carácter cotidiano de la escuela en sí” (Giroux, 1992, p. 71). Por tanto, lo que debemos preguntarnos es si el proyecto educativo colombiano de carácter nacional centralista está agotado y requiere una renovación deslocalizada que dé cuenta de las características reales de la población colombiana.

Las permanencias que enmarcan las formas de aprender, modelos insistentes como la Escuela Nueva, un modelo que brinda la “primaria completa en escuelas multigrado con uno o dos maestros, integra de manera sistémica estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela-comunidad” (MEN, 2009). Estas metodologías perduran en el tiempo porque la educación rural presenta condiciones específicas como la baja población estudiantil, la falta de maestros, que en muchas ocasiones no acuden a estos lugares por la lejanía y falta de seguridad. Lugares donde el maestro es la autoridad y representación del Estado. La Escuela Nueva o Activa fue un movimiento liderado por los educadores liberales, seculares y progresistas opuestos a la educación tradicional impartida por la Iglesia católica y sujeta a los valores de una sociedad rural (Montoya, 2016, p. 21).

Una cuestión importante que llama la atención es el distanciamiento de los estudiantes con las ciencias sociales; una de las razones que sustenta este argumento está cimentada en el esquema pedagógico de la Escuela Nueva, el cual “fue diseñado para escuelas con enseñanza multigrado donde uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden al ciclo de primaria en Colombia” (Villar, 1995, p. 360). En concordancia, el sistema educativo colombiano ha privilegiado áreas como las matemáticas y el español en el currículo escolar para dar respuesta a los imaginarios sociales que circundan como básicos en la sociedad. En consecuencia, el interés investigativo de los estudiantes gira en torno a los saberes que circundan como necesarios en la cotidianidad escolar; a modo de ejemplo: el acoso escolar, la convivencia escolar, problemas de lecto-escritura, entre otros. De esta manera, se hace evidente que los contenidos de otras áreas como las ciencias naturales, ciencias sociales, las artes, la educación física, que potencian otros tipos de habilidades y relaciones, quedan relegadas a un segundo plano. La realidad de las ciencias sociales en la escuela es un vacío que no es suplido, sino olvidado. No se entiende ni se comprende el rol desempeñado por las ciencias sociales. Parece que el conocimiento geográfico, histórico, religioso, económico, quedara solo para leer en los libros, desconociendo lo fundamental de estos conocimientos para comprender patrones sociales que han hecho constructos que explican determinadas formas de ser, pensar, creer e interpretar el mundo.

La articulación entre departamentos y municipios

Debido a la geografía colombiana, a veces llegar a la capital departamental o a la cabecera municipal puede ser una cuestión de días. Tal es el caso de los estudiantes de licenciatura del municipio más grande del país, Cumaribo (Vichada). En este sentido, parte de la población colombiana, en términos de ubicación, estarían en la periferia de la periferia. Por tal razón, se hace necesario saber su ubicación en una escala menor a la departamental. Aunque sería ideal que las georreferenciaciones de educación virtual se ubicaran desde las veredas, en este caso el municipio se convierte en la unidad fundamental por varias razones. La más importante es que en las cabeceras municipales es donde el estudiante virtual puede lograr la comunicación a través de internet. La división política y administrativa del país, a pesar de que puede regirse de manera “descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista”, tal como lo indica la Constitución Política de Colombia de 1991, deja al descubierto que las vías de acceso y comunicación datan del siglo XIX.

Situaciones como la anterior permiten ver las brechas de desigualdad y lejanía en las que se encuentran muchas de las personas que habitan nuestro territorio, y que la única posibilidad de acceder a la educación o a otros servicios los encuentran mediante el internet o redes que están inmersas en los servicios de telefonía privada. Así pues, las formas de adentrarse en el país son limitadas, y con ello, las ventajas de contar con una educación virtual que pueda garantizar la continuidad de los procesos de formación académica y permitir conocer realidades ajenas a cotidianidades que están en otras escalas geográficas. De una u otra manera, la educación virtual permite democratizar la educación al garantizarse la información y formación para todos,

independientemente de las barreras espaciales y de recursos económicos. Para ello, la necesidad de establecer infraestructura que trascienda y permita el acceso a todos puede contribuir a la formación de una sociedad más democrática. Para entender la educación rural-virtual es necesario partir de la unidad geográfica, que en este caso sería el municipio.

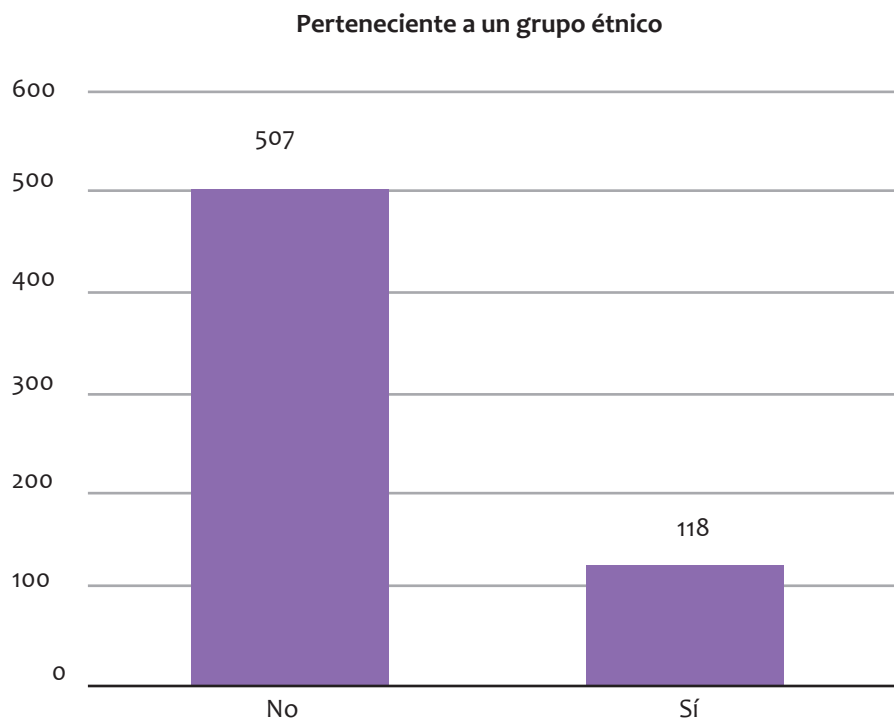
La inclusión de grupos étnicos a través de la virtualidad

La georreferenciación hizo énfasis en desentrañar la diversidad de población que se recibe en la educación virtual. Sorpresivamente, 118 estudiantes manifestaron pertenecer a un grupo étnico, lo que representa identificar en el programa una rica diversidad cultural, formas de etnoeducación y educación propias, abriendo senderos para la inclusión de la población étnica, situación que pone de manifiesto que la licenciatura está nutrida de saberes ancestrales o variedad de formas de abordar la educación desde comunidades autóctonas; ampliando la perspectiva de construcción y trabajo de los módulos de la licenciatura; identificar la divergencia de saberes, lugares de emanación, formación, experiencia, hace que converjan propuestas que permitan pensarse la educación desde la identidad nacional y las formas sobre las que se han construido los discursos nacionales y hegemónicos, con el fin de romper con los estereotipos de generalidades, homogeneización y descontextualización, que se suelen hacer desde los centros o capitales.

Una de las bondades ofrecidas por la educación virtual tiene que ver con la inclusión de los diferentes grupos étnicos y culturales del país. Integrar la diversidad poblacional del país en unos mismos espacios, donde la formación y la construcción de la educación requiere el conocimiento y reconocimiento de esos discursos diversos que aporten a entender los procesos educativos y pedagógicos de las regiones. Este apartado se relaciona con el anterior, porque no es un secreto que las comunidades indígenas están en los departamentos de los extremos del país, cuestión que manifiesta el distanciamiento de estas zonas, que se compenetra con las necesidades de servicios públicos, presencia del Estado y carreteras, entre otras muchas necesidades. De esta forma, la educación virtual garantiza de una u otra forma lo que la Constitución Política proclama: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia de 1991, art. 67).

La importancia de la inclusión radica en la retroalimentación cultural, étnica, histórica, geográfica, que darán espacios para lograr cumplir con la meta en la que el ciudadano “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Constitución Política de Colombia), teniendo en cuenta que, como lo señala Parilla (2002), “en una primera etapa educativa se puede hablar de la exclusión, de hecho, o de derecho, de la escuela de todos aquellos grupos no pertenecientes a la población específica a la que se dirigía la misma en sus inicios: una población urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar” (p. 15).

Gráfico 1. Cantidad de estudiantes pertenecientes a un grupo étnico

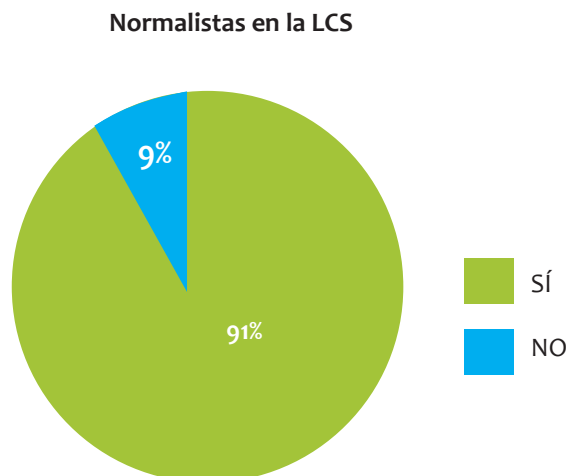


Fuente: elaboración propia de los autores, a partir de análisis de formulario de coordinación de prácticas pedagógicas LCS Politécnico Gran Colombiano (2022). Gráfico sobre la cantidad de estudiantes que pertenecen a grupos étnicos. Respuesta a la pregunta ¿Pertenece usted a algún grupo étnico?

La articulación Escuelas Normales Superiores (ENS) e Instituciones de Educación Superior (IES)

La aparición de las Escuelas Normales en el país marca un hito en la formación de los maestros. Estas instituciones se establecieron como un recurso de profesionalización para las poblaciones rurales, y mantenían una distancia entre los centros universitarios. Evidentemente, las Escuelas Normales desde 1821 dan cuenta de su historia como aporte del gobierno de Francisco de Paula Santander; su nombre se remonta a “la institución que forma maestros de primaria. Tiene su origen en la *norma*, es decir en la intención de normalizar (igualar, homogenizar, ordenar, metodizar, reglar, regularizar y pautar) a los maestros que después irán a formar los niños” (Herrera y Low, 1990, p. 41). La educación siempre se ha presentado como una necesidad para salir del atraso. Las Escuelas Normales, de esta manera, se legitiman como la institución con la autoridad para la formación de los futuros maestros del país determinados por modelos de proyecto de nación. En este sentido, la historia de las Normales enfatiza intereses nacionales para “formar hábiles i competentes maestros, hacer ciudadanos que sirvan de un modelo semejante i hombres que por su pureza de sus costumbres lleguen al desarrollo completo con todas sus facultades” (Archivo Histórico del Magdalena, 1872, p. 282).

Gráfico 2. Estadística estudiantes con formación normalista



Fuente: elaboración propia de los autores a partir de análisis de formulario de coordinación de prácticas pedagógicas LCS Politécnico Gran Colombiano (2022).
Representación de cantidad de estudiantes a la pregunta ¿Es usted normalista?

Retomamos las Escuelas Normales porque 569 estudiantes del programa son egresados de alguna de estas instituciones (ver tabla 4). De allí que se puedan hacer dos análisis. El primero deja ver que las posibilidades de profesionalización en las regiones son reducidas y se da continuidad al proceso de formación de maestros. En segundo lugar, las Escuelas Normales son una opción de vocación o de oportunidad de hacer un estudio superior al bachillerato en lugares alejados o remotos del país. Las Escuelas Normales han desempeñado un papel importante, puesto que estas instituciones se constituyeron en un germen de conocimiento y recepción de teorías a la vanguardia de los métodos de aprendizaje y enseñanza, pero además, “la Normal era, en el contexto nacional, el principal centro educativo en el cual se desplegaba un clima de fecunda renovación intelectual, científica y profesional” (Tovar, 1996, p. 8). Las Escuelas Normales estaban inmersas también en dinámicas políticas, y, a su vez, la inmersión de la mujer en estos centros educativos para su profesionalización.

A partir de la historia de las Normales, aún recobran vigencia, como se demuestra en las estadísticas arrojadas por la georreferenciación, al ratificar que son centros educativos que prevalecen en el tiempo a pesar de la diversificación de universidades en la formación de maestros. La licenciatura es una posibilidad para los profesores que quieren adelantar sus estudios como normalistas y para los futuros maestros que están interesados en la profesión docente. La representación significativa de los normalistas superiores en la licenciatura hace que se obtenga una perspectiva regional y local de la educación en el país; llevar a cabo un balance que refleje el impacto y las realidades que están presentes en las instituciones educativas y territorios, puesto que el desarrollo curricular de la práctica posibilita mirar la complejidad de los contextos desde lo macro, meso y micro. Marca también la formación académica sobre la que se enfatiza en las normales; es importante aclarar que los maestros normalistas que están en ejercicio cuentan con años de experiencia, que en muchas ocasiones se ha dedicado a reproducir el sistema normativo propuesto desde el sistema educativo colombiano.

Tabla 4. Escuelas Normales representativas de las que son egresados algunos estudiantes LCS

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE COROZAL-SUCRE	80
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CONVENCION-NTE. SANTANDER	32
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE OCAÑA-NTE. SANTANDER	29
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL MAYO-NARIÑO	28
ESCUELA NORMAL SUPERIOR LÁCIDES IRIARTE-SAHAGÚN	23
ESCUELA NORMAL SUPERIOR LA INMACULADA-CAUCA	23
ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARINA ARIZA-ATLÁNTICO	16
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE ACACÍAS-META	15
ESCUELA NORMAL DE LA MOJANA-SUCRE	14

Fuente: elaboración de autores; información extraída de formularios de estudiantes LCS Politécnico Grancolombiano 2022-1. Escuelas Normales más representativas en la formación inicial de los futuros licenciados en ciencias sociales.

Escenarios de práctica en la educación virtual

El estudio realizado a los módulos de práctica arrojó un análisis sobre los lugares y escenarios que son usados para la ejecución de su quehacer docente. Mostró que los escenarios de práctica son diversos y están cuantitativamente dispersos en el territorio nacional; de los 32 departamentos, en 26 hacen presencia los estudiantes. Situación que pone de manifiesto que estos estudiantes dan cuenta de realidades educativas y pedagógicas que pueden proporcionar una visión holística de lo que es la educación en nuestro país, ya que proporcionan realidades y contextos específicos que lleven a problematizar sobre las oportunidades de trabajar y responder a las necesidades de las comunidades, y, desde allí, sumar estas experiencias para establecer un panorama de totalidad sobre el estado de la educación más allá de los esquemas que se generan en la escuela, a partir de las relaciones sociales, geográficas, culturales, económicas que se gestan desde la región y el territorio. De esta manera, es importante precisar la definición de práctica pedagógica:

Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. Se entiende por práctica educativa el proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblaciones. (Resolución 18583 de 2017 del MEN, numeral 3.2)

Los escenarios de práctica desde la educación virtual, tal como lo enuncia la definición de prácticas pedagógicas, dan lugar a desarrollar la investigación desde distintos ámbitos, puesto que las realidades de municipios y veredas en ocasiones no cuentan con centros o instituciones educativas cerca de los lugares de vivienda; no es un secreto que muchos niños presentan deserción escolar por el acceso y distancia a estos lugares de enseñanza y aprendizaje. Dada esta situación, los maestros en formación optan por potenciar las necesidades de la comunidad o llenar los vacíos que encuentran en ocasiones, frente a la falta de maestros en la región. De esta forma, los escenarios informales y no formales ocupan un lugar preponderante en el desarrollo de las prácticas pedagógica e investigativa. Este tipo de educación rompe parcialmente con los esquemas tradicionales sobre los que se estructuran las prácticas, y es la realización en instituciones educativas de tipo formal. Existen incertidumbres porque los mismos estudiantes no contemplan estas posibilidades, dados los referentes y esquemas sobre los que han cimentado el quehacer docente.

La diversificación de las prácticas en la educación virtual y rural está mediada por el mismo contexto geográfico de los lugares de práctica (ver tabla 5), puesto que la existencia de centros educativos es limitada, cuestión contraria a la que sucede en la educación presencial otorgada por los centros universitarios, que casi siempre están en las zonas urbanas o capitales de los departamentos. Situación que hace que, generalmente, las prácticas se desplieguen en instituciones educativas en las que se encontrarán públicas y privadas, y, por ello, se prioricen estos lugares para la práctica pedagógica. Como se presenta a continuación, y estableciendo las relaciones con los normalistas superiores, se muestra que impera el ejercicio de las prácticas pedagógicas en lugares tradicionales. En contraste, se evidencia que los estudiantes nuevos establecen lugares de prácticas alternativos a los tradicionales dando paso a los escenarios de educación formal o informal, ello dando cuenta del despliegue que ha tenido este tipo de educación en el país.

Tabla 5. Tipos de lugares de práctica en la LCS

Lugares de práctica	Estudiantes
<i>IED-CE- referenciadas con nombre propio</i>	431
<i>Escuela-Centro Educativo-Institución educativa (sin referenciar)</i>	66
<i>Jardines infantiles</i>	6
<i>Bibliotecas</i>	6
<i>Comunidad-municipios-JAC</i>	30

Fuente: elaboración propia de los autores a partir de análisis de formulario de coordinación de prácticas pedagógicas LCS Politécnico Grancolombiano (2022).

Responde a los lugares de práctica más usados por los estudiantes para su práctica pedagógica.

La investigación de los territorios a través de las prácticas pedagógicas y educativas

La reflexión de la práctica pedagógica en las instituciones educativas está dinamizada muchas veces por la repetición de mismos materiales y cursos, lo que hace que el maestro se acomode y no tenga la necesidad de planear o modificar los materiales de clase; por eso, aún se encuentra que maestros siguen reproduciendo contenidos que ya han sido actualizados, tales como que, en el sistema solar, Plutón aún hace parte de los nueve planetas. Las relaciones de lo que se enseña y se aprende desde el currículo operativo (Posner, 2005), a partir de unas lógicas que dan cuenta de procesos educativos, currículos y planes de estudio que, a pesar de la actualización e innovación, mantienen la realidad escolar como prisiones históricas que están mediadas por nociones ambiguas defendidas por fuerzas históricas (Montoya, 2016). Por eso es necesario ubicar al maestro como un productor de conocimiento cuando teoriza sobre su quehacer y propone ejercicios reflexivos que lo llevan a ser responsable de su compromiso y responsabilidad social. La propuesta curricular de los módulos de práctica pedagógica de la LCS está diseñada desde un enfoque investigativo aterrizado a los contextos propios de los escenarios y lugares de práctica, pero también mediante las necesidades específicas de las comunidades.

Por lo tanto, el maestro debe ser una respuesta al sistema educativo, ya que, de una u otra manera, es la columna vertebral del proceso de enseñanza y aprendizaje. De allí, la importancia de entender que este sujeto social y cultural tiene unos compromisos reflexivos que tienen consecuencia en el quehacer docente desde tres aspectos: consecuencias personales, consecuencias académicas y consecuencias políticas y sociales (Zeichner, 1993). Es así como el maestro no solo tiene la función de dotar al estudiante de conocimiento acumulado de nuestra cultura, es decir, de las disciplinas académicas, como bien puede ser un propósito de la educación (Schiro, 2013) y, en general, de la educación tradicional. La importancia de la formación de maestros debe radicar en la reflexión de sus prácticas pedagógicas, en pro de ofrecer debates y análisis que conlleven senderos de transformación y mejora de la calidad de la educación.

La insistencia en una enseñanza investigativa que posibilite ubicar el saber pedagógico en un lugar de cientificidad y aporte a la sociedad cambiaría las barreras que existen frente a la educación y pedagogía. Si los maestros no son conscientes de las implicaciones políticas y sociales de su labor se hace imposible dar a los procesos educativos la relevancia que ameritan en la consolidación de estrategias y diálogos que construyan puentes desde lo que ofrecen los contextos específicos y lo que ofrece la academia. El conocimiento de los lugares de práctica y el reconocimiento de los territorios como insumos de la georreferenciación crean hilos que tejen redes desde lo comunitario y propio para responder a necesidades de sus entornos educativos. El desentrañamiento de estos escenarios de saber deja ver realidades que permean la sociedad colombiana mediante sus lugares de enunciación, es decir, a partir de la cultura, historia, geografía, con el fin de entender costumbres y tradiciones enmarcadas en el contexto escolar.

Tensiones de la formación de maestros

Una inquietud que queda de la georreferenciación tiene que ver con la oferta educativa dirigida a la formación de los maestros. Partir de la georreferenciación da elementos para establecer las prioridades frente a nuevas perspectivas que cultiven asumir la educación desde los contextos, teniendo en cuenta que,

[...] en el ámbito rural encontramos profesores que, si bien su formación no estuvo enmarcada dentro de la educación rural, se han esforzado por trabajar en beneficio de las poblaciones rurales, han estudiado y transformado su quehacer al contexto, haciendo de la escuela una escuela más activa, es decir, una escuela abierta, democrática y participativa, de las cuales tuvimos un acercamiento y haremos un breve recuento. (Arango y Rodríguez, 2016, p. 86)

De esta manera, se requiere proponer ejercicios pedagógicos que sean afines a construir a partir de la contextualización de los territorios, con el fin de evitar la reproducción de prácticas que replican una y otra vez lo que debe darse cada año en cada grado escolar. Regulando y normalizando los saberes y sentidos de las comunidades a la homogenización sin establecer una posición política y social frente al ¿qué se enseña?, ¿para qué se enseña? Y ¿a quiénes se enseña? Es necesario insistir en la importancia que tienen los maestros en la sociedad, puesto que, mediante este reconocimiento no como el mediador, orientador, sino como un intelectual que teoriza y tiene una función social, académica y política, puede cambiar el sentido de los procesos educativos desde el posicionamiento del maestro como portador de un saber pedagógico; de esta manera, “el reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza” (Zeichner, 1993, p. 2).

La situación de la pandemia puso en vilo la modalidad de presencialidad, con lo que la virtualidad y los ambientes educativos mediados por la tecnología adquirieron más vigencia, pues eran los que permitían acceder a los estudiantes desde los hogares o lugares donde se encontraban. Los estudiantes del Politécnico Grancolombiano cuentan con los equipos y la cobertura de internet para realizar su proceso de educación virtual. Los estudiantes de educación virtual tuvieron ventajas comparativas frente a los estudiantes presenciales, pues estaban familiarizados de manera práctica con la educación virtual.

Evidentemente, estas mediaciones tecnológicas han propiciado ambientes de interacción y formas distintas de presentar el conocimiento, se han presentado como innovadoras y la forma de promover el cambio en la educación. No obstante, la innovación no está arraigada al uso o implementación de estas herramientas tecnológicas, sino a las estrategias que se utilizan para diversificar las formas de aprender y enseñar. De aquí que la prevalencia de la flexibilización que requieren este tipo de modalidades, así como el desarrollo de autonomía y responsabilidad para la formación desde las posibilidades del tiempo y espacio destinadas, pone en cuestión el valor adicional que deben tener los profesionales, que se emprende con estos nuevos recursos académicos.

La formación de maestros debe estar en el radar de las zonas más alejadas y con pocas posibilidades. La construcción de significados y saberes desde los maestros y para los maestros debe incluir comunidades de indagación y académicas que retroalimenten y permitan forjar vientos de cambio en la educación y, de esta manera, disminuir las brechas y el atraso que existe de manera aguda en ciertos lugares, sin negar que en las ciudades capitales también persisten problemáticas y necesidades. Los planes de intervención para la formación académica deben estar centrados en las contribuciones que los maestros puedan realizar a sus comunidades, el conocimiento de sus entornos, historias de vida que ayuden a forjar senderos metodológicos y epistemológicos que permitan trascender en las perspectivas de mundo. Posicionando al maestro y las maestras como forjadores de cultura y sociedad desde sus entornos inmediatos y no solo desde las teorías que enmarcan y explican los procesos pedagógicos y didácticos, puesto que:

[...] la realidad educacional, en el que se mueven las tendencias educativas en Colombia, es un rico caldo de cultivo para el desarrollo de propuestas pedagógicas y para la génesis de nuevas experiencias y estrategias que, manejadas desde la didáctica y la praxis pedagógica con idoneidad, ética, vocación y profesionalidad hacen de nuestros países tierra promisoría en materia educativa. (lafrancesco, 2011, 12)

CONCLUSIONES

La georreferenciación en educación virtual permitió comprender las dinámicas de los estudiantes en los territorios, sus intereses respecto a las ciencias sociales, los problemas y necesidades de la educación y la pedagogía desde sus contextos. Posibilitó ver el alcance que tiene la educación virtual en los procesos de formación de licenciados. De allí, que se haya formulado adaptación al currículo de las prácticas pedagógicas y se haya adaptado el aprendizaje basado en investigación para reflexionar las prácticas pedagógicas y se haya logrado consolidar el Proyecto Longitudinal de Prácticas Pedagógica (PLPP), que permite analizar semestralmente las dinámicas de los maestros en formación en sus prácticas pedagógicas.

Los contextos locales de los estudiantes de práctica están sumergidos en problemas socioeconómicos, de infraestructura de las escuelas, de residuos de violencia, de deserción escolar y de desinterés por el estudio. Las prioridades de los sujetos escolares, centro del proceso pedagógico de los licenciados en formación, son distintas al proceso educativo. Por lo cual, todo discurso pedagógico y educativo centralista no impacta en los problemas reales del territorio.

Las Escuelas Normales garantizan la oferta de profesores en las escuelas rurales alejadas de las cabeceras municipales. Las instituciones de educación superior permiten el tránsito de una educación técnica o tecnológica a una educación profesional para esos maestros normalistas que quieren profesionalizarse. Las prácticas pedagógicas de nivel profesional modelan el saber multidisciplinar de las ciencias sociales en los 569 normalistas que están cursando la licenciatura, para este caso.

La educación virtual ha permitido la inclusión de las personas interesadas en continuar sus estudios y que no tienen cómo desplazarse hacia las capitales que cuentan con instituciones universitarias presenciales. Gran parte de esta población son estudiantes que pertenecen a alguna etnia; para este estudio, 118 estudiantes, los cuales no requieren un proceso de desarraigo territorial para poder formarse en una institución de educación superior. Los resultados que arrojó la aplicación del formulario mostraron que la educación virtual llega a los lugares más recónditos del país a través de la flexibilización de tiempos, distancias y desplazamientos hacia los centros académicos. La educación presencial de las facultades de educación no logra llegar a lo profundo del territorio colombiano.

Los lugares de práctica de los estudiantes virtuales son en su mayoría escenarios de la educación formal. Esto ha permitido que a través del PLPP se diseñen preguntas concretas sobre las ciencias sociales escolares en cada escenario para diagnosticar el ejercicio docente, los contenidos y la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales desde el territorio.

Dos variables importantes que deben tener quienes demanden una educación virtual deben ser los equipos y la cobertura del internet; mientras los licenciados en formación tengan resueltas estas variables, es posible llegar a cualquier parte del territorio colombiano.

REFERENCIAS

- Arango, M. L. C. & Rodríguez, M. F. G. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16 (19), 79-89.
- Archivo Histórico del Magdalena. Año 1872. Caja No 8s.f; en Santos” formación de...”, 282.
- Constitución Política de Colombia (20 de julio). *Gaceta Constitucional* 116 de 1991. Bogotá.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa* (vol. 8). Madrid: Ediciones Morata.
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 53-62. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Herrera, J. D. & Flores, I. A. (2007). La cartografía social: una alternativa metodológica para el desarrollo de observatorios locales en educación y pedagogía. En *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía*. Bogotá: IDEP.
- Herrera, J. D. y Flores, I. (2022). *Pedagogía y territorio. El uso de la cartografía social en educación*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Herrera, M. y Low, C. (1990). Historia de las Escuelas Normales en Colombia. *Educación y Cultura* (20 FECODE).
- Iafrancesco V. G. M. (2011). Algunas problemáticas de la investigación en educación y pedagogía en Colombia: estrategias para enfrentarlas y resolverlas. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI*, páginas 7-16.
- Ley General de Educación (8 de febrero). *Diario Oficial* No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Resolución 18583 de 15 de septiembre.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Educación virtual o educación en línea. Ministerio de Educación Nacional Educación virtual o educación en línea (mineducacion.gov.co)

- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes - Editorial Uniandes.
- Muñiz, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. División de estudios de posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología. México.
- Parilla, L. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Posner, G. (2005). Conceptos de currículo y propósitos del estudio del currículo. En *Análisis del currículo* (pp. 3-15). Bogotá: McGraw Hill.
- Resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Santos, M. (2001). *Território e sociedade*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory*. Los Ángeles: SAGE Publications, Inc.
- Spinelli, H. (2016). Volver a pensar en salud: programas y territorios. *Salud Colectiva*, 12 (2), 149-171.
- Tovar, Z. B. (1996). El pasado como oficio: trayectoria intelectual del historiador Jaime Jaramillo Uribe. *Nómadas* (4), 1-17.
- Varón, C. A. S. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5 (9), 75-87.
- Villar, R. (1995). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 14-15, 357-382.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación* (No. 296). Serie Documentos de Trabajo.
- Zeichner, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Madrid: Morata.

Deisy Lorena González Blanco

Magíster en Historia de la Universidad Nacional, Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de los Andes. Profesora Tiempo Completo semestral Politécnico Grancolombiano.
dlogonzalez@poligran.edu.co

Juan Pablo Díaz Rodríguez

Profesor Tiempo Completo Politécnico Grancolombiano Escuela de educación e Innovación. Coordinador de prácticas de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Líder del Semillero Educación y Territorio. Miembro del GrupLac Educación Innovación y Sociedad. Doctor (C) en Historia. Magíster en Historia con distinción meritoria. Licenciado en Ciencias Sociales.
jdiaz@poligran.edu.co. Miembro de la comisión Asesora para la enseñanza de la Historia.