

Formación Docente y Educación Rural. Implementación de la propuesta educativa,
“Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo”, en el marco del programa Viva la Escuela.

Por

Ángel David Córdoba Correa

Andrea Manrique Camacho

Tutora

Línea de Enseñanza de la Historia

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá D.C, junio de 2025

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a la comunidad de la vereda El Paraíso, en Garzón (Huila). Llegar como practicante a un territorio desconocido inevitablemente lo hace sentir a uno como un extranjero, y adaptarse a un contexto ajeno siempre presenta dificultades iniciales. Sin embargo, más allá de cualquier desafío, encontré en ustedes una inmensa solidaridad y apoyo que hicieron de esta experiencia algo invaluable. Esos gestos cotidianos, como compartir un desayuno o los frutos de sus cultivos para cocinar, son detalles que reflejan una generosidad que valoro enormemente y que facilitaron mi estancia y trabajo.

Agradezco de corazón a la profesora Magda, por su confianza en esta propuesta pedagógica y por abrirme las puertas de su aula y su saber. A todos los niños y niñas de la escuela Ramón Alvarado Sánchez, especialmente a los de primer y segundo grado, gracias infinitas por su participación, por compartir conmigo sus historias, sus experiencias, su curiosidad y, sobre todo, por ese cariño genuino que recibí desde el primer día y que hizo toda la diferencia.

A todos ustedes, comunidad, docente, estudiantes y compañeros, los llevo en mi corazón. El resultado de este documento y el esfuerzo que implicó construirlo no es solo mío; es también fruto del trabajo, la paciencia, el apoyo y la inspiración que cada uno de ustedes me brindó. Por eso, les comparto y dedico con humildad y gratitud este trabajo.

Tabla de contenido

I. Introducción.....	9
II. Construcción del Problema de Investigación: Formación Docente, Ruralidad y Experiencia Práctica.....	11
1. Objetivo General:.....	13
1.1 Objetivos Específicos.....	13
III. Marco Metodológico: La Sistematización de Experiencias como Enfoque Investigativo.....	14
1. Pertinencia de la Sistematización para esta Investigación.....	15
2. Enfoque Metodológico Específico Adoptado.....	17
CAPÍTULO 1: PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA.....	19
1.1 Marco Teórico: Antecedentes y tendencias en la investigación de la educación rural en Colombia.....	20
1.2.1 La educación rural entre el posconflicto y la violencia periférica.....	22
1.2.2 Comunidad y escuela: Una estrecha relación para la ruralidad.....	25
1.2.3 Maestros rurales: La pedagogía de la esperanza.....	27
1.2.4 Educación rural y pandemia: Las miradas más recientes a la ruralidad.....	30
1.2 Una aproximación epistemológica: Categorías para entender la educación rural en Colombia.....	50
2.1.1 La ruralidad.....	51
2.1.2 Comunidades Rurales:.....	53
2.1.3 Infancias Rurales:.....	55
2.1.4 Docentes Rurales:.....	57
CAPITULO 2: VIVA LA ESCUELA.....	59
2.2 Sobre políticas para la educación rural en Colombia.....	61
2.1.2 Antecedentes históricos de la política educativa rural en Colombia.....	62
2.2.1 PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2016- 2026.....	72
2.3 Orientaciones administrativas y operativas del programa Viva la escuela.....	73
2.3.1 Vinculación con las universidades: Proceso de selección y capacitación de los practicantes.....	75
2.2.3 Aspectos Administrativos y Financieros de la Práctica.....	76
2.2.4 Roles de los actores en la práctica.....	78
2.4 Orientaciones y enfoques pedagógicos del programa.....	79

2.4.1	Enfoque Pedagógico del programa: Concepción Comunicativa, aprendizaje dialógico.....	83
2.4.2	Actividades Pedagógicas del Programa "Viva la Escuela".....	84
CAPITULO 3: Proyecto de implementación Pedagógica Multigrado: Una apuesta por transversalizar la enseñanza de la historia desde la creación artística y literaria en la infancia.....		87
3.1	Enseñanza de la historia en la escuela: Entre la memorización de hechos y la exposición de contenidos.....	89
3.1.1	Llevar los enfoques históricos a la enseñanza de la Historia.....	92
3.1.2	Pensar Históricamente desde la Creación: Diálogos entre Verdad y Verosimilitud	94
3.2	Propuesta de implementación en aula: Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo.....	96
3.2.1	Planeación Área: Ciencias Sociales (8 sesiones).....	100
3.2.2	Planeación Área: Lengua Castellana (8 sesiones).....	105
3.2.3	Materiales y Recursos.....	107
3.2.4	Transversalizar los contenidos y espacios del aula.....	109
3.3	Voces y Ecos del Aula Rural: Sistematización de la Implementación Práctica.....	110
3.3.1	Llegada segunda cohorte 2023 Viva la escuela a la Institución Ramón Alvarado Sánchez.....	111
3.3.2	Línea Base – Pruebas de Diagnostico.....	114
3.3.3	Plan de Trabajo.....	115
3.3.4	Navegando Corrientes Contrarias: Retos de la Práctica Pedagógica en Territorio Rural.....	118
Capítulo 4: Resultados y Reflexiones.....		122
4.1	Resultados de la Implementación Pedagógica.....	123
4.1.1	La Creación como Evidencia del Proceso: La Exposición Cultural y el Mural por la Paz.....	124
4.1.2	El Mural por la Paz: Un Relato Colectivo en el Territorio.....	125
4.2	Reflexiones Finales.....	127
4.2.1	Eje Personal: La Deconstrucción y Reconstrucción del Rol Docente.....	128
4.2.2	Eje Metodológico: La Potencia de la Sistematización y la Creación Artística.....	130
4.2.3	Eje Académico: Interpelaciones a la Formación Docente en Ciencias Sociales	131

4.2.4. Eje Social y Comunitario: "Viva la Escuela" y el Horizonte de la Transformación.....	132
Anexos.....	135
Referencias.....	136

Lista de Tablas

Tabla 1. Comparativa de Tasas de Inasistencia y No Asistencia Escolar en Colombia.	
42	
Tabla 2. Principales Factores Contribuyentes a la Deserción Escolar Rural Durante la Pandemia	49
Tabla 3. Cronograma de Implementación de Actividades en Ciencias Sociales.	103
Tabla 4. Rejilla horario actividades en la institución.	116

Lista de Figuras

Figura 1. Geografía de la Densidad del Conflicto Armado en Colombia, 2015.	31
Figura 2. Cronograma de Formación para la Segunda Cohorte de Viva la Escuela.	77
Figura 3. Diagrama de roles del programa Viva la Escuela.	80
Figura 4. Evolución de las prácticas y teorías sociales y educativas.	83

I. Introducción:

La pandemia del COVID-19 marcó un punto de inflexión crítico en el panorama educativo global, y en Colombia, sus efectos fueron particularmente agudos, especialmente en las zonas rurales. El cierre prolongado de escuelas y la abrupta transición a modalidades remotas no solo generaron desafíos logísticos sin precedentes, sino que exacerbaron las profundas brechas preexistentes en acceso, calidad y equidad, evidenciando la vulnerabilidad estructural del sistema educativo en el campo. La falta de conectividad, recursos tecnológicos y acompañamiento adecuado agudizó los rezagos de aprendizaje y dejó una huella imborrable en miles de niños, niñas y jóvenes rurales.

Este escenario post-pandémico subraya la urgencia no solo de recuperar aprendizajes, sino de repensar de manera fundamental la educación rural en el país. Comprender este complejo universo educativo requiere superar las visiones hegemónicas que históricamente han dominado el sistema y adentrarse en las categorías específicas que definen la ruralidad: sus diversas configuraciones territoriales y comunitarias, las particularidades de las infancias que la habitan y el rol crucial y multifacético de sus docentes. La educación rural no es una simple extensión de la urbana; es un campo con lógicas, saberes y necesidades propias.

En este contexto, emerge una tensión significativa en la formación de los docentes. Muchos licenciados inician su preparación en entornos urbanos, con herramientas teóricas y pedagógicas que, si bien valiosas, a menudo resultan insuficientes o requieren una profunda adaptación al enfrentarse a la realidad concreta de la escuela rural. La precariedad de recursos, la fuerte imbricación entre escuela y comunidad, y las dinámicas sociales específicas del territorio configuran un reto considerable para el practicante, quien debe navegar entre los saberes adquiridos y las demandas situadas.

Es precisamente la experiencia directa en el campo –la práctica pedagógica– el espacio privilegiado donde esta tensión se hace productiva y se convierte en aprendizaje. Este trabajo adopta la sistematización de experiencias como enfoque metodológico precisamente para explorar cómo la inmersión en la escuela rural Ramón Alvarado Sánchez, en Garzón (Huila), como practicante del programa "Viva la Escuela", permitió confrontar la teoría con

la práctica, resignificar saberes y construir un conocimiento pedagógico contextualizado.

La

experiencia vivida se revela así como un puente fundamental, un taller comprender a fondo las complejidades de la educación rural y el rol docente en ella.

Dentro de esta búsqueda por una pedagogía pertinente y significativa, la literatura y la creación artística emergen como aliados poderosos. Frente a la enseñanza tradicional de la historia, a menudo centrada en la memorización, la exploración creativa través de relatos, dibujos o teatro ofrece caminos para conectar con las vivencias de los estudiantes, con su "historia" personal y comunitaria, y para fomentar el pensamiento crítico y el diálogo de saberes de una manera más profunda y arraigada.

Este documento, por lo tanto, sistematiza y analiza críticamente dicha experiencia pedagógica, centrada en un taller creativo de historia y literatura, para explorar las dinámicas de articulación y tensión entre la formación docente universitaria y las realidades de la educación rural colombiana. Busca generar reflexiones sobre los desafíos y potencialidades de implementar enfoques dialógicos y creativos en este contexto, destacando el valor insustituible de la práctica como fuente de conocimiento y transformación. El texto se organiza en tres capítulos que abordan, respectivamente, el contexto conceptual e investigativo de la educación rural, el marco institucional y pedagógico de la práctica realizada, y el análisis detallado de la implementación y sus resultados.

II. Construcción del Problema de Investigación: Formación Docente, Ruralidad y Experiencia Práctica.

La Constitución Política de Colombia de 1991 consagra la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social buscando garantizar el acceso, especialmente en los niveles de preescolar y básica. Sin embargo, este mandato enfrenta obstáculos significativos en un país marcado por profundas desigualdades socioeconómicas y una vasta diversidad geográfica. Históricamente, el sistema educativo colombiano ha exhibido una tendencia centralista que ha concentrado el desarrollo y los recursos en los núcleos urbanos, generando un persistente rezago en las zonas rurales y periféricas. Aunque se han implementado políticas de descentralización y programas específicos para la ruralidad, como Escuela Nueva o el Proyecto de Educación Rural (PER), la brecha en términos de acceso, permanencia, calidad y pertinencia educativa entre el campo y la ciudad sigue siendo una realidad preocupante

Esta problemática se vio drásticamente agudizada por la crisis sanitaria del COVID-19. El cierre de escuelas y la forzada transición a modalidades remotas exacerbaron las brechas preexistentes, particularmente en contextos rurales con limitado acceso a conectividad, tecnología y acompañamiento pedagógico adecuado. Las secuelas de esta crisis, manifestadas en rezagos de aprendizaje y afectaciones socioemocionales, subrayan la urgencia de fortalecer el sistema educativo rural y, de manera crucial, la formación de los docentes que en él laboran

En este escenario, emerge una tensión fundamental relacionada con la formación docente. Gran parte de los programas de licenciatura se desarrollan en Instituciones de Educación Superior ubicadas en las ciudades, con enfoques curriculares y pedagógicos que no siempre dialogan directamente con las complejidades y particularidades de la ruralidad colombiana. Las escuelas rurales demandan educadores que, más allá del dominio disciplinar y didáctico general, comprendan las lógicas territoriales, trabajen con modelos flexibles como el multigrado, establezcan vínculos estrechos con la comunidad, y puedan actuar como agentes de transformación social y constructores de paz en contextos a menudo marcados por el conflicto y la vulnerabilidad. La formación, por lo tanto, puede resultar insuficiente o requerir

procesos significativos de adaptación y re significación al enfrentarse a las diferentes realidades urbanas.

Como respuesta a desafíos coyunturales (como los rezagos post-pandemia) y estructurales (como la necesidad de apoyo pedagógico en zonas apartadas), surgen iniciativas como el programa "Viva la Escuela" del Ministerio de Educación Nacional en el año 2023. Este programa moviliza a estudiantes universitarios y normalistas superiores, muchos de ellos formados en entornos urbanos, para realizar sus prácticas en instituciones educativas rurales. "Viva la Escuela" se convierte en un potencial puente entre la formación inicial y las necesidades del contexto rural, un espacio de encuentro, aprendizaje y contribución.

No obstante, la efectividad y el impacto formativo de esta mediación no están exentos de interrogantes. La inserción de practicantes con formación en la complejidad de la escuela rural plantea desafíos: ¿Cómo se produce el diálogo entre los saberes académicos urbanos y los saberes y necesidades locales? ¿Qué tipo de adaptaciones pedagógicas realizan los practicantes? ¿Logran estas experiencias de corta duración generar contribuciones significativas y sostenibles en las escuelas? Y, fundamentalmente, ¿cómo impacta esta experiencia la propia trayectoria formativa del futuro docente, su comprensión crítica de la educación rural y su compromiso con ella? Existe una necesidad de comprender a profundidad esta dinámica, yendo más allá de la descripción de programas para analizar las tensiones, aprendizajes y transformaciones que ocurren en este encuentro.

Por lo tanto, esta investigación busca abordar el vacío existente en la comprensión de cómo la formación docente inicial urbana se articula con la educación rural a través de programas de práctica como "Viva la Escuela". Se considera fundamental sistematizar y analizar críticamente esta experiencia para generar conocimiento sobre los desafíos y potencialidades que representa para la formación de licenciados comprometidos con la equidad y la transformación social en los contextos rurales de Colombia.

Nuestra pregunta problema, sería: ¿Cómo la experiencia de inmersión en contextos rurales, específicamente en la institución Ramón Álvaro, en Garzón Huila. Mediada por programas como "Viva la Escuela", interpela, tensiona y potencialmente transforma los saberes y enfoques pedagógicos adquiridos por los licenciados en formación en universidades, frente a las realidades y demandas de las escuelas rurales en Colombia?

1. Objetivo General:

Comprender, mediante la sistematización crítica de una práctica pedagógica, cómo la crisis de la educación rural agudizada por la pandemia —y manifestada en la deserción escolar— interpela la formación docente universitaria y exige una resignificación del rol del educador en contextos de alta vulnerabilidad.

1.1 Objetivos Específicos.

1. Caracterizar la crisis de la educación rural en el contexto post-pandémico, analizando el fenómeno de la deserción escolar como manifestación de las brechas estructurales y revisando las políticas públicas y enfoques investigativos que enmarcan la vulnerabilidad del sistema, con el fin de establecer el escenario crítico en el que se inscribe la práctica de formación docente.
2. Describir la estructura, los objetivos, los enfoques pedagógicos (aprendizaje dialógico) y las orientaciones operativas del programa "Viva la Escuela", identificando su lugar como escenario institucional que media la inserción y la práctica del docente en formación en la escuela rural.
3. Diseñar e implementar la propuesta pedagógica " Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo" en el aula multigrado de primaria rural, analizando las estrategias didácticas utilizadas, los desafíos enfrentados y los resultados obtenidos en el marco de la práctica del programa "Viva la Escuela".

III. Marco Metodológico: La Sistematización de Experiencias como Enfoque Investigativo

En el presente documento, se adopta como enfoque metodológico la Sistematización de Experiencias Educativas. Esta decisión se fundamenta en la naturaleza misma del objeto de estudio: la reconstrucción, análisis e interpretación crítica de la práctica pedagógica desarrollada como Licenciado en Ciencias Sociales en formación, durante la participación en el programa "Viva la Escuela" en la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez, ubicada en la zona rural de Garzón, Huila.

La sistematización, como una modalidad particular de producción de conocimientos que emergió con fuerza en el contexto de la Educación Popular latinoamericana en la década de los ochenta (Torres Carrillo, 1999), ofrece un camino riguroso y pertinente para indagar sobre las prácticas sociales y educativas, buscando comprenderlas y transformarlas desde la perspectiva de quienes las protagonizan. Lejos de ser una simple descripción o recuento ordenado de hechos, la sistematización se entiende aquí como una modalidad de investigación interpretativa crítica (Torres Carrillo, 1996). Se trata de un proceso intencionado y metódico de producción de conocimiento que parte de la propia práctica para reflexionar sobre ella.

Como señala Torres Carrillo (1999), es

Una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social [...], que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben (p. 7).

Desde esta perspectiva, la sistematización se caracteriza por varios rasgos centrales:

Su punto de partida y llegada es la práctica: Se enfoca en experiencias concretas como fuente y objeto de conocimiento, buscando retornar a ellas para mejorarlas.

Implica un proceso de reconstrucción e interpretación: No se conforma con describir lo aparente, sino que busca desentrañar las lógicas, significados, tensiones y relaciones que subyacen a la experiencia, considerando las diversas perspectivas de los actores involucrados (Torres Carrillo, 1996, pp. 16-18). Este ejercicio hermenéutico es fundamental para una comprensión profunda.

Es un ejercicio colectivo y dialógico: Aunque una persona pueda liderar el proceso, la sistematización busca involucrar a los actores de la experiencia, reconociéndolos como sujetos de saber y promoviendo el diálogo entre sus distintas interpretaciones y conocimientos (Torres Carrillo, 1996, p. 20)

Busca una comprensión crítica: No se limita a interpretar la experiencia desde la mirada de los actores, sino que también busca develar factores estructurales, relaciones de poder o ideologías que puedan estar influyendo en la práctica y en los discursos sobre ella (Torres Carrillo, 1996, pp. 18-19).

Posee una intencionalidad transformadora: El conocimiento producido a través de la sistematización tiene como fin último cualificar la práctica, mejorarla, y potenciar tanto la acción futura como el desarrollo de los propios sujetos involucrados (Torres Carrillo, 1996, p. 1;).

Genera aprendizajes y conocimiento comunicable: El proceso mismo es una experiencia pedagógica para quienes participan y busca compartir los hallazgos para enriquecer otras prácticas y contribuir al debate en el campo educativo (Torres Carrillo, 1996, p. 22).

En línea con esta perspectiva, y como se menciona en el borrador de este trabajo, se adopta una concepción metodológica dialéctica, inspirada en autores como Oscar Jara (2016) que enfatiza la relación intrínseca y dinámica entre teoría y práctica, reconociendo la experiencia como un proceso histórico complejo y polifónico.

1. Pertinencia de la Sistematización para esta Investigación

La elección de la sistematización de experiencias como el camino metodológico para abordar la pregunta por la articulación entre la formación docente urbana y la práctica en la ruralidad mediada por "Viva la Escuela" se justifica para:

- Investigar desde la propia práctica: Siendo el objeto central la experiencia vivida como practicante, la sistematización ofrece las herramientas conceptuales y metodológicas precisas para convertir esa vivencia en objeto de estudio riguroso y fuente de conocimiento válido.

- Navegar la relación Teoría-Práctica: Permite analizar críticamente cómo los marcos conceptuales y pedagógicos adquiridos en la formación universitaria dialogan, se tensionan o se resignifican al confrontarse con la realidad concreta de la escuela rural. La sistematización facilita ese ir y venir reflexivo entre el hacer y el saber.
- Capturar la complejidad y la subjetividad: La experiencia educativa rural, y más aún la inserción de un actor "externo" como el practicante, está cargada de matices, interacciones, percepciones y sentidos diversos. El enfoque interpretativo de la sistematización permite abordar esta complejidad, valorando la dimensión subjetiva y las diferentes voces presentes.
- Generar conocimiento útil y pertinente: Más allá de cumplir un requisito académico, la sistematización busca producir aprendizajes y conocimientos que sean relevantes para mejorar la propia práctica docente, para reflexionar sobre la efectividad de programas como "Viva la Escuela", y para aportar elementos al debate sobre la formación de docentes para contextos rurales. La importancia de sistematizar experiencias pedagógicas radica, precisamente, en su potencial para mejorar la calidad educativa a través de la reflexión crítica sobre la acción (Universidad Continental, 2010.).
- Fomentar una postura crítica y reflexiva: Este enfoque impulsa al investigador-practicante a cuestionar su propio rol, sus preconcepciones y el impacto de su intervención, alineándose con el objetivo de formar docentes críticos y comprometidos con la transformación social.

2. Enfoque Metodológico Específico Adoptado

Para llevar a cabo la sistematización de esta experiencia en "Viva la Escuela", se siguió un proceso metodológico flexible y coherente con la perspectiva interpretativa-crítica y dialéctica descrita. Las fases principales, aunque desarrolladas de forma iterativa y no estrictamente lineal, incluyeron:

- **Reconstrucción de la Experiencia:** Se procedió a documentar y ordenar cronológica y temáticamente los momentos clave, las actividades realizadas, las interacciones significativas y los eventos relevantes de la práctica. Para ello, fueron fundamentales herramientas como:
 - El Diario de Campo, mantenido durante los tres meses de inmersión, registrando observaciones, reflexiones, diálogos y desafíos.
 - Los Informes Mensuales y otros documentos generados en el marco del programa "Viva la Escuela", que aportaron una visión institucional y permitieron seguir el plan de trabajo.
 - La documentación del programa (orientaciones, guías pedagógicas) que contextualizó las acciones.
 - El Registro Fotográfico como complemento visual y evocador de momentos y procesos.

Análisis e Interpretación Crítica: A partir de la experiencia reconstruida, se realizó un ejercicio de análisis e interpretación buscando identificar:

- Las lógicas y sentidos subyacentes a la práctica.
- Las tensiones y articulaciones entre la formación inicial, las orientaciones del programa y las demandas del contexto rural y del aula multigrado.

- Los aprendizajes significativos (personales, profesionales, pedagógicos).
- Los desafíos y limitaciones encontrados.

Las características y resultados de la implementación de la propuesta pedagógica " Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo". Este análisis se nutrió del diálogo constante entre los registros de la experiencia y los referentes teóricos y conceptuales abordados en los capítulos previos sobre educación rural, formación docente y enseñanza de las ciencias sociales.

CAPÍTULO 1: PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA.

Abordar la complejidad de la educación rural en Colombia exige construir un marco conceptual y contextual sólido, que reconozca sus particularidades más allá de visiones homogeneizantes o análisis superficiales. Este capítulo se adentra en este universo educativo, buscando establecer una base rigurosa para comprender las dinámicas que lo atraviesan, tanto desde la definición de sus componentes esenciales como desde el diálogo con las investigaciones que lo han estudiado.

Para iniciar, es crucial situar el presente estudio dentro del campo más amplio de la investigación sobre educación rural en Colombia. Si bien la escuela rural es un escenario complejo de experiencias vividas por múltiples actores, la investigación que busca entenderla ha seguido diversas trayectorias, enfrentando desafíos históricos y respondiendo a problemáticas emergentes. Por lo tanto, la segunda parte de este capítulo (1.1) se adentra en la revisión de antecedentes y tendencias investigativas relevantes. Se explorarán enfoques que han abordado la relación entre la educación rural y fenómenos como el conflicto armado y la violencia, el vital vínculo entre la escuela y la comunidad, y el papel fundamental de los maestros rurales como agentes pedagógicos y sociales.

Para lograr una aproximación significativa a la educación rural, es fundamental desentrañar y definir las categorías centrales que la configuran. La propia noción de "lo rural", las características y dinámicas de las "comunidades rurales", las particularidades de las "infancias rurales" como construcción social, y el rol multifacético de los "docentes rurales" son elementos clave que demandan una conceptualización específica. Por ello, la primera parte de este capítulo (1.2) se dedica a una aproximación epistemológica a estas categorías, buscando establecer un marco conceptual que reconozca la heterogeneidad y las lógicas propias de estos contextos, superando prejuicios y visiones estereotipadas.

Este doble recorrido –la construcción de categorías analíticas y la revisión del panorama investigativo– permitirá establecer un marco referencial robusto para comprender las dinámicas, tensiones y potencialidades de la educación rural en Colombia, sirviendo como

fundamento indispensable para la posterior sistematización y análisis de la experiencia pedagógica concreta que se aborda en los capítulos siguientes.

1.1 Marco Teórico: Antecedentes y tendencias en la investigación de la educación rural en Colombia.

Habiendo delineado en la primera parte de este capítulo las categorías conceptuales fundamentales para abordar la ruralidad y sus implicaciones educativas, esta segunda parte se adentra en el campo específico de la investigación sobre la educación rural en Colombia. El propósito es explorar los principales antecedentes históricos y las tendencias temáticas que han marcado la producción de conocimiento en esta área, con el fin de comprender cómo se ha estudiado y problematizado la educación en los contextos rurales del país.

Si bien la escuela rural es mucho más que un simple espacio de aplicación de políticas, constituyéndose como un escenario complejo de experiencias vividas por estudiantes, docentes y comunidades, la investigación que busca comprender estas realidades ha seguido diversas trayectorias a lo largo del tiempo. Diversos estudios han coincidido históricamente en señalar problemáticas estructurales como la cobertura limitada, las brechas de calidad o la pertinencia de los modelos educativos frente a las necesidades locales. De hecho, como señalan Marín y Mendoza (2016), ha existido una percepción de carencia de "espacios de debate, reflexión y construcción para los asuntos de la educación de la población rural colombiana donde se socialicen experiencias, innovaciones y perspectivas" (p. 90), lo que no niega la existencia de importantes focos de investigación.

Como antecedentes significativos, encontramos estudios que desde décadas atrás han analizado el impacto de programas y modelos específicos implementados en la ruralidad. Autores como Schiefelbein (1992) y Torres (1996) resaltaron la relevancia del modelo "Escuela Nueva", mientras otros investigadores evaluaron iniciativas como el Proyecto de Educación Rural (PER) (Rodríguez, Sánchez y Armenta, 2007), sentando bases para comprender los esfuerzos históricos por abordar la educación rural desde enfoques particulares.

Paralelamente, la investigación ha respondido a los desafíos persistentes y emergentes del campo colombiano. Fenómenos como la migración rural-urbana, el impacto de la globalización en las economías agrarias y, de manera crucial, las profundas consecuencias

del conflicto armado sobre las comunidades y el sistema educativo (desplazamiento, traumas, deserción, reclutamiento) han constituido tendencias investigativas constantes-Trabajos como los de Cuesta y Cabra (2021) sobre el impacto del conflicto, u Orozco (2022) sobre la necesidad de análisis contextualizados del posconflicto-

Dentro de este panorama, es posible identificar ciertas tendencias temáticas o enfoques recurrentes que han cobrado especial relevancia en la investigación sobre educación rural en las últimas décadas y que resultan fundamentales para contextualizar el presente trabajo:

- La relación entre conflicto armado, violencia y escuela rural: Una línea de investigación persistente que analiza las afectaciones directas e indirectas de la violencia en los actores escolares y en los procesos educativos en los territorios.
- El vínculo Escuela-Comunidad como eje transformador: Estudios que exploran la dinámica particular entre la institución escolar y la comunidad rural, y el potencial de la escuela como espacio de encuentro, desarrollo local y movilización social.
- El rol de los docentes rurales: Investigaciones centradas en la figura del maestro rural, no solo como pedagogo, sino como actor social, líder comunitario, agente de resistencia y portador de saberes y esperanzas en contextos adversos.

Explorar estas tendencias nos permitirá profundizar en la comprensión de la educación rural desde una perspectiva social y crítica, reconociendo los acumulados investigativos, los desafíos históricos y las oportunidades que enfrenta este campo en el contexto colombiano. Este recorrido por los antecedentes y tendencias de la investigación servirá de base para situar la presente sistematización de experiencia

1.2.1 La educación rural entre el posconflicto y la violencia periférica

En las últimas cinco décadas, Colombia ha estado inmersa en un conflicto social armado que, aunque ha atravesado por procesos políticos y sociales, se ha visto agravado por el auge de la violencia y el narcotráfico. Como señalan Carrero y González (2017), el campo colombiano ha sido durante más de cuatro décadas "escenario de violencia, pobreza y reformas fallidas o inconclusas", donde el 94% del territorio es rural y alberga al 32% de la población, cuya educación enfrenta condiciones precarias.

La violencia, como tema central en la investigación social, ha sido abordada desde diversas disciplinas. Aunque no se mencionan autores específicos en el texto original, se puede inferir que la evolución del conflicto y su impacto en las zonas rurales han sido objeto de estudio desde perspectivas históricas, sociológicas, políticas y antropológicas. Un aspecto relevante es la concentración de la violencia en las zonas periféricas de las grandes ciudades, fenómeno explicado por la reconfiguración del ordenamiento territorial en torno a economías ilegales y la desigualdad territorial (Ríos, Galiano, & Morales, 2019). Ríos (2020) destaca la "narcotización" de la actividad guerrillera, evidenciada en la coincidencia geográfica entre cultivos de coca y presencia de grupos guerrilleros, especialmente en departamentos como Norte de Santander, Cauca, Caquetá, Nariño, Putumayo, Antioquia y Bolívar.

El Estado también ha contribuido a esta violencia periférica a través de la falta de acceso a bienes públicos y la problemática de la concentración de la tierra. La desigualdad y la pobreza, reflejadas en los indicadores del DANE, agravan la vulnerabilidad de estas comunidades. Ríos, Galiano y Morales (2019) señalan que los departamentos periféricos no solo han sido afectados por la violencia directa de grupos armados y criminales, sino que también se han convertido en enclaves de violencia estructural.



Figura 1 *Geografía de la Densidad del Conflicto Armado en Colombia, 2015. Fuente:* Rios, P. Galiano, y J. Morales, 2019, *Revista Criminalidad*, 61(2), p. 119.

“A la vez que los departamentos periféricos han sido especialmente afectados por el fenómeno de la violencia directa de los grupos armados y de la violencia criminal, estos se han consolidado, salvo excepciones, como enclaves en los que, indistintamente, concurre una altísima violencia estructural.” (Rios, Galiano, & Morales, 2019)

Esto se traduce para miles de familias campesinas: El desplazamiento por falta de oportunidades en sus territorios o por violencia armada. En las escuelas, los índices de deserción son abrumadores como hemos señalados, y estas muchas veces fueron ocupadas por actores armados y muchos maestros rurales amenazados y asesinados. Sobre el desplazamiento y la deserción escolar, es importante la revisión documental hecha por Velasco & Castro La deserción en la educación rural en Colombia. Un problema

multidimensional. Una revisión documental 2007 – 2020. En la cual, proponen la dimensión de “Violencia y conflicto armado” para entender como los estudios del conflicto inciden en la deserción que es a su vez un fenómeno relacionado con el desplazamiento armado en las zonas rurales:

El desplazamiento forzado, como resultado directo del conflicto, tiene un impacto devastador en la continuidad de la educación. Las familias que se ven obligadas a abandonar sus hogares y buscar refugio en áreas urbanas o desplazarse dentro de las mismas zonas rurales, a menudo se enfrentan a dificultades para acceder a instituciones educativas adecuadas. La falta de infraestructura educativa en las áreas de acogida, la escasez de recursos y la falta de apoyo 72 psicosocial para los estudiantes desplazados dificultan enormemente su reintegración y su capacidad para continuar su formación académica. (Velasco & Castro, 2023, pág. 71)

De acuerdo con la Dirección de Registro y Gestión de la Información de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, entre 1984 y 2015, 4,737 menores abandonaron la escuela tras ser reclutados por grupos armados. Sin embargo, no se tiene información específica sobre cuántos de estos niños eran estudiantes rurales (Cuesta & Cabra, 2021). Aunque dicha cifra solo da cuenta de los casos registrados, lo que supone, cifras mucho más altas.

Ahora refirámonos al proceso de paz de 2016, y el anuncio de una nueva etapa del conflicto armado en Colombia, “Postconflicto” no entendido como el fin de los hechos de violencia, sino más bien, como un nuevo escenario de tensiones donde emerge la necesidad y posibilidad de un quizá utópico territorio de paz. En el panorama actual, como señala Orozco (2022) “si bien Colombia asiste a una posible época de posconflicto, esta también tendrá que analizarse en función de las particularidades de cada contexto rural, pues no todas las zonas avanzan de la misma manera, ya que en algunas el conflicto continúa activo.” (pág. 5)

En ese sentido, el reciente proceso de paz, ha sido coyuntural pues al día de hoy, atraviesa tensiones y conflictos a nivel social y político, sobre ello autor profundiza mucho más. En la educación rural, esto ha sido un escenario de posibilidad entorno a cambio de las dinámicas del territorio que ahora es atravesado por una “paz blanda”, para la escuela debería ser prioridad construir territorios de paz, a través de la movilización y

transformación social.

1.2.2 Comunidad y escuela: Una estrecha relación para la ruralidad.

En definitiva, la relación de las comunidades rurales con la escuela responde a unas dinámicas distintas frente a las urbanas: pensemos: Materialmente la mayoría de escuelas rurales, fueron hechas por las mismas personas de la comunidad; algún propietario donaba un pedazo de parcela; en la que se invertirían recursos para la construcción de una institución que luego sería dotada y certificada por el ministerio de educación, y posteriormente vigilada por la secretaria de educación (al menos en el sistema educativo actual).

Esto supone a la escuela, no solo como un lugar dado para el desarrollo de la jornada escolar, sino además como un espacio que ocupa otras posibilidades: Es también, un lugar de reunión para las comunidades, sus canchas espacios de juego para los habitantes cercanos y es un punto de referencia en el territorio:

La ubicación geográfica de muchas escuelas rurales y el hecho de que en ellas tengan lugar distintos actos comunitarios la convierten en un escenario inmejorable para la interacción de la población y el reconocimiento de los estudiantes como parte integrante de una comunidad vinculante. (Rivera, 2015)

Ahora bien, el programa escuela nueva, y la intención de vincular las escuelas con la comunidad a través de los procesos educativos de los estudiantes. En ese sentido, Rivera (2015) destaca que dicha promoción permitió “escuela dejó de ser vista como un escenario aislado de espaldas a la realidad para convertirse en un espacio público donde tuvieron lugar distintas prácticas sociales” (Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad¹, pág. 9)

Es importante señalar, los procesos de resistencia al optar por un modelo de educación alternativo, al reconocer las formas diversas y particulares de lo que implica dinamizar los programas pedagógicos de acuerdo a las necesidades de las comunidades. Comúnmente cuando se habla de una brecha social y educativa en la ruralidad, se refiere a los indicadores de educación que están por debajo en referencia a los de las instituciones urbanas, ¿Pero realmente se está valorando el conocimiento particular de las comunidades? ¿Estos

indicadores tienen algún tipo de utilidad para favorecer el desarrollo de la calidad de vida de las comunidades?

La respuesta inmediata sería que la educación rural es mucho más compleja que un valor determinado en contraste de una tendencia en lo urbano. Sería interesante, que esos indicadores evaluaran por ejemplo, el conocimiento de procesos en la agricultura, pero el sistema educativo no responde a estas particularidades:

las diferencias entre los centros escolares urbanos en comparación con los del sector rural están asociadas a niveles de precariedad en términos de desatención oficial, déficit de maestros y carencia de recursos en el segundo grupo, mientras que el sentido de los procesos pedagógicos integra grandes similitudes. (Rivera, 2015, pág. 6)

Ahora pensemos la escuela, dentro de los límites educativos como un espacio de estrecha correlación entre 3 protagonistas: Padres de familia, estudiantes y maestros. En lo que refiere a los estudiantes, se espera que ellos aprendan con el objetivo de tomar dos caminos: Irse o quedarse. Sobre el territorio rural existe un prejuicio sobre las faltas de oportunidades en contraste con la ciudad, ello contribuye de manera significativa a la migración interna hacia las ciudades:

Sin lugar a dudas, en las actuales sociedades rurales, la escuela cumple un papel fundamental: *servir de ventana al mundo exterior*. Además de favorecer la adquisición de herramientas que mejoran su desempeño productivo, así como su capacidad de aporte a la economía familiar, la escuela directa o indirectamente promueve y facilita su apertura física y mental a escenarios distintos al submundo habitual. (Méndez, Gomez, & Betancour, 2006)

De la investigación, *“La escuela como medio de movilidad social rural: reflexiones en torno a la evidencia empírica”* luego de casi 20 años de su publicación, aborda como los padres de familia de las comunidades también se dividen en torno a dos intereses, uno conservador y otro transformador. El primero tiene que ver como la escuela como espacio de socialización que favorece la enseñanza de saberes, normas y agrícolas, que comparte la familia y serán entorno a conservar una tradición. No obstante la autora resalta que en las

nuevas

generaciones existe unas rupturas de estas formas tradicionales y los valores heredados están puestos en cuestión.

Es entonces la escuela un medio de movilidad social: Transitan los actores, sus identidades y culturas entorno a sus intereses más profundos y metas alcanzables. Tanto para aquel que desea quedarse en el campo, como para el que desea irse a la ciudad. No obstante, también es necesario promover una identidad cultural del campesinado para que este no sea deshabitado, sin embargo como señala Méndez, Gomez, & Betancour (2006) “las nuevas generaciones se identifiquen con la agricultura, la tierra, el campo y la naturaleza, en cuanto comportamiento esperado, legítimo y coherente no es siempre fácil de alcanzar.” (pág. 85)

En estas posibilidades de correlación, el docente puede cumplir diferentes roles y papeles dentro de la comunidad: Puede ser un docente tradicional, dedicado al currículo y a los contenidos de aula, en el peor de los casos, o contrariamente, puede ser un docente que lleve trabajo entorno a flexibilizar sus prácticas pedagógicas entorno de las necesidades particulares de las comunidades para vincularlas y permitir la construcción de un tejido social que transforme y movilice al territorio entorno del desarrollo social y el mejoramiento de vida, el docente puede ser, en últimas un líder social activo.

1.2.3 Maestros rurales: La pedagogía de la esperanza.

Pensar en la escuela dentro de este escenario de correlaciones otorga a los docentes la posibilidad de contribuir activamente a la construcción de un territorio que, aunque presenta particularidades complejas, puede convertirse en un espacio de transformación. Este territorio no solo se configura como un lugar de formación para docentes y estudiantes, sino también como un escenario para la construcción de un tejido comunitario. Enmarcada en la posibilidad de un posconflicto y sin ignorar todas las necesidades y problemas que hoy aquejan a las escuelas rurales, estas deberían convertirse en territorios de paz, o al menos los educadores deberíamos plantearnos ese reto.

En el año 2020, el Centro de Memoria Histórica realizó un conversatorio llamado: "Docencia rural en medio del conflicto", donde se expusieron las difíciles situaciones que enfrentan los docentes rurales. De la misma manera, también se destacó la necesidad crucial

de estos

educadores en la construcción de la paz en los territorios, subrayando su rol como agentes de cambio y reconciliación en las comunidades afectadas por el conflicto:

La construcción de una cultura de paz a través de prácticas pedagógicas es uno de los tantos retos que asumen los docentes. En un conversatorio del Centro Nacional de Memoria Histórica (2020), la docente Adriana Mendoza destacó la multiplicidad de roles que asume el profesorado rural: "Cuando se habla con un docente rural, él tiene que ser el rector, el profesor, el psicólogo, el terapeuta, incluso el médico; hay una cantidad de labores que asumen día a día".

Y en esta lógica, pensar el papel de los docentes rurales en los territorios en medio del conflicto, como afirma la profesora Adriana:

“Los docentes no solo afrontan esos roles. En los lugares del conflicto armado, el profesor debe ser también el defensor de la escuela y tiene que estar mediando entre unos y otros grupos; en algunos casos, es obligado a tomar partido”. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2020)

Aunque muchos docentes cuenten con las capacidades tanto en sus motivaciones como en su conocimiento, muchas veces se ven enfrentados a la difícil realidad de conflicto armado en el territorio: "Entre 1958 y 2018, 1579 maestros rurales que fueron víctimas del conflicto armado, 1063 sufrieron asesinados selectivos, 201 sufrieron secuestros y 200 fueron desaparecidos" (Bautista y Gonzales, 2019).

Debido a la violencia en algunos departamentos, que como hemos señalado se ubica mayoritariamente en las zonas rurales, se ha creado un ambiente de incertidumbre e inseguridad frente a la posibilidad de aportar a la construcción de las escuelas como territorios de paz. Solo basta con realizar una búsqueda en Google utilizando términos como "docente rural" junto con palabras como "violencia", "conflicto" o "secuestro" para evidenciar la magnitud del problema. En 2024, fueron asesinados los profesores Efrén de Jesús Zapata Elorza, líder sindicalista, y Roberto Mejía, docente en La Guajira y también líder social sindicalista.

En este escenario de retos, Zamora y Mendoza (2016) proponen abordar la formación docente desde una lógica que supere la simple idea tradicional de que el docente rural solo debe plantearse ejecutar un modelo pedagógico "flexible". Aunque ciertamente debe hacerlo, también debe asumir un enfoque de formación mucho más profundo sobre las lógicas rurales. No se trata simplemente de dominar los temas pedagógicos y el manejo del aula, sino más bien de ejecutar una labor con una trascendencia crítica que reconozca el potencial de las aulas rurales. Este enfoque integral requiere que los docentes comprendan y se involucren en las dinámicas sociales, culturales y económicas de las comunidades rurales, para poder contribuir de manera efectiva a su desarrollo y transformación.

Creemos que hay que emprender una tarea de concientización en las instituciones formadoras de maestros, proyectada a nivel nacional y de largo aliento, que consiga el paulatino reconocimiento de que el trabajo rural del magisterio amerita, tanto por lo que socialmente representa como por las particularidades que tiene, una respuesta desde cada una de tales instituciones. Esto, en lo que a formación inicial se refiere. (Zamora y Mendoza, 2016)

En esa lógica, el reto es claro: ante la barbarie del conflicto, el maestro rural deberá asumir un rol vital para asegurar la no repetición. La escuela debe estar dotada de la capacidad de fomentar la memoria histórica o, más bien, desarrollar en los jóvenes de las comunidades rurales una voluntad de pensamiento histórico (el cual abordaremos más adelante). El objetivo, como señala Gómez (2014):

La formación de la primera infancia, que, aunque parezca incompatible, debe hacerse consciente de la barbarie, aun cuando él reconoce que hay algo de monstruoso en el volver a la monstruosidad de lo sucedido. (...) la ilustración general, que, además de volver sobre los hechos del horror, debe buscar la separación de las formas de una consciencia cosificada y el desenmascaramiento del carácter manipulador de algunas ideas colectivas. (pág. 45)

Siguiendo las conclusiones de Gómez (2014), coincidimos en su idea de que “el maestro rural es un actor social que ingresa al tejido social de las comunidades rurales y al que, por la tradición de la escuela rural -al ser la única presencia estatal-, se le confiere un liderazgo comunitario conexo a la posibilidad de impulsar procesos de reorganización social.” (pág.

48)

Por ello, es fundamental la formación de una nueva generación de maestros rurales que no solo se adscriban a los modelos de pedagogías activas con gran dominio, sino que además se conviertan en actores críticos dentro de la comunidad. Estos maestros deben ser líderes sociales que contribuyan a fortalecer el tejido comunitario. Este es, quizá, uno de los caminos por los cuales los docentes en formación pueden aportar, en últimas, una manera de saldar la deuda educativa con las comunidades rurales y además contribuir a la construcción de la paz

1.2.4 Educación rural y pandemia: Las miradas más recientes a la ruralidad.

La educación rural en Colombia ha enfrentado históricamente una serie de vulnerabilidades que la han situado en una posición de desventaja sistemática en comparación con sus contrapartes urbanas. Estas brechas preexistentes, que abarcan el acceso, la permanencia, la calidad educativa y la infraestructura, se han visto exacerbadas por factores como la amplia dispersión poblacional, los elevados índices de pobreza multidimensional característicos de estas zonas y una inversión estatal históricamente limitada y a menudo insuficiente para atender las necesidades particulares del campo (Acero et al., 2020; Lasso Puerta, 2024). Los datos previos a la crisis sanitaria ya pintaban un panorama preocupante: en 2018, por ejemplo, los estudiantes de zonas urbanas acumulaban en promedio 9.6 años de escolaridad, mientras que para los estudiantes rurales esta cifra descendía a tan solo 5.5 años. De manera aún más elocuente, un informe de Gutiérrez (2019), citado en otros análisis (Acero et al., 2020; Quintero Rincón, 2022), señalaba que un alarmante 70% de los niños que anualmente no asistían a la escuela en Colombia provenían del sector rural.

Estas cifras no son meras estadísticas; son el reflejo de una realidad compleja que condicionó profundamente la capacidad de respuesta del sistema educativo rural ante la llegada de la pandemia de COVID-19. La crisis sanitaria no irrumpió en un terreno neutral, sino que impactó un sistema ya fragilizado y estructuralmente desigual, predisponiéndolo a consecuencias considerablemente más severas que en otros contextos. En este sentido, la pandemia puede entenderse como un "evento de revelación crítica". Su llegada y las medidas subsecuentes no crearon necesariamente nuevas vulnerabilidades de la nada, sino que desnudaron con crudeza y magnificaron las deficiencias estructurales y la deuda histórica que el Estado colombiano ha mantenido con la educación en sus territorios rurales.

La transición forzada hacia modelos de educación remota, impuesta por los cierres escolares,

encontró a las zonas rurales intrínsecamente menos preparadas, dadas sus carencias en infraestructura tecnológica, conectividad y disponibilidad de recursos pedagógicos y humanos capacitados para tal modalidad (Acero et al., 2020; Quintero Rincón, 2022). Así, lo que para el sistema educativo en general fue un desafío mayúsculo, para el sector rural se convirtió en un factor multiplicador de las desigualdades ya existentes, tornando las debilidades estructurales en barreras a menudo insuperables para la continuidad educativa de miles de estudiantes.

Esta "revelación crítica" de la precariedad rural, si bien dolorosa, podría interpretarse como una coyuntura que abre una ventana de oportunidad. La visibilización sin precedentes de las brechas en conectividad, acceso a dispositivos y formación docente en el campo generó un discurso público y una conciencia sobre la urgencia de atender estas necesidades. Tal escenario podría, idealmente, catalizar un replanteamiento fundamental de las políticas de educación rural, impulsando un tránsito desde soluciones paliativas y fragmentadas hacia transformaciones estructurales que aborden la equidad territorial de manera integral y sostenida. No obstante, la historia de las crisis también advierte sobre el riesgo de que, una vez superada la emergencia inmediata, estas problemáticas vuelvan a sumergirse en la invisibilidad si no existe una voluntad política firme y una acción ciudadana vigilante que exijan y acompañen los cambios necesarios. El impacto a largo plazo de esta crisis dependerá, en gran medida, de cómo se logre capitalizar esta dolorosa lección: como un impulso para una reforma rural educativa profunda o como un episodio más de abandono diferido.

Paralelamente a las vulnerabilidades específicas del sector rural, es crucial reconocer el impacto disruptivo general que la pandemia de COVID-19 ejerció sobre la totalidad del sistema educativo colombiano. La medida drástica de suspensión de clases presenciales, adoptada para contener la propagación del virus, forzó una transición abrupta y a menudo caótica hacia modelos de educación remota, virtual o híbrida (Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; UNICEF, 2020). Esta transformación se produjo en un contexto de falta de preparación generalizada: ni los sistemas educativos en su conjunto, ni los docentes, ni los estudiantes y sus familias estaban adecuadamente equipados —en términos de recursos, competencias o estrategias pedagógicas— para afrontar un cambio de tal magnitud en tan corto plazo (UNICEF, 2020).

Este shock externo afectó a todos los niveles y modalidades educativas, pero sus efectos se manifestaron de manera diferenciada según el contexto socioeconómico y geográfico. La respuesta inicial de política educativa, fuertemente enfocada en asegurar la "continuidad pedagógica" a través del uso intensivo de tecnologías digitales, partió con frecuencia de un supuesto implícito de homogeneidad en cuanto al acceso a dispositivos, conectividad a internet y competencias digitales por parte de estudiantes y docentes. Este supuesto, sin embargo, no se correspondía con la heterogénea realidad colombiana y, de manera particular, ignoraba las profundas brechas que caracterizan al sector rural. Al depender de una infraestructura tecnológica y unas capacidades digitales que eran, y siguen siendo, escasas en gran parte del campo colombiano (Acero et al., 2020; Lasso Puerta, 2024; Quintero Rincón, 2022), la estrategia de "continuidad" basada predominantemente en la tecnología estaba, en la práctica, destinada a ser inequitativa desde su concepción. En lugar de mitigar el impacto de la crisis para todos, esta aproximación corría el riesgo inherente de ampliar las brechas educativas para una porción significativa y ya vulnerable de la población estudiantil.

Esta aparente homogeneización en la respuesta política inicial, podría interpretarse como un reflejo de una "ceguera rural" en la formulación de políticas educativas de emergencia. Las soluciones, a menudo concebidas desde y para contextos urbanos con mayor densidad de recursos y conectividad, tendieron a extrapolarse al ámbito rural sin las adaptaciones cruciales y sin una consideración suficiente de sus particularidades. Las políticas de emergencia, por su naturaleza, suelen diseñarse con celeridad, y los centros de toma de decisiones y diseño de políticas tienden a ubicarse en entornos urbanos, donde la información sobre las realidades urbanas es más accesible y familiar. Si no existen mecanismos robustos, ágiles y participativos para incorporar las diversas y complejas realidades rurales en este proceso de diseño rápido, las políticas resultantes pueden ser no solo inadecuadas, sino incluso contraproducentes para estas zonas. La dependencia de la tecnología como una solución casi universal (Quintero Rincón, 2022; UNICEF, 2020), sin una estrategia paralela y contundente para cerrar la brecha digital rural (Acero et al., 2020; Lasso Puerta, 2024), es un claro ejemplo de esta desconexión. Esto subraya una lección fundamental para el futuro: las políticas educativas, especialmente en contextos de crisis, deben incorporar desde su génesis mecanismos de diagnóstico territorial diferenciado y

estrategias de adaptación

flexibles y pertinentes para evitar la perpetuación o, peor aún, la exacerbación de las desigualdades históricas.

1.2.4.1 Magnitud de la Deserción Escolar en Zonas Rurales de Colombia Durante la Pandemia

Datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), revelan un salto dramático en la inasistencia escolar en centros poblados y rurales dispersos. Para los hogares con al menos un niño entre 6 y 16 años, Lasso Puerta (2024, p. 10) reporta que este indicador pasó de un 4.6% en 2019 a un preocupante 30.1% en 2020. Este incremento de 25.5 puntos porcentuales contrasta con el aumento a nivel nacional, que, aunque también significativo, fue menor, pasando del 2.7% al 16.4% en el mismo período (Lasso Puerta, 2024; Gómez Molina et al., 2022). Esta disparidad subraya la vulnerabilidad particular del sector rural.

Extendiendo la mirada a 2021, datos de la operación estadística Educación Formal (EDUC-DANE), citados en un informe de la Pontificia Universidad Javeriana (2023), indican que el 23.7% de la población en edad escolar (entre 5 y 21 años) que residía en zonas rurales no asistía a instituciones educativas. Esta cifra era considerablemente superior al 17.9% registrado en las zonas urbanas. La situación se tornaba aún más crítica para los jóvenes rurales en el rango de edad de 17 a 21 años, donde la no asistencia alcanzaba un alarmante 65.4% (Pontificia Universidad Javeriana, 2023).

Para contextualizar la magnitud del impacto pandémico, es útil contrastar estas cifras con la situación previa. Antes de la pandemia, en 2019, la tasa de deserción en el ámbito rural ya era significativamente más alta que en el urbano (Quintero Rincón, 2022). El salto a un 30.1% de inasistencia en zonas rurales en 2020 evidencia un deterioro masivo.

La siguiente tabla sintetiza algunas de estas cifras comparativas, ilustrando la magnitud del problema:

Tabla 1: Comparativa de Tasas de Inasistencia/Deserción Escolar en Colombia (Pre y Durante Pandemia)

Zona	Indicador (Hogares con niños 6-16 años no asistiendo)	2019	2020	Fuente(s)
Rural (dispersa)	Tasa de Inasistencia	4.6%	30.1%	Datos del DANE (citados en Lasso Puerta, 2024; Gómez Molina et al., 2022)
Nacional	Tasa de Inasistencia	2.7%	16.4%	Datos del DANE (citados en Lasso Puerta, 2024; Gómez Molina et al., 2022)
Zona	Indicador (Población 5-21 años no asistiendo)		2021	
Rural	Tasa de No Asistencia	N/A	23.7%	Datos de EDUC-DANE (citados en Pontificia Universidad Javeriana, 2023)
Urbana	Tasa de No Asistencia	N/A	17.9%	Datos de EDUC-DANE (citados en Pontificia Universidad Javeriana, 2023)

Rural (17-21 años)	Tasa de No Asistencia	N/A	65.4%	Datos de EDUC-DANE (citados en Pontificia Universidad Javeriana, 2023)
--------------------	-----------------------	-----	-------	--

Nota. Las tasas de inasistencia para 2019 y 2020 corresponden a hogares con al menos un niño entre 6 y 16 años que no asiste a la escuela; los datos provienen del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), según lo citado por Lasso Puerta (2024) y Gómez Molina et al. (2022). Las tasas de no asistencia para 2021 corresponden a la población en edad escolar que no asiste a instituciones educativas; los datos provienen de la operación estadística Educación Formal (EDUC-DANE), según lo citado por la Pontificia Universidad Javeriana (2023). Las metodologías de medición pueden variar entre fuentes y años

Es importante considerar que el término "inasistencia", utilizado por el DANE en sus mediciones de 2020, podría estar subestimando la gravedad del fenómeno o actuando como un indicador temprano de una deserción que se consolidaría con el tiempo. La deserción escolar se define como "el abandono temporal o definitivo que efectúa un sujeto, en relación con sus estudios formales" (Osorio y Hernández, 2011, como se citó en Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024, p. 25). La "inasistencia" capta a aquellos niños que no están vinculados a una institución educativa en un momento específico. Durante los cierres escolares y las dificultades generalizadas de acceso, es plausible que muchas familias consideraran inicialmente la desvinculación de sus hijos como una situación temporal, una pausa forzada. Sin embargo, la investigación educativa consistentemente demuestra que cuanto más tiempo un estudiante permanece desvinculado del sistema educativo, mayor es la probabilidad de que esta situación se convierta en un abandono permanente o deserción. Esto se debe a múltiples factores interconectados, como la pérdida de hábitos de estudio, la acumulación de brechas de aprendizaje que dificultan el reenganche, la desmotivación, o la inserción del estudiante en otras actividades, particularmente el trabajo, para contribuir al sustento familiar en un contexto de crisis. Por lo tanto, el drástico aumento de la "inasistencia" rural al 30.1% en 2020 (Lasso Puerta, 2024) debe interpretarse como una señal de alerta máxima, un fuerte indicio de una ola de deserción escolar que se materializaría y consolidaría en los meses y años subsiguientes.

La marcada diferencia en la magnitud del aumento de la inasistencia entre las zonas rurales (con un incremento de 25.5 puntos porcentuales) y el promedio nacional (13.7 puntos porcentuales) (Lasso Puerta, 2024) es particularmente reveladora. Esta disparidad sugiere que las estrategias nacionales implementadas para asegurar la continuidad educativa y mitigar el impacto de la pandemia fueron significativamente menos efectivas o encontraron barreras mucho mayores para su implementación en el contexto rural. Si las políticas hubieran sido igualmente permeables y adecuadas para todos los territorios, cabría esperar un aumento más homogéneo en las tasas de inasistencia. El hecho de que la inasistencia en el campo se disparara de forma tan desproporcionada indica que los obstáculos específicos de la ruralidad (como la falta de conectividad, la pobreza, las distancias, la menor disponibilidad de recursos pedagógicos adaptados) fueron subestimados o no abordados con la suficiente especificidad y contundencia. Esto apunta a una falla en la adaptación territorial de las respuestas a la crisis, resaltando la necesidad imperante de que futuras políticas educativas, especialmente aquellas diseñadas para contextos de emergencia, incorporen desde su concepción un componente mucho más robusto de diagnóstico diferenciado y estrategias de implementación adaptadas a las realidades y capacidades de cada territorio para ser verdaderamente equitativas.

1.2.4.2 Diferencias en el impacto entre zonas rurales y urbanas

Más allá de las tasas agregadas de deserción e inasistencia, los estudios disponibles también señalan otras diferencias cualitativas y cuantitativas en el impacto de la pandemia que acentúan la desventaja rural. Por ejemplo, un informe de la Pontificia Universidad Javeriana (2023), basado en datos de EDUC-DANE para 2021, indica que la participación de estudiantes matriculados en zonas rurales tiende a disminuir a medida que se avanza en los niveles educativos. Mientras que en preescolar el 23.8% del total de matriculados estudiaba en una sede rural, este porcentaje se reducía al 18.6% en la educación media. Esta tendencia, ya existente antes de la pandemia, sugiere una "fuga" progresiva de estudiantes del sistema educativo rural a medida que crecen, probablemente debido a una combinación de factores como la menor oferta de educación secundaria y media en el campo, la necesidad temprana de incorporación al trabajo, y la migración hacia zonas urbanas en busca de mejores oportunidades. Es altamente probable que la pandemia haya acelerado esta "fuga" y la haya extendido a cohortes de edad más tempranas, dado que los factores de

expulsión (dificultades

económicas, irrelevancia percibida de la oferta educativa remota, etc.) se intensificaron drásticamente.

Adicionalmente, estudios como el de Lasso Puerta (2024) reiteran una realidad preocupante: los estudiantes de instituciones educativas rurales, en promedio, presentan amplias diferencias de aprendizaje en comparación con aquellos que asisten a instituciones urbanas. Esta brecha en los resultados de aprendizaje, que ya era un desafío crítico antes de 2020, muy probablemente se ensanchó durante la pandemia debido a las mayores dificultades para acceder a una educación remota de calidad en el campo.

La combinación de una mayor tasa de deserción y las preexistentes (y probablemente agravadas) diferencias de aprendizaje en las zonas rurales crea un ciclo perverso de desventaja acumulativa. Los estudiantes rurales que logran permanecer en el sistema enfrentan el riesgo de estar aprendiendo menos o de manera menos efectiva, mientras que aquellos que desertan pierden por completo la oportunidad de continuar su formación. Esta "doble desventaja" –mayor riesgo de exclusión del sistema y, para quienes permanecen, mayor riesgo de no alcanzar los niveles de aprendizaje esperados– tiene implicaciones profundas y de largo alcance para la equidad social y las posibilidades de desarrollo de las comunidades rurales. A largo plazo, esto se traduce en una reducción del capital humano en el campo, menores oportunidades de empleo de calidad para los jóvenes rurales, y la perpetuación de ciclos intergeneracionales de pobreza, lo que a su vez obstaculiza el desarrollo territorial sostenible y la construcción de una sociedad más justa y equitativa a nivel nacional. La pérdida de aprendizaje y la deserción masiva en el campo, como lo advierte UNICEF para América Latina y el Caribe (UNICEF, 2020; UNICEF, 2022), corre el riesgo de configurar una "catástrofe generacional" con efectos duraderos.

1.2.4.3 Factores Determinantes de la Deserción Escolar Rural en el Contexto Pandémico

La deserción escolar en las zonas rurales de Colombia durante la pandemia fue un fenómeno complejo, impulsado por una confluencia de factores socioeconómicos, tecnológicos, pedagógicos y familiares que se vieron exacerbados por la crisis sanitaria y económica.

- **Impacto socioeconómico**

La situación económica de las familias emergió como uno de los determinantes más críticos. La pobreza y los bajos recursos familiares, condiciones estructurales en muchas áreas rurales colombianas, se agudizaron con la pandemia, empujando a muchas familias a tomar decisiones drásticas respecto a la educación de sus hijos (Lasso Puerta, 2024; Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024). Un estudio de caso en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria (IETA) de Talaigua Viejo (Bolívar) reveló que el 60% de los encuestados señaló la falta de recursos económicos y la necesidad de que los estudiantes se dedicaran al trabajo infantil como la principal causa de deserción en el periodo posterior a la fase más aguda de la pandemia (Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024). Esta realidad se corrobora en múltiples análisis que destacan cómo la necesidad de que niños, niñas y adolescentes se incorporaran a labores del campo o a otras formas de trabajo para contribuir al sustento familiar se convirtió en una barrera insalvable para la continuidad educativa (Lasso Puerta, 2024; Quintero Rincón, 2022; Gómez Molina et al., 2022). La pérdida de empleos e ingresos en los hogares, una consecuencia directa de las medidas de confinamiento y la contracción económica generalizada (UNICEF, 2020), intensificó esta presión, agudizando la disyuntiva entre la educación y la subsistencia diaria.

Es crucial entender que la deserción por motivos económicos no puede interpretarse como una simple "elección" por parte de las familias. Más bien, es una manifestación palpable de la insuficiencia de las redes de protección social y de la incapacidad de las políticas de desarrollo rural para asegurar condiciones de vida dignas que permitan a las familias priorizar la educación de sus hijos por encima de las necesidades materiales inmediatas. La pandemia, en este sentido, expuso la extrema fragilidad de los ingresos en los hogares rurales y la limitada capacidad de los mecanismos de soporte estatal para compensar esta vulnerabilidad. Cuando no existen subsidios, programas de generación de ingreso o transferencias monetarias condicionadas que sean suficientes, oportunas y efectivas para estas familias, la decisión de retirar a un hijo de la escuela para que aporte al sustento del hogar se convierte, en la práctica, en una medida desesperada, forzada por la necesidad imperiosa de supervivencia. Esto evidencia que la deserción escolar está intrínsecamente ligada a políticas económicas y sociales de mayor alcance, y su solución trasciende el ámbito puramente educativo.

El consecuente aumento del trabajo infantil y juvenil como factor de deserción (Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Gómez Molina et al., 2022) representa un grave retroceso en la garantía de los derechos de la niñez y la adolescencia. Esta situación no solo tiene consecuencias inmediatas en la trayectoria educativa, sino que también impacta negativamente el desarrollo físico, mental y emocional de los menores, limitando sus futuras oportunidades y perpetuando ciclos de pobreza. Se corre el riesgo real de estar configurando una "generación perdida" en algunas zonas rurales, cuyos proyectos de vida se vieron truncados prematuramente por una crisis que los obligó a asumir responsabilidades adultas antes de tiempo, alejándolos de las aulas y de las herramientas que la educación podría brindarles para un futuro diferente.

- **La brecha digital y dificultades en la educación a distancia**

La estrategia de respuesta educativa a la pandemia se centró mayoritariamente en la educación a distancia mediada por tecnologías, lo que inmediatamente puso en evidencia la profunda brecha digital que afecta a las zonas rurales de Colombia. La falta de conectividad a internet es un problema estructural y persistente en estos territorios (Lasso Puerta, 2024; Quintero Rincón, 2022). Un estudio realizado por Acero et al. (2020) en el departamento del Meta durante la pandemia encontró que el 40% de las familias rurales encuestadas no disponía de servicio de internet en sus hogares; aquellos que contaban con planes de datos móviles a menudo tenían acceso limitado, principalmente a redes sociales básicas, insuficiente para sostener procesos educativos virtuales robustos. Datos pre-pandemia ya eran alarmantes: en 2018, solo el 9.5% de las sedes educativas rurales oficiales contaba con conexión a internet (Quintero Rincón, 2022). En el caso de Talaigua Viejo, el 5% de los estudiantes encuestados reportó no tener ningún tipo de acceso a internet en casa (Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024).

A la falta de conectividad se sumó el acceso limitado a dispositivos tecnológicos. La carencia de computadores o tabletas en los hogares rurales fue una constante, y en muchos casos, cuando existía algún dispositivo, este debía ser compartido entre varios miembros de la familia, incluyendo otros estudiantes o adultos trabajando desde casa (Acero et al., 2020; Gómez Molina et al., 2022). El estudio en el Meta también reveló que un abrumador 93% de

los estudiantes no tenía impresora en casa, dificultando el acceso a guías de trabajo físicas que pudieran complementar la educación remota (Acero et al., 2020).

Incluso cuando existía algún nivel de acceso a tecnología, las competencias digitales insuficientes tanto en docentes como en estudiantes representaron otra barrera significativa (Acero et al., 2020; Quintero Rincón, 2022). Algunos contextos reportaron una "nula la capacitación en los docentes en las nuevas tecnologías" (Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024, p. 38), lo que limitó la capacidad de adaptar las prácticas pedagógicas al nuevo entorno virtual. Esto se tradujo en dificultades generalizadas en la implementación de la educación a distancia, con una frecuente falta de metodologías efectivas, dinámicas y atractivas que lograran mantener el interés y la participación de los estudiantes rurales (Lasso Puerta, 2024). La falta de un apoyo docente o tutorial cercano y constante también fue identificada como una causa de deserción en contextos de educación intercultural (Poma et al., 2024), un hallazgo que podría ser extrapolable a la situación rural general.

La "brecha digital", por tanto, debe entenderse en un sentido amplio, que va más allá de la mera disponibilidad de infraestructura. Es una brecha que incluye también el capital humano (las competencias y habilidades para usar la tecnología con fines educativos) y la disponibilidad de recursos pedagógicos y estrategias didácticas verdaderamente adaptadas a las particularidades del aprendizaje remoto y a las condiciones de los estudiantes rurales. La pandemia reveló con crudeza que no basta con "entregar dispositivos" o "proveer conectividad" si estas acciones no se acompañan de programas de formación docente continua, pertinente y de calidad, así como de un esfuerzo sostenido por desarrollar y validar estrategias pedagógicas que funcionen eficazmente en contextos de baja conectividad, con recursos limitados, o que promuevan el aprendizaje autónomo. La ausencia o debilidad en cualquiera de estos tres componentes –infraestructura, competencias y pedagogía adaptada– configura una "triple brecha digital" que explica en gran medida por qué la transición a la educación remota fue tan problemática y excluyente en las zonas rurales de Colombia.

Esta crisis evidenció que la inversión en tecnología educativa en el campo debe ser concebida como la construcción de un ecosistema integral. Este ecosistema debe incluir no solo la infraestructura física de conectividad y la dotación de dispositivos, sino también la

formación docente continua y situada, el desarrollo de contenidos educativos digitales pertinentes y

contextualizados, el establecimiento de sistemas de soporte técnico y pedagógico para estudiantes y maestros, y la promoción de la apropiación crítica de la tecnología. Si las políticas futuras se enfocan de manera aislada en solo uno de estos componentes, por ejemplo, priorizando únicamente la expansión de la conectividad sin atender las necesidades de formación o de adaptación pedagógica, se corre el riesgo de realizar inversiones cuantiosas que no se traduzcan en mejoras reales en la calidad del aprendizaje ni en la reducción de la deserción. Peor aún, se podría profundizar la exclusión bajo una fachada de modernización tecnológica, si las soluciones implementadas no son accesibles, usables o relevantes para las comunidades rurales.

- **Factores familiares y contextuales**

El cierre de las escuelas trasladó el epicentro del proceso educativo al hogar, un espacio que en las zonas rurales presentó múltiples desafíos adicionales. El poco acompañamiento familiar en los procesos educativos fue un factor recurrente (Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Gómez Molina et al., 2022), a menudo vinculado a la existencia de familias disfuncionales o a dinámicas internas complejas (Gómez Molina et al., 2022). La falta de interés por el estudio, tanto por parte de los padres como de los propios estudiantes, también fue señalada como una causa de abandono (Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Gómez Molina et al., 2022).

Otros factores contextuales incluyeron la movilidad familiar, frecuentemente ocasionada por la búsqueda de oportunidades laborales en otros lugares o por cambios de domicilio forzados por diversas circunstancias (Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Gómez Molina et al., 2022). La violencia intrafamiliar, un problema que según reportes se intensificó durante los periodos de confinamiento, también contribuyó a la deserción en algunos casos; el estudio en Talagua Viejo encontró que un 5% de los encuestados la identificó como un factor relevante (Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024). Asimismo, la inducción al trabajo infantil por parte de los propios padres, como una estrategia de supervivencia económica, fue otro elemento que empujó a los estudiantes fuera del sistema escolar (Gómez Molina et al., 2022).

Es fundamental analizar con matices la "falta de interés" o el "poco acompañamiento" de

los padres, frecuentemente citados como causas de deserción (Peñaloza Rolón & Pérez Pérez,

2024; Gómez Molina et al., 2022). Estos comportamientos, más que ser una simple negligencia o desdén por la educación, pueden ser en sí mismos una consecuencia de factores estructurales profundamente arraigados. Entre ellos se encuentran los bajos niveles educativos de los propios padres, producto de la misma exclusión histórica que ahora afecta a sus hijos; las largas y extenuantes jornadas laborales, especialmente en el sector agrícola o en empleos informales, que dejan poco tiempo y energía para supervisar las tareas escolares; o la falta de comprensión sobre cómo apoyar eficazmente el aprendizaje en modalidades no tradicionales o con herramientas tecnológicas desconocidas. Así, lo que se percibe desde la escuela como "falta de interés" puede ser, en realidad, una "falta de capacidad" o una "falta de oportunidad" para brindar el tipo de apoyo que el sistema educativo, transformado por la pandemia, comenzó a demandar de las familias, a menudo sin haberles provisto las herramientas, la orientación o los recursos necesarios para asumir ese nuevo rol.

La pandemia, de hecho, redefinió drásticamente el papel de la familia en el proceso educativo, transfiriendo de manera abrupta responsabilidades que tradicionalmente recaían de forma más directa en la institución escolar. En contextos rurales vulnerables, donde el capital cultural, social y económico de las familias puede ser más limitado en relación con las exigencias de la educación formal occidentalizada, esta transferencia de responsabilidades, realizada sin un acompañamiento y un apoyo adecuados a los hogares, se convirtió en un factor adicional de estrés, frustración y, en última instancia, de exclusión educativa. Esto evidencia la necesidad crítica de diseñar e implementar políticas y programas que fortalezcan el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad de una manera más equitativa, reconociendo la diversidad de contextos familiares y proveyendo apoyos diferenciados que empoderen a los padres y cuidadores como aliados efectivos en el proceso formativo de sus hijos, especialmente en tiempos de crisis o en la transición hacia modelos educativos más flexibles o híbridos.

La siguiente tabla resume los principales factores que contribuyeron a la deserción escolar rural durante la pandemia, según los estudios analizados:

Tabla 2: Principales Factores Contribuyentes a la Deserción Escolar Rural Durante la Pandemia en Colombia (Síntesis de Hallazgos)

Factor	Evidencia/Estudios que lo mencionan	Breve Descripción del Impacto	¿Agravado por Pandemia ?
Dificultades Económicas Familiares	(Lasso Puerta, 2024; Quintero Rincón, 2022; Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Gómez Molina et al., 2022)	Pérdida de ingresos, necesidad de priorizar gastos básicos sobre educación, incapacidad para cubrir costos asociados (transporte, materiales).	Sí
Trabajo Infantil/Juvenil	(Quintero Rincón, 2022; Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Gómez Molina et al., 2022)	Necesidad de que los estudiantes aporten al sustento familiar, incorporándose a labores agrícolas u otras actividades económicas.	Sí

<p>Falta de Conectividad a Internet</p>	<p>(Acero et al., 2020; Lasso Puerta, 2024; Quintero Rincón, 2022; Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Gómez Molina et al., 2022)</p>	<p>Imposibilidad o dificultad severa para acceder a clases virtuales, plataformas educativas y recursos en línea. Aislamiento educativo.</p>	<p>Sí</p>
<p>Falta de Acceso a Dispositivos Tecnológicos</p>	<p>(Acero et al., 2020; Gómez Molina et al., 2022)</p>	<p>Carencia de computadores, tabletas, celulares adecuados; necesidad de compartir dispositivos entre varios miembros del hogar.</p>	<p>Sí</p>
<p>Metodologías Pedagógicas No Adaptadas</p>	<p>(Lasso Puerta, 2024; Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Poma et al., 2024)</p>	<p>Estrategias de enseñanza remota poco efectivas, no motivadoras, o que no consideraban las limitaciones de los estudiantes rurales.</p>	<p>Sí</p>

<p>Insuficientes Competencias Digitales</p>	<p>(Acero et al., 2020; Quintero Rincón, 2022; Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024)</p>	<p>Tanto en estudiantes como en docentes, limitando el aprovechamiento de herramientas tecnológicas y la calidad de la interacción educativa a distancia.</p>	<p>Sí</p>
<p>Poco Acompañamiento Familiar</p>	<p>(Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Gómez Molina et al., 2022)</p>	<p>Dificultad de los padres/cuidadores para apoyar el proceso de aprendizaje en casa debido a sus propios niveles educativos, tiempo u otras barreras.</p>	<p>Sí</p>
<p>Falta de Interés/Motivación del Estudiante</p>	<p>(Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Gómez Molina et al., 2022)</p>	<p>Desvinculación progresiva del proceso educativo debido a dificultades, frustración o percepción de irrelevancia.</p>	<p>Sí</p>

Movilidad Familiar	(Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Gómez Molina et al., 2022)	Traslados de las familias en busca de oportunidades laborales u otras razones, interrumpiendo la continuidad escolar.	Parcialmente
Violencia Intrafamiliar	(Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024)	Agudización de tensiones en el hogar durante el confinamiento, generando un ambiente no propicio para el estudio y llevando al abandono.	Sí
Riesgo de Salud (Temor al Contagio)	(Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024)	Decisión de algunas familias de no enviar a los hijos a la escuela por miedo al COVID-19, incluso cuando se planteó el retorno.	Sí

Para profundizar en la comprensión del impacto de la pandemia en la deserción escolar rural en Colombia, se han seleccionado cinco trabajos académicos que, por su pertinencia temática, rigor metodológico y riqueza de datos, resultan fundamentales. A continuación, se

presentan

sus referencias completas y una síntesis de sus hallazgos más relevantes en relación con el objeto de esta investigación.

La revisión de estos cinco trabajos académicos proporciona una base documental sólida y multifacética para comprender la deserción escolar rural en Colombia durante la pandemia. Es notable la convergencia de hallazgos entre estos estudios, a pesar de haber sido realizados con diversas metodologías (estudios de caso cualitativos, revisiones documentales, investigaciones hermenéuticas) y en diferentes contextos rurales del país (Tolima, Meta, Antioquia, Bolívar, además de análisis de alcance nacional). Esta consistencia en la identificación de los principales factores causales –particularmente las dificultades económicas, la brecha digital y los desafíos pedagógicos de la educación remota– y en la apreciación de la magnitud del problema, refuerza la validez y la robustez de las conclusiones generales que se pueden extraer sobre el fenómeno a nivel nacional en el ámbito rural. La triangulación de fuentes y métodos otorga un mayor peso a la interpretación de que la pandemia no solo interrumpió la educación, sino que desencadenó una crisis de exclusión educativa de proporciones significativas en el campo colombiano.

Un aspecto que emerge de la selección de estos trabajos es la predominancia de tesis de pregrado o maestría y artículos publicados en revistas de alcance a veces más regional. Si bien estos estudios son de gran valor y pertinencia, esta característica podría indicar una relativa escasez de investigaciones a gran escala, financiadas por grandes centros de investigación nacionales o con un enfoque longitudinal exhaustivo, dedicadas específicamente al impacto de la pandemia en la deserción escolar en la educación *básica y media rural* en Colombia. Los informes de organismos internacionales como UNICEF (2020; 2022), por ejemplo, tienden a ofrecer análisis a nivel de América Latina y el Caribe, con menor granularidad para subgrupos específicos dentro de cada país. Esta observación no resta mérito a los trabajos aquí presentados, sino que podría señalar un área de oportunidad para futuras investigaciones más profundas, con mayor alcance nacional y con un seguimiento a más largo plazo de las cohortes afectadas. Para el propósito de un trabajo de grado, como el que motiva esta investigación, el análisis de estos estudios no solo provee insumos cruciales, sino que también permite alta posicionar su propio trabajo como una contribución relevante

a un campo que, a pesar de su importancia crítica, podría requerir aún mayor atención por parte de la comunidad académica y de los formuladores de política.

1.2.4.4 Conclusiones Generales sobre el Impacto de la Pandemia en la Deserción Escolar Rural en Colombia

En primer lugar, se constata un drástico y alarmante aumento de la deserción y la no asistencia escolar en las zonas rurales de Colombia durante el periodo pandémico. Las cifras oficiales, aunque con variaciones metodológicas, apuntan consistentemente a que este incremento superó ampliamente los niveles observados en las zonas urbanas y el promedio nacional, evidenciando una vulnerabilidad exacerbada del sector rural.

En segundo lugar, se confirma la naturaleza multifactorial del fenómeno. La deserción escolar rural en tiempos de pandemia no puede atribuirse a una única causa, sino a la convergencia de múltiples factores interrelacionados. Las vulnerabilidades socioeconómicas preexistentes, agudizadas por la crisis económica derivada de la pandemia, empujaron a muchas familias a priorizar la subsistencia sobre la educación. La profunda brecha digital, manifestada en la falta de conectividad, la carencia de dispositivos y las insuficientes competencias tecnológicas, obstaculizó severamente la participación en los modelos de educación a distancia. A esto se sumaron las dificultades inherentes a la propia estrategia de educación remota, a menudo implementada sin las adaptaciones pedagógicas necesarias para el contexto rural, y diversos factores contextuales familiares, como la falta de acompañamiento en el hogar o el incremento de tensiones intrafamiliares. Esta confluencia de elementos creó una "tormenta perfecta" que impulsó la exclusión educativa en el campo.

Es crucial subrayar que la pandemia de COVID-19 no solo interrumpió temporalmente los procesos educativos, sino que actuó como un potente catalizador de desigualdades, profundizando las brechas educativas, sociales y económicas que históricamente han separado al campo de la ciudad, y también aquellas existentes dentro de las propias comunidades rurales. Los estudiantes de hogares más pobres, con menor acceso a recursos tecnológicos o con mayores necesidades de incorporarse al trabajo, fueron desproporcionadamente los más afectados.

Los desafíos que se ciernen sobre la educación rural colombiana en la etapa post-pandemia son considerables y de largo aliento. La recuperación de los aprendizajes perdidos o no adquiridos durante este periodo, la revinculación efectiva de los miles de estudiantes que desertaron del sistema, y, fundamentalmente, la transformación de la educación rural para que sea más resiliente, pertinente y equitativa, son tareas urgentes que requieren una acción coordinada, sostenida y con una inversión adecuada por parte del Estado y la sociedad en su conjunto.

La crisis de la COVID-19 en la educación rural colombiana no debe entenderse, por tanto, como un evento meramente coyuntural cuyos efectos se disiparán con el tiempo. Por el contrario, debe ser interpretada como un punto de inflexión crítico que ha dejado secuelas estructurales y que ha revelado, con una claridad ineludible, la urgencia impostergable de acometer una reforma rural integral que sitúe la educación equitativa, de calidad y contextualizada en el centro de sus prioridades. La magnitud del aumento de la deserción (Lasso Puerta, 2024) y la multiplicidad de factores estructurales implicados (Acero et al., 2020; Quintero Rincón, 2022; Peñaloza Rolón & Pérez Pérez, 2024; Gómez Molina et al., 2022) sugieren que el impacto no es superficial ni de fácil reversión. Las consecuencias, como se ha analizado, se proyectan a mediano y largo plazo, afectando no solo las trayectorias de vida individuales, sino también el desarrollo comunitario y la cohesión social en el campo. Esto implica que las soluciones no pueden limitarse a ser parches temporales o medidas de contingencia; se requiere un cambio sistémico en la forma en que se concibe, se financia y se gestiona la educación rural, articulándola estrechamente con otras políticas de desarrollo rural que aborden el empleo, la infraestructura, la protección social y la participación ciudadana. En este contexto, instrumentos de política como el Plan Especial de Educación Rural (PEER), surgido en el marco del Acuerdo de Paz y mencionado por Acero et al. (2020), podrían necesitar ser revitalizados, fortalecidos y dotados de los recursos necesarios para responder a las lecciones y desafíos que la pandemia ha dejado.

Finalmente, para el propósito de un trabajo de grado, que aborde la 'Educación Rural y Pandemia en Colombia', esta investigación subraya que el análisis no puede ni debe limitarse a describir un problema educativo de manera aislada. Es imperativo enmarcar la deserción escolar rural en el contexto pandémico dentro de una discusión más amplia y

profunda sobre

la equidad territorial, la justicia social y el modelo de desarrollo rural que se persigue para Colombia. Argumentar que la respuesta a esta crisis educativa es un componente esencial para la construcción de una paz sostenible y para la reducción de las desigualdades estructurales que han afectado históricamente al país, no solo enriquece el análisis académico, sino que también eleva la relevancia del tema de investigación, conectándolo con los debates nacionales más cruciales y urgentes. La educación rural, más que un apéndice del sistema, es una piedra angular para el futuro del país.-

1.2 Una aproximación epistemológica: Categorías para entender la educación rural en Colombia

La educación rural en Colombia se encuentra enmarcada dentro de las prácticas educativas existentes y aquellas que demandan las comunidades que habitan en espacios definidos como "rurales". Este concepto, sin embargo, no es estático ni homogéneo, sino que se construye y transforma a lo largo del tiempo, en relación con las dinámicas sociales, económicas y políticas del país.

Desde una perspectiva epistemológica, la educación rural puede entenderse como un campo de conocimiento en constante construcción, que se nutre de múltiples experiencias y saberes. No se trata simplemente de adaptar la educación urbana a un contexto rural, sino de reconocer y valorar las particularidades y necesidades de las comunidades rurales, así como sus propias formas de aprender y enseñar. Como señala Torres (2007), "la educación rural no es una mera extensión de la educación urbana, sino una modalidad educativa con características propias, que requiere de enfoques pedagógicos y didácticos específicos".

En este sentido, para hablar de educación rural se requiere necesariamente comprensión profunda del contexto sociocultural en el que se desarrolla, así como de las necesidades y oportunidades económicas, sociales y políticas para las comunidades rurales. En Colombia, la educación rural ha sido objeto de diversas políticas y programas que buscan garantizar el

acceso y la calidad de la educación en las zonas rurales. Sin embargo, estas iniciativas a menudo se han enfrentado a desafíos como la falta de recursos, la dispersión geográfica de las poblaciones y la diversidad cultural de comunidades rurales.

A pesar de estos desafíos, la educación rural en Colombia ha sido también un espacio de innovación y experimentación pedagógica. Diversas experiencias educativas han surgido desde las propias comunidades rurales, buscando responder a sus necesidades específicas y construir un modelo educativo propio, basado en sus saberes y prácticas culturales. Como afirma Zúñiga (2012), "la educación rural en Colombia es un campo en disputa, donde se enfrentan diferentes visiones y proyectos sobre el futuro de la educación en las zonas rurales". En este sentido, es fundamental reconocer la ruralidad como un espacio polifónico de experiencias educativas que conforman la educación rural en el país.

1.1.1 La ruralidad

En cuanto a lo rural, concebido como el espacio donde se desarrollan experiencias educativas que denominamos "educación rural", es importante analizar su conceptualización. Aparentemente, la ruralidad surge como una dicotomía de lo urbano, ya que esta categoría, pensada en términos de desarrollo económico, asume que la ciudad es la evolución o el progreso del espacio rural. Esta visión presenta dos problemas fundamentales: en primer lugar, homogeniza los territorios, asumiendo que todos responden a una misma lógica, ignorando la diversidad y complejidad de las realidades rurales. En segundo lugar, no reconoce la interdependencia entre lo rural y lo urbano, desconociendo que ambos espacios se influyen mutuamente y son esenciales para el desarrollo sostenible del país.

Sobre ello profundiza Echavarría (2011) al referirse a la ruralidad como objeto de estudio

Contrario a lo que parece, no hay claridad y acuerdo sobre el objeto de trabajo de las políticas y procesos de planeación referidas a lo rural. Abundan las definiciones, los preconceptos y, sin duda, los prejuicios, al referirse al mundo rural latinoamericano. Por ello ésta reflexión debe partir de la precisión de qué entendemos por rural (p.14)

En este sentido, se propone entender un territorio como rural cuando su proceso histórico de construcción social se basa predominantemente en los recursos naturales, manteniendo una

dependencia estructural de estos. La especificidad de un territorio rural radica en su dependencia de los recursos naturales y en una economía que se estructura alrededor de la oferta ambiental que los sustenta, por ello puede ser cambiante ya sea por las características del mercado o las condiciones físicas de los territorios. Esta definición supera el tradicional dualismo urbano-rural al proponer una nueva forma de relación de densidades, incluyendo concentraciones poblacionales en territorios rurales y centros urbanos. Además, abarca todos los sectores económicos presentes en estos territorios, más allá de las actividades agrícolas (Echavarría, 2011).

Es fundamental reconocer la estrecha relación entre lo rural y lo urbano, dos espacios aparentemente dispares pero interdependientes. Estos espacios no solo se contraponen por las características de sus territorios, sino que también se entrelazan a través de las dinámicas de los actores sociales, sus prácticas y saberes. La coexistencia de ambos espacios es necesaria, pues son partes integrantes de un sistema económico y social complejo y dinámico. Como sugiere Gamboa (2022), presuponer la existencia de un campo sin campesinos resulta enigmático para el caso latinoamericano.

En las décadas de los ochenta y los noventa, la consolidación de los sistemas-mundo y la globalización modificaron la interacción entre lo rural y lo urbano, generando un acercamiento que dio origen a la urbanización del campo y la ruralización de la ciudad. Estos procesos son signos de la llamada "nueva ruralidad", caracterizada por nuevas relaciones entre ambos espacios, influenciadas por los medios de comunicación

El término "Nueva Ruralidad" surge en Europa en el ámbito sociológico y se desarrolla en América Latina desde finales del siglo XX, buscando superar la visión economicista de lo rural centrada en la agricultura. La Nueva Ruralidad se enfoca en los procesos de cambio y reestructuración productiva. (Lozano, año de publicación).

Dentro de las lógicas del desarrollo económico latinoamericano, emerge la necesidad de establecer una economía rural basada en la pequeña producción campesina, pero bajo modelos modernos e industriales. El campesinado se convierte así en un actor social relevante para la producción agrícola en las políticas estatales recientes. En Colombia, el campesino es un actor social multidimensional con una historia compleja, atravesada por la

cuestión

agraria, que involucra la tenencia y uso del suelo. El país ha experimentado tres INTENTOS DE reformas agrarias (1936, 1961 y 1994) que buscaban abordar la concentración de la tierra, la desigualdad social y la falta de inversión en el campo.

En este documento, acogeremos estas nuevas formas de entender la ruralidad, considerando tanto las visiones políticas que han moldeado el desarrollo rural, a menudo perpetuando la desigualdad y la pobreza en las zonas periféricas, como las profundas relaciones y diferencias entre los actores sociales del territorio rural.

1.1.2 Comunidades Rurales:

Definir el concepto de comunidad rural en el contexto colombiano exige superar la tradicional y a menudo simplificadora dicotomía rural-urbano. La complejidad y diversidad que caracterizan al campo colombiano demandan una mirada más matizada, que reconozca las transformaciones recientes y las particularidades territoriales. En este sentido, el enfoque de la "Nueva Ruralidad" ha cobrado especial relevancia en los debates académicos y de política, al poner de relieve la creciente multifuncionalidad de los espacios rurales, que ya no se dedican exclusivamente a la producción agropecuaria, la pluriactividad de sus habitantes y los vínculos cada vez más estrechos y complejos con las áreas urbanas. Esta perspectiva desafía la visión que equiparaba lo rural únicamente con lo agrario, mostrando un panorama más dinámico e interconectado (Kay, 2009; Pérez, 2001; Schneider, 2009).

A nivel oficial, el Estado colombiano ha buscado aproximarse a este concepto mediante categorizaciones, como las propuestas por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) que distinguen entre zonas "Rurales" y "Rurales Dispersas", fundamentadas principalmente en criterios demográficos como la densidad poblacional y el tamaño de las cabeceras municipales (DNP, 2015). Si bien estas clasificaciones resultan funcionales para la asignación de recursos y el diseño de ciertas políticas públicas, a menudo son insuficientes para capturar la riqueza y complejidad de las realidades sociales, culturales y económicas que configuran la vida comunitaria en los diversos territorios rurales del país.

Desde una perspectiva académica y social, que resulta más pertinente para esta investigación, la comunidad rural se comprende fundamentalmente como una construcción

social (DNP,

s.f.). No se trata simplemente de una aglomeración de personas en un espacio no urbano, sino de un entramado de relaciones, significados e interacciones profundamente ligado a un territorio específico. Este territorio, a su vez, no es solo un contenedor físico o un conjunto de recursos naturales, sino el producto y el escenario de procesos históricos, sociales, económicos y culturales que le otorgan sentido y particularidad (DNP, s.f.).

Las comunidades rurales en Colombia, a pesar de su enorme diversidad, suelen compartir ciertas características que las distinguen y que son relevantes para comprender la educación en estos contextos:

- **Vínculo con el Territorio y la Naturaleza:** Existe una relación constitutiva y a menudo vital con el entorno natural. Este vínculo no solo define las principales actividades productivas (agrícolas, pecuarias, extractivas, etc.), sino que también moldea profundamente las formas de vida, las cosmovisiones, los saberes locales y la construcción de la identidad individual y colectiva (ICANH et al., 2022; DNP, s.f.). El territorio es vivido, apropiado y significado de maneras particulares.
- **Identidad y Cultura Rural:** Se configuran identidades colectivas y un sentido de pertenencia asociados a lo rural, aunque estos no son homogéneos ni estáticos. Se manifiestan en la existencia de saberes locales (conocimientos sobre el manejo ambiental, técnicas productivas tradicionales, medicina popular, etc.), tradiciones, festividades, prácticas sociales específicas y formas particulares de organización y relacionamiento social. Estas identidades y culturas están en constante diálogo y tensión con influencias externas, especialmente las urbanas y globales (Forero et al., 2013; ICANH et al., 2022).
- **Organización Social y Económica Particular:** Las formas de organización social suelen tener como base la unidad familiar y las redes de parentesco y vecindad, que juegan un papel crucial en la cooperación, el trabajo y la reproducción social. Económicamente, como se mencionó, es frecuente la pluriactividad, donde las familias combinan ingresos de actividades agropecuarias con trabajos asalariados (rurales o urbanos), actividades por

cuenta propia, artesanías u otras estrategias para asegurar su sustento (ICANH et al., 2022; Forero et al., 2013).

- Heterogeneidad y Contexto: Es fundamental subrayar la enorme diversidad interna del mundo rural colombiano. Las comunidades rurales varían significativamente según su ubicación geográfica (montaña, valle, costa, llanura), su historia (procesos de colonización, conflicto armado, presencia estatal), su composición étnica (comunidades indígenas, afrocolombianas, campesinas mestizas), su estructura agraria (latifundio, minifundio, propiedad colectiva) y sus condiciones socioeconómicas (niveles de pobreza, acceso a servicios, infraestructura) (DNP, 2015; ICANH et al., 2022; Salgado Muñoz, 2018). Cualquier análisis debe ser sensible a esta heterogeneidad y evitar generalizaciones.

Dentro de esta diversidad, un actor social central en muchas (aunque no todas) las comunidades rurales colombianas es el campesino. Recientemente reconocido como sujeto de especial protección constitucional, el campesinado se entiende no solo por su actividad productiva, sino como un sujeto intercultural con un vínculo particular con la tierra y la naturaleza, poseedor de saberes propios y partícipe de formas específicas de organización familiar y comunitaria que constituyen un modo de vida (ICANH et al., 2022; Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural et al., 2022). Comprender la cultura y las dinámicas de las comunidades campesinas es, en muchos casos, indispensable para abordar la educación rural de manera pertinente.

1.1.3 Infancias Rurales:

Comprender la categoría de Infancias Rurales requiere trascender las visiones universalistas y a menudo desde la mirada de los adultos que históricamente han definido la niñez. Es fundamental reconocer que la infancia no es una etapa homogénea ni meramente biológica, sino una construcción social, cultural e histórica (Cortés García, 2021), sujeta a una constante lucha y negociación en diversos ámbitos. En este sentido, hablar de "infancias" en plural resulta más preciso para acoger la diversidad de experiencias y realidades en las que

habitan

los niños y niñas, particularmente en contextos tan específicos como los rurales. Históricamente, las infancias rurales, al igual que otras minorías, han sufrido procesos de invisibilización en la teoría social y en las políticas públicas siendo a menudo narradas, contadas y representadas a través de la mirada de otros, usualmente adultos y con perspectivas urbanocéntricas (Buriticá & Saldarriaga, 2020) Esta mirada tan lejana puede limitar la comprensión real de los niños y niñas rurales como sujetos que se configuran en un tejido simbólico, cultural y económico particular, mediado por su entorno biofísico

Una característica distintiva de muchas infancias rurales, en contraste con las urbanas, es su estrecha vinculación con el territorio y las actividades productivas, especialmente las de agricultura. Los niños y niñas rurales suelen participar desde temprana edad en labores familiares y comunitarias, como el cuidado de animales, la siembra, la cosecha o tareas domésticas específicas del contexto. Si bien existe un discurso dominante que tiende a equiparar cualquier forma de trabajo infantil con la explotación, investigaciones como la de García Mendivelso (2016) sugieren que, en el contexto rural, muchas de estas actividades son vistas por las familias y los propios niños como formas de colaboración, participación, socialización y aprendizaje significativo (pp. 142, 144). A través de estas prácticas, los niños y niñas construyen saberes prácticos y tradicionales valiosos, relacionados con el manejo de la tierra, los ciclos naturales o las dinámicas comunitarias, conocimientos que a menudo son invisibilizados o deslegitimados por el saber escolar formal.

La experiencia escolar en la ruralidad también presenta particularidades. Aunque la escuela rural puede compartir el objetivo general de socializar conocimientos, su gestión, recursos y modelos pedagógicos (como Escuela Nueva) suelen diferir de los urbanos. Para los niños y niñas, la escuela rural puede ser un importante espacio de socialización con pares pero también un lugar donde sus voces y perspectivas pueden ser opacadas por las lógicas adultas o por gestos pedagógicos que no reconocen su agencia. La relación entre la escuela y la comunidad tiende a ser más estrecha en lo rural, lo que influye en la experiencia infantil (Buriticá & Saldarriaga, 2020, p. 32).

Es crucial, por tanto, abordar las infancias rurales reconociendo a los niños y niñas como sujetos sociales activos, con capacidad de agencia, reflexión y transformación. Son actores

que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas y de las sociedades en que viven , y cuyas voces, perspectivas y experiencias son fundamentales para comprender la infancia y para mejorar las prácticas educativas y sociales que les conciernen. Como señala Cortés García (2021), la ruralidad es narrada por los propios niños como un escenario de posibilidad, juego, seguridad y participación donde se tejen relaciones de confianza. Escuchar sus narrativas, comprender cómo construyen su identidad en relación con el territorio, la familia, la escuela y sus prácticas cotidianas es esencial para superar las miradas homogeneizantes, y para construir relaciones y propuestas educativas verdaderamente pertinentes para las diversas infancias rurales

1.1.4 Docentes Rurales:

La figura del docente rural emerge como un eje central y complejo al analizar la educación en estos contextos. Ser maestro o maestra en la ruralidad trasciende la simple ejecución de la práctica de enseñanza confinada al aula; implica una práctica docente más amplia y multifacética, que abarca un conjunto diverso de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del educador en condiciones institucionales y sociohistóricas muy particulares (Achilli, 2001, citado en Brumat, 2011, p. 2) Esta práctica se ve profundamente marcada por las condiciones materiales y simbólicas del entorno, las características de la comunidad y las demandas específicas del sistema educativo adaptadas (o no) a la realidad rural.

Una característica recurrente que define la experiencia de muchos docentes rurales, como lo documenta Brumat (2011) en escuelas del norte de Córdoba, Argentina, son las condiciones de trabajo a menudo precarias o desafiantes. Estas incluyen el aislamiento geográfico, la dificultad de acceso por caminos en mal estado, la falta de servicios básicos como energía eléctrica de red o agua potable, y la necesidad de que los docentes, que frecuentemente no son oriundos de las comunidades, residan en la escuela durante la semana, enfrentando la soledad y la responsabilidad de mantener el funcionamiento del establecimiento. A esto se suma la frecuente figura del "personal único", donde un solo maestro o maestra debe hacerse cargo no solo de la enseñanza de todos los grados (modalidad plurigrado o multigrado), sino también de la totalidad de las tareas directivas y administrativas de la

escuela, enfrentando

una sobrecarga de funciones y la complejidad de adaptar normativas y requerimientos pensados para escuelas urbanas graduadas.

Esta realidad contrasta frecuentemente con la formación inicial recibida por los docentes. Brumat (2011) señala una ausencia generalizada de contenidos específicos sobre educación rural o estrategias para el manejo del aula multigrado en los planes de estudio del magisterio

. Los maestros admiten que gran parte del aprendizaje sobre cómo enseñar en plurigrado y cómo desenvolverse en el contexto rural se adquiere "en la práctica cotidiana", a través del ensayo y error y la experiencia acumulada en la escuela. Aunque existen esfuerzos de formación continua, como postítulos específicos persiste la pregunta sobre su pertinencia real y su capacidad para dialogar con las complejas realidades y las múltiples demandas que enfrentan los docentes en su día a día-

Más allá de la enseñanza de contenidos curriculares, la práctica docente rural implica asumir una multiplicidad de roles que exceden lo estrictamente pedagógico. El maestro rural se convierte a menudo en "enfermero, (...) el que escucha a los matrimonios que se llevan mal, (...) el que trata de solucionar las cosas entre vecinos, (...) el que le hace un trámite a alguien que necesite" (Brumat, 2011, p. 6) Actúa como psicólogo, gestor, cocinero, encargado de limpieza y agente de conexión entre la comunidad y servicios externos, configurando una función que va "más allá de la escuela misma" (Street, 2001, citado en Brumat, 2011, p. 6).

En contextos de diversidad cultural, como afirma Williamson (2012), el rol docente adquiere una complejidad adicional. El maestro se sitúa en un escenario intercultural donde confluyen distintas visiones del mundo, lenguas y saberes. Su propia identidad (indígena o no indígena) y su manejo (o desconocimiento) de la lengua y cultura local influyen decisivamente en su capacidad para comprender a los estudiantes, relacionarse con las familias y desarrollar una pedagogía pertinente y respetuosa.

CAPITULO 2: VIVA LA ESCUELA

Tras la pandemia y el retorno a la presencialidad, hemos vivido secuelas sociales que han desencadenado cambios significativos. Si en las últimas dos décadas buscamos un hito político que haya marcado un punto de inflexión a través de mecanismos democráticos, sin duda sería el año 2022 y el ascenso al poder de un gobierno que representa un cambio ideológico en las formas de ejercer el poder en el país. El gobierno de Gustavo Petro, a pesar de las contradicciones políticas y la campaña de desprestigio mediática, encarna una transformación respecto a la política tradicional de la derecha.

Las apuestas políticas del gobierno y los procesos de reforma en curso evidencian este cambio. Las discusiones actuales sobre salud, pensiones, seguridad y educación no solo son necesarias para abordar la desigualdad en las comunidades, sino que, desde ciertas perspectivas y con algunas salvedades, las políticas de este gobierno pueden considerarse pertinentes. Esto se debe a que el gobierno se ha construido a partir de la convergencia de diversos actores sociales, brindándoles no solo una voz para enunciar sus propuestas, sino

también la oportunidad de llevarlas a cabo. Sin profundizar en todas las políticas del actual gobierno, el programa "Viva la Escuela", pese a sus problemas de infraestructura, operación y limitada implementación, representa una apuesta acorde con las necesidades del territorio rural.

En febrero de 2023, desde el municipio de Aranzazu, Caldas, el entonces viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media, Hernando Bayona, anunció el lanzamiento del programa "Viva la Escuela", una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional. Este programa busca movilizar a estudiantes universitarios y normalistas superiores de último año para que, en calidad de practicantes voluntarios, apoyen los procesos pedagógicos en instituciones educativas y entidades territoriales certificadas, principalmente en zonas rurales. Esta movilización se enmarca en las prácticas o pasantías de los estudiantes, brindándoles la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos reales, contribuyendo así al desarrollo educativo del país. (MEN, 2022)

En este contexto, los rezagos educativos de la pandemia reflejados en los resultados deficientes en pruebas internacionales. Estudios de entidades como el Banco Mundial revelan que el cierre de escuelas y la transición a un entorno digital remoto, sumado a la falta de acceso a dispositivos tecnológicos, agravaron la situación en América Latina. Según el Banco Mundial, "el 70% de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple". (.)

Esta pobreza de aprendizaje, preexistente a la pandemia pero exacerbada por la falta de infraestructura educativa para la educación remota, afectó a todos los niveles educativos. Incluso los docentes más preparados de las ciudades carecían de la formación necesaria para trasladar la enseñanza a entornos virtuales. Los docentes rurales, como se evidenció en apartados anteriores, enfrentaron este desafío sin el apoyo gubernamental adecuado, profundizando aún más las desigualdades educativas.

En medio de procesos de corrupción aún sin resolver, miles de millones de pesos destinados a dotar de equipos tecnológicos a niños y niñas de zonas rurales se esfumaron, dejando a estos estudiantes sin los medios necesarios para acceder a sus clases. Este panorama desalentador para la educación rural se agrava con problemas estructurales como la falta de

infraestructura adecuada, el robo de recursos destinados a las instituciones rurales y la precariedad laboral de los docentes. Las consecuencias para los estudiantes son evidentes, afectando su formación y limitando sus oportunidades futuras.

En ese sentido, "Viva la Escuela" es la política educativa del gobierno nacional para abordar la crisis en la educación rural. Como estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales, participé en la segunda cohorte de 2023 del programa, atendiendo sus objetivos y orientaciones. En este capítulo, analizaré en profundidad el programa "Viva la Escuela" y mi rol como practicante para responder a las siguientes preguntas: ¿Tiene "Viva la Escuela" el potencial suficiente para afrontar la crisis educativa en la ruralidad?.

2.1 Sobre políticas para la educación rural en Colombia

Como toda política pública, su diseño, implementación y potenciales efectos no surgen en el vacío, sino que se inscriben en un entramado complejo de actores, intereses y antecedentes históricos que han moldeado el panorama educativo rural del país. Comprender el alcance y las particularidades de "Viva la Escuela" requiere, por tanto, situarlo dentro de la trayectoria más amplia de las políticas educativas dirigidas al campo colombiano. Estas políticas, como señala Sánchez (2019), a menudo son expresión de fuerzas e intereses en disputa y se materializan (o no) en escenarios de negociación y ejecución donde intervienen múltiples actores, desde el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales (secretarías de educación departamentales y municipales) hasta organismos internacionales y las propias comunidades.

Históricamente, la formulación y ejecución de estas políticas han estado marcadas por las prioridades de distintas administraciones gubernamentales y por los desafíos inherentes a la vasta geografía y diversidad social del país. La educación rural, en particular, ha sido objeto de diversas iniciativas a lo largo de las décadas, enfrentando obstáculos recurrentes como las brechas de calidad y cobertura respecto a las zonas urbanas, la falta de infraestructura adecuada, la escasez de docentes con formación pertinente y las dificultades para lograr una implementación efectiva y contextualizada en territorios remotos. La descentralización educativa ha buscado otorgar mayor autonomía a las entidades locales, aunque con resultados

desiguales en la capacidad de gestión. Además, la proposición de políticas desde niveles centrales, en ocasiones, ha desconocido las realidades, saberes y voces de las comunidades rurales.

Por lo tanto, para analizar en profundidad el programa "Viva la Escuela", es fundamental reconocer los antecedentes políticos e institucionales que han construido históricamente el escenario de la educación rural en Colombia. Iniciativas pasadas, modelos pedagógicos implementados y políticos previos constituyen el sustrato sobre el cual operan y buscan responder programas actuales como "Viva la Escuela". En consecuencia, este apartado es la revisión de algunos de los antecedentes históricos más relevantes de la política educativa rural en el país, para luego adentrarse en la descripción y análisis específico del programa "Viva la Escuela", sus orientaciones, enfoques y mecanismos de operación.

2.1.2 Antecedentes históricos de la política educativa rural en Colombia.

Iniciemos reconociendo aquellos antecedentes de proyectos implementados en las escuelas rurales, políticas educativas de gran impacto que han perdurado en el tiempo y que siguen siendo vigentes a pesar de los años transcurridos. No existen fuentes que señalen un proyecto de educación rural primigenio en nuestro país, como una primera escuela rural específica, pero es importante destacar que, siguiendo las ideas de Boom, Noguera, & Castro (2003), las escuelas como instituciones modernas se hicieron necesarias a partir de políticas de modernización y desarrollo que impulsaron su creación y la limitada expansión del sistema educativo formal en Colombia. (págs. 6 - 13)

Sin embargo, esto no significa que las escuelas surgieran de la nada en las zonas rurales. En realidad, en medio de la dificultad, surgieron propuestas de educación en los territorios que fueron muy significativas. Entrado el siglo XX, dentro de las apuestas por constituir la economía nacional y fortalecer un proceso de industrialización agrícola (Vanegas, 2019), se dio la creación de las escuelas normales rurales bajo la Ley 12 del 17 de diciembre de 1934. Esta ley reorganizaba el sistema educativo con el fin de crear el escalafón nacional de docentes de primaria y atender los altos índices de analfabetismo en el país.

Estas escuelas normales rurales fueron diseñadas para formar maestros que pudieran trabajar en las áreas rurales, adaptándose a las necesidades y realidades de sus comunidades. Este enfoque permitió la creación de una base educativa que, aunque con limitaciones, contribuyó significativamente a la expansión de la educación en zonas rurales, promoviendo la alfabetización y el desarrollo educativo en áreas que previamente habían sido desatendidas:

Para la época, fueron muy pocos los maestros que contaron con la preparación pedagógica necesaria para solucionar los problemas existentes en las escuelas rurales, formando en actividades agrícolas a quienes más adelante se encargarían de la seguridad alimentaria de la nación colombiana. Un año después de haber sido reglamentada la ley que dio origen a las escuelas normales rurales, se establecieron las condiciones para su funcionamiento, a través de la formación de maestras para el porvenir, pues van a ser las representantes del Estado, en las zonas aisladas donde la ausencia de la autoridad prevaleció, las que lograran una posición social al interior de las comunidades; en ellas prestaron sus servicios como formadoras de nuevas generaciones campesinas. (Valvuela, Arango, & Marín, 2012, pág. 3275)

La lógica de la "insalubridad", estrechamente vinculada a la visión higienista moderna, predominó en la escuela durante la primera mitad del siglo XX. Esta visión también tenía raíces en una perspectiva colonial que buscaba conquistar los territorios rurales mediante la educación urbana. Reflejando los aportes de Martínez Boom, Noguera, y Castro:

Durante la primera mitad del siglo, el concepto de educación se vio atravesado por nociones médicas e higiénicas, al punto que la educación llegó a ser sinónimo de higienización." Esta perspectiva reflejaba un intento de imponer una visión urbana y moderna sobre los contextos rurales, transformando la educación en un vehículo para la implementación de prácticas higiénicas y médicas que se consideraban esenciales para el desarrollo y la modernización de la población rural (2003, pág. 5)

Además, esta idea de instituciones formadoras de nuevas generaciones campesinas resultaría insuficiente frente a la realidad de las escuelas a inicios del siglo XX. Las principales instituciones educativas no solo se concentraban en las ciudades, sino que, entrados los años 30, las escuelas enfrentaban problemáticas profundas que no solo tenían que ver con la infraestructura, sino también con la formación de docentes. Esto llevó a la

creación de las

escuelas normales en 1933 y, años más tarde, a la apertura de las escuelas normales rurales. Sobre esta compleja situación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1936 aseguraba:

Si las escuelas hoy existentes no llenan, en su materialidad, las condiciones indispensables para su normal funcionamiento, tampoco los maestros que en ellas enseñan reúnen los requisitos de competencia que su misión reclama. De los 10.000 profesionales de ambos sexos que tienen hoy a su cargo la escuela primaria, sólo un 48% posee grado de maestro, y aún habría que revisar las fechas de esos títulos y los exámenes y planteles en que fueron adquiridos, pues hay indicios más que suficientes para asegurar que la mayoría de esos graduados pertenece a escuelas y profesa ideas pedagógicas que no tienen valimiento ya, ni corresponden en modo alguno a las peculiares necesidades del país en materia de instrucción primaria, ni en muchos casos fueron concedidos con la legalidad que sería deseable, sino antes bien con un criterio de parcialidad política que bastaría a invalidarlos en cuanto se les llamase a una revisión (Ministerio de Educación Nacional, 1936; como se citó en Vanegas, 2019, pág. 168).

Sobre las escuelas normales en las políticas de educación rural, es relevante revisar el trabajo titulado “Creación de las escuelas normales rurales en Colombia 1934-1951”, donde se describe cómo la creación de estas instituciones fue de vital importancia para la formación de docentes rurales. Sin embargo, también se enmarcaron en dinámicas complejas que destacaban problemas como la deserción de maestras rurales debido al miedo a la soledad, las condiciones climáticas o sociales propias del territorio, y la formación básica impartida en algunas escuelas normales debido a la falta de revisión de los programas curriculares. (Valvuela, Arango, & Marín, 2012)

En la segunda mitad del siglo XX, surgió una de las primeras apuestas denominadas "del campo para el campo": el proyecto radiofónico de Sutatenza, una escuela radial que significó para muchos campesinos la posibilidad de cursar sus primeros estudios dentro de un plan educativo. Un participante de este proyecto afirmó: "A mí la Radio me enseñó a leer y a escribir, si no fuera por eso yo ni siquiera supiera firmar"(pie). Dirigido por la Fundación Acción Cultural Popular, con el apoyo de la Iglesia Católica, este proyecto buscaba la

alfabetización de campesinos mediante clases sincrónicas en un programa de radio (Bautista, 2014)

Este será nuestro punto de partida para hablar de los antecedentes hacia una escuela contemporánea. Entre múltiples reformas educativas y bajo las dinámicas complejas del conflicto armado, la brecha educativa en las zonas rurales ha sido un tema de discusión y demanda histórica para las comunidades rurales. En este sentido, es relevante afirmar que los proyectos de mayor impacto, que incluso hoy constituye el sistema de educación rural, surgen como una alternativa que respondía a la necesidad de transformar un sistema educativo tradicional, profundicemos:

2.1.2.1 Escuela Nueva(1975)

El proyecto "Escuela Nueva" surgió con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales de Colombia, enfrentando desafíos como la dispersión geográfica de los estudiantes, la falta de recursos y la limitada formación de los docentes. Este modelo educativo se basa en principios de aprendizaje activo, adaptabilidad al contexto rural y participación comunitaria. Entre sus características principales se destacan los aspectos curriculares, de capacitación, administrativos y comunitarios.

Una de las innovaciones clave del proyecto es el aula multigrado, en la cual estudiantes de diferentes niveles de edad y grado trabajan juntos, fomentando dinámicas de tutoría entre pares y maximizando los recursos limitados. Además, se desarrollan materiales educativos autodidácticos que permiten a los estudiantes aprender de manera independiente y a su propio ritmo, ofreciendo una solución efectiva frente a la escasez de docentes capacitados.

Las aulas multigrado congregan en un solo espacio físico a niños de varios grados escolares, quienes son guiados por un solo maestro. Actualmente, gran parte de las 17 mil escuelas rurales en el país cuentan con esta modalidad de enseñanza, ya sea por baja matrícula, falta de infraestructura o por tratarse de zonas de difícil acceso. (MEN (. d., 2017)

Los orígenes del proyecto "Escuela Nueva" se remontan a los años 60, con el modelo de escuela unitaria de la UNESCO. Este enfoque fue especialmente adecuado para las escuelas

rurales debido a su limitada capacidad y al reducido número de matrículas de estudiantes en algunas áreas. Fue necesario implementar un modelo que pudiera atender a cursos multigrado, con un número reducido de alumnos de diferentes edades y niveles educativos, adaptándose así a las características particulares de las zonas rurales.

Durante la década de los sesenta se puso en marcha en el departamento de Norte de Santander, inicialmente en Pamplona, la Escuela Nueva. Este modelo educativo lo formularon docentes de escuelas rurales, las cuales tenían un solo profesor encargado de la formación de estudiantes de diferentes edades y grados educativos, situación que planteaba a este docente retos asociados con la definición de los contenidos de la enseñanza y con las estrategias por utilizar en el aula. (Bautista, 2014, pág. 29)

En 1975, el programa "Escuela Nueva" comenzó como un proyecto a menor escala en algunos departamentos del país. Entre 1975 y 1978, con el apoyo de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID), funcionaron 500 escuelas en tres departamentos. Entre 1982 y 1986, el programa se extendió a la Costa Pacífica, ampliando su alcance y beneficiando a más comunidades rurales. Este proyecto no solo transformó la educación en las zonas rurales de Colombia, sino que también se convirtió en un modelo reconocido a nivel internacional por su eficacia y enfoque innovador en contextos rurales. (Torres R. , 1996)

Este programa fue escogido como modelo para las zonas rurales dentro de la política de universalización de la primaria que viene desarrollándose en el país desde 1986. Actualmente 20.000 de las 25.791 escuelas públicas rurales están inscritas dentro del programa Escuela Nueva Alrededor de 40.000 maestros han sido capacitados para trabajar con este modelo, y más de 1.000.000 de niños del campo colombiano asisten a escuelas que participan del programa (Schiefelbein, 1992:81-82). La meta es alcanzar el 100% de las escuelas rurales, las que a su vez corresponden al 67% del total de las escuelas públicas del país (37.678). (Villar, 2010, pág. 360)

El enfoque pedagógico del aprendizaje activo y participativo de esta política sitúa a los

estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje. Los alumnos trabajan en proyectos y actividades prácticas que fomentan la colaboración y el pensamiento crítico, permitiéndoles aprender de manera más efectiva y significativa. Además, la adaptabilidad al contexto rural

es fundamental en este modelo. El currículo se ajusta a las necesidades y realidades del entorno rural, integrando conocimientos locales y prácticas agrícolas que son relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes. Al menos, así debería funcionar en teoría, aunque sus resultados destacaron desde la implementación del proyecto.

Según Torres (1996), en 1985, con una cobertura nacional de 8.000 escuelas, el gobierno colombiano decidía adoptar a Escuela Nueva como estrategia para universalizar la educación primaria rural. En 1987 comenzó el proceso acelerado de expansión, cubriendo 17.984 escuelas para 1989. En 1991, el programa llegaba a alrededor de 20.000 de las 27.000 escuelas rurales del país, con una cobertura estimada de 1 millón de niños. Este largo proceso es el que media entre el proyecto local inicial y el actual programa de alcance nacional e internacional.

Sin embargo, esta teoría se ve confrontada con la realidad de los desafíos de la educación rural en el sistema educativo colombiano, como expone O. P. Bonilla y D. E. Muñoz (2020) en su trabajo de investigación. La infraestructura y los recursos limitados de las escuelas rurales plantean un desafío considerable que va más allá de simple innovación pedagógica. Iniciativas como el programa viva la escuela e incluso el modelo nueva escuela buscan, en esencia, mitigar el problema fundamental de las instituciones rurales: la ausencia del aparato.

2.1.2.2 El proyecto de educación rural PER (2002)

El Proyecto de Educación Rural (PER) fue implementado desde en el año 2000 por el Ministerio de Educación con el propósito de mejorar la accesibilidad, calidad y pertinencia de la educación en las zonas rurales del país. Este proyecto se concibió para abordar las necesidades particulares de las comunidades rurales, enfrentando desafíos históricos como la baja cobertura educativa, la insuficiente infraestructura y la escasa formación docente.

El PER definió para su accionar cuatro componentes de trabajo con los siguientes porcentajes de inversión: componente 1, relacionado con la ampliación de la cobertura y la calidad para la población rural entre los 5 y 17 años (62,5 %); componente 2, fortalecimiento de las capacidades de las entidades y alianzas (16,3 %); componente 3, mejoramiento de las condiciones de convivencia (11,3 %),

y componente 4, mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de la educación media (10 %) (Triana, Arbelaez, & Cubillos, 2018, pág. 54)

Se creó con propósito de aumentar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la enseñanza y hacer la educación más pertinente para las realidades rurales. Para alcanzar estos objetivos, se implementaron varias estrategias clave, incluyendo la mejora de la infraestructura escolar, la capacitación de docentes y la adaptación curricular a los contextos rurales. Una de las estrategias fundamentales fue la construcción y adecuación de escuelas en áreas rurales, con el fin de reducir las distancias que los estudiantes debían recorrer para acceder a la educación, para ello se priorizó la creación de ambientes escolares seguros y adecuados, con instalaciones básicas como agua potable y saneamiento (MEN, 2006), lo cual es esencial para la salud y el bienestar de los estudiantes. Estos nuevos planteles educativos, aunque no cubrían a toda la población rural del país, aumentaron significativamente el número de cupos ofertados.

Sobre su impacto, un informe de Gestión del Ministerio de Educación (2006) habla sobre una expansión de la cobertura educativa entre 2002 y 2006.

Así, el total acumulado de nuevos cupos es de 1.419.427, 95% de la meta del cuatrienio: 717.462 mediante contratación de la prestación del servicio y 701.965 mediante la reorganización, la implementación de modelos educativos flexibles e inversión en infraestructura escolar. Con lo anterior, la matrícula oficial se incrementó en un 27.4% pasando de 7.8 millones a 9.2 millones y la cobertura bruta total de transición, básica y media pasó del 82% al 90%. En cuanto a la atención a la población vulnerable en el sector educativo, entre 2003 y 2006 se han creado 559.500 nuevos cupos para esta población. De otra parte, en 2006 el número de alumnos víctimas del desplazamiento atendidos por el sistema educativo es de 234.018 (97.5% de la meta). (“ LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA 2002 – 2006” Informe de Gestión 7 de agosto de 2006, pág. 9)

La formación y capacitación de los docentes rurales fue otro pilar central del PER. Se desarrollaron programas de formación continua y actualizaciones pedagógicas para los maestros, enfocándose en metodologías activas y participativas que involucraran a los

estudiantes en su proceso de aprendizaje. Además, se promovió el uso de tecnologías educativas y recursos didácticos innovadores que facilitaran la enseñanza en contextos rurales. Esto respondía a una intención de adaptación curricular para hacerla más relevante y pertinente a las necesidades y realidades de las comunidades rurales, lo que conllevó la incorporación de contenidos relacionados con la agricultura, el medio ambiente y la cultura local, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en su vida cotidiana y en sus comunidades. Se promovieron actividades prácticas y proyectos comunitarios que conectaban la escuela con el entorno rural, fomentando un aprendizaje significativo y contextualizado.

Como se puede evidenciar, las intenciones y objetivos, así como las estrategias a implementar, estaban muy ligadas a la Escuela Nueva. En general, las políticas educativas irían muy ligadas hacia modelos pedagógicos activos y flexibles, pues la educación tradicional no respondía del todo a las dinámicas rurales y sus necesidades. Aunque evidentemente esta política educativa no buscaba implantar un modelo nacional, porque ya existía la Escuela Nueva, sino concentrar sus esfuerzos en expandir el sistema educativo.

Durante su primera fase, de 2002 a 2006, el PER logró importantes avances en la educación rural de Colombia. La matrícula oficial aumentó en un 27.4%, y la cobertura bruta total de educación de transición, básica y media pasó del 82% al 90%. Revisemos a profundidad sus resultados:

[...] aumentó la tasa de aprobación en 4.7 puntos porcentuales, disminuyó las tasas de reprobación en 1.4 puntos porcentuales y la deserción en 3.2 puntos al tiempo que mejoró los resultados en pruebas de calidad. Por último, cálculos de costo beneficio indican que el programa es altamente rentable con una tasa interna de retorno TIR cercana al 20 %. (Rodríguez, Sánchez, & Armenta, 2007, pág. 6)

En 2009, se implementó la segunda fase del PER, con el objetivo de consolidar y ampliar los logros alcanzados. Esta etapa se centró en continuar mejorando la cobertura y la calidad educativa en las áreas rurales, con un enfoque especial en la formación y acompañamiento a los docentes. Se diseñaron e implementaron estrategias flexibles para

facilitar el acceso de los jóvenes rurales a la educación secundaria y superior, abordando uno de los desafíos más persistentes en la educación rural.

Las acciones se orientan al diseño e implementación de estrategias flexibles que faciliten el acceso de los jóvenes rurales a la educación; y al desarrollo de procesos de formación y acompañamiento a los docentes que les permitan mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de sus prácticas. (MEN, Proyecto de Educación Rural PER, 2021)

La segunda fase del PER también incluyó un enfoque en la participación comunitaria y la gestión escolar. Se promovió la creación de comités de educación rural que involucraban a padres de familia, líderes comunitarios y autoridades locales en la toma de decisiones educativas, fortaleciendo la gobernanza y la sostenibilidad del proyecto. La selección de las instituciones donde se implementaba el PER se basaba en criterios definidos en colaboración con el Banco Mundial. Se priorizaban entidades territoriales y sedes educativas que cumplieran con ciertas características específicas, como la necesidad de mejorar la accesibilidad, calidad y pertinencia de la educación en zonas rurales.

Sin embargo, la implementación efectiva del programa presentaba desafíos significativos. Dotar a las escuelas de recursos físicos era solo una parte del proceso; también era crucial involucrar a las instituciones educativas y a una variedad de actores locales en el proceso. Este aspecto representaba una dificultad importante, ya que la dotación de recursos educativos a los docentes rurales implicaba un proceso complejo que iba más allá de la mera provisión de materiales.

Las limitaciones del programa también incluían la dependencia del apoyo continuo del gobierno y las comunidades locales para garantizar su sostenibilidad. La capacitación continua de los docentes era esencial para mantener y mejorar la calidad de la educación impartida. Además, las condiciones socioeconómicas desfavorables en las áreas rurales, como la pobreza y el desplazamiento forzado, representaban obstáculos importantes para la implementación efectiva del PER.

A pesar de estos desafíos, el PER sigue siendo relevante y su futuro se orienta hacia la consolidación del programa y la expansión de sus estrategias a nuevas áreas rurales. La integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el uso de metodologías innovadoras en la experiencia educativa rural son elementos clave para fortalecer el proyecto. Además, la promoción de enfoques interculturales y la atención a la diversidad étnica y cultural de las comunidades rurales pueden enriquecer la pertinencia y efectividad del PER.

2.1.2.3 El programa todos a aprender

El programa "Todos a Aprender" (2012) se implementó como una estrategia integral para mejorar la calidad educativa en Colombia, con un enfoque en el acompañamiento docente. Sin embargo, este acompañamiento, a menudo percibido como supervisión, generó resistencia entre los maestros, especialmente en zonas rurales. Si bien el programa tenía como objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes, especialmente en lectura y matemáticas, la implementación de tutores no siempre respondió a las necesidades reales de los docentes. Muchos maestros rurales vieron a los tutores como inspectores del Ministerio de Educación, lo que limitó la efectividad del programa en el fortalecimiento de sus habilidades pedagógicas.

Díaz Barreira (2015) señala que el programa "Todos a Aprender" tuvo relevancia en su contexto al reconocer las particularidades sociales y abordar dimensiones clave de la calidad educativa, como la equidad, relevancia y pertinencia. Sin embargo, es importante señalar que el programa no se diseñó exclusivamente para la ruralidad, sino que tuvo una implementación a nivel nacional. A pesar de la inversión en infraestructura física por parte de instituciones como la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la disponibilidad de materiales educativos alineados con un enfoque pedagógico activo, el mayor desafío del programa radicó en la capacitación y acompañamiento docente. La lógica de capacitación y seguimiento a través de tutores con presencia limitada en las aulas rurales resultó insuficiente para generar un impacto significativo en la formación docente.

En contraste con esta visión de capacitación, se propone que la formación docente no se limite a la "formación para el trabajo", sino que se enfoque en brindar acceso a programas de educación superior, como posgrados y diplomados, que permitan a los docentes acceder a una educación de calidad que incida positivamente en su práctica y en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el programa "Viva la Escuela" se presenta como una alternativa más acertada en cuanto a la formación docente, ya que busca formar a los futuros docentes en contextos rurales, brindándoles la oportunidad de desarrollar habilidades y competencias relevantes para estos entornos. A diferencia de "Todos a Aprender", que se enfocaba en capacitar a docentes ya en ejercicio, "Viva la Escuela" se centra en la formación de practicantes que serán los futuros maestros de la ruralidad

2.2.1 PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2016- 2026

El Plan Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 en Colombia es una estrategia a largo plazo diseñada para mejorar la calidad y equidad del sistema educativo. Su objetivo principal es establecer metas claras y alcanzables que guíen el desarrollo educativo durante una década. Este plan busca abordar los desafíos estructurales del sistema, como las desigualdades entre zonas urbanas y rurales, y las diferencias en la calidad educativa, que han perpetuado ciclos de pobreza y limitado oportunidades.

El PNDE se construye a través de un proceso participativo que involucra a diversos actores de la sociedad, desde niños y jóvenes hasta expertos en educación. Esta metodología busca recoger una amplia variedad de voces y perspectivas para asegurar que el plan refleje las realidades y aspiraciones de todos los sectores. La participación activa de los actores educativos fortalece la legitimidad del plan y fomenta un sentido de apropiación, facilitando su implementación.

En el ámbito de la educación rural, el PNDE propone estrategias clave como el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza, dotando a los estudiantes de herramientas para aprovechar y preservar su entorno. Sin embargo, aunque el plan establece objetivos ambiciosos, carece de rutas de acción específicas para algunos de ellos. A pesar de esto, el PNDE traza un horizonte para la construcción de políticas educativas futuras.

Un ejemplo de esto es el eje "Octavo Desafío Estratégico: dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación", que incluye estrategias como la articulación de escuelas normales con instituciones de educación superior, el fortalecimiento de las capacidades docentes para proyectos de reconciliación y convivencia, y el fomento de modelos educativos flexibles que tengan en cuenta las vocaciones estudiantiles y el contexto rural. Además, se busca apoyar a las entidades territoriales con recursos y directrices para implementar modelos flexibles, diseñar pruebas estandarizadas adaptadas a los grupos étnicos de cada región y garantizar la conectividad y el acceso a material digital en zonas rurales.

La implementación del PNDE enfrenta retos como la financiación, la coordinación interinstitucional y la adaptación a los cambios socioeconómicos. No obstante, también presenta oportunidades para transformar el sistema educativo y ofrecer una educación de calidad que permita a todos los colombianos desarrollar su potencial.

A pesar de sus ambiciones, el PNDE ha recibido críticas por la falta de realismo en algunas metas y la escasez de recursos para su implementación. También se señala la necesidad de fortalecer los mecanismos de seguimiento y evaluación para medir su impacto real.

2.2 Orientaciones administrativas y operativas del programa Viva la escuela.

Como se ha evidenciado, el programa "Viva la Escuela" fue diseñado para abordar y reducir los rezagos de aprendizaje agudizados por la pandemia del COVID-19. Su objetivo principal, aunque necesario, es ambicioso: crear una movilización social a gran escala, con voluntarios, para convertir la escuela en epicentro de transformación social y cultural, recuperando así su rol central y comunitario (MEN, 2023). No obstante, como se ha mencionado, la convergencia de los diferentes actores en la escuela no es tarea sencilla.

En muchas ocasiones, los estudiantes de licenciaturas no asumieron el liderazgo necesario para movilizar a la comunidad, ya que esto implicaba cuestiones más complejas que la

simple

reunión. Además, en muchas escuelas, los practicantes fuimos percibidos como asistentes de los docentes, lo que limitó nuestra participación activa en la construcción de una relación más estrecha entre la comunidad y la escuela. Pero, este objetivo no es del todo inalcanzable. Para lograrlo dentro de las posibilidades del programa, sería necesario un proceso más continuo y no limitado a los tres meses de nuestra presencia en la institución.

Por otro lado, los objetivos específicos del programa se alinean más con la implementación real: incidir en el bienestar socioemocional de los niños y niñas, contribuir a la reducción de rezagos de aprendizaje, aumentar las capacidades de las comunidades educativas, fortalecer los vínculos entre las escuelas y otros actores de la comunidad, y fomentar el desarrollo de capacidades de los voluntarios (estudiantes de educación superior). Estos objetivos, más concretos y alcanzables, permitieron una implementación más efectiva del programa.

Antes de nuestra asignación a los territorios, el programa "Viva la Escuela" nos brindó una capacitación donde se detallaba la hoja de ruta para implementar y cumplir los objetivos. Estas orientaciones, que abarcaban aspectos administrativos, financieros y pedagógicos, serán profundizadas para comprender el proceso de implementación.

En cuanto a nuestro rol en nuestra área, en circunstancias normales de una práctica pedagógica en la ciudad, en específico, basado en mi experiencia como estudiante en la Universidad Pedagógica Nacional, se prepara una implementación basada en la elección de un problema de investigación y las características particulares de las instituciones educativas donde se realizará la práctica. Esto puede ser adecuado para zonas urbanas, especialmente en bachillerato. Sin embargo, en mi caso particular, esta metodología no resultaba satisfactoria. Antes de "Viva la Escuela", había seleccionado como problema de investigación las publicaciones de prensa del siglo XX para entender el conflicto bipartidista. Sin embargo, este tema no me parecía pertinente para enseñar a niños de primaria ni se alineaba con los objetivos del programa ni con los contenidos de primero a quinto.

Esto me llevó a cuestionarme: ¿Por qué un objeto de investigación en ciencias sociales debe ser llevado como contenido a la escuela? ¿Problematizar un objeto para transformarlo en una implementación era coherente con los objetivos del programa?

Abordaré estas cuestiones en los espacios de reflexión al final del documento. Sin embargo, este cuestionamiento me llevó a cambiar de enfoque. Siendo de la línea de enseñanza de la historia, decidí establecer como objeto de estudio la educación rural y desarrollar un proyecto integral que respondiera a las directrices de "Viva la Escuela". Este proyecto será descrito en detalle al final del capítulo.

2.2.1 Vinculación con las universidades: Proceso de selección y capacitación de los practicantes.

Los espacios de capacitación fueron esenciales a lo largo de la práctica y se desarrollaron en dos momentos clave. Inicialmente, se llevó a cabo una semana de inducción intensiva, dividida en secciones formativas que abarcaron todos los aspectos del programa: desde los procedimientos administrativos hasta las consideraciones de seguridad en el territorio, pasando por las orientaciones pedagógicas y operativas.

A medida que la práctica avanzaba en el territorio, se implementó una segunda fase de capacitaciones como complemento estratégico. Estas jornadas de formación pedagógica y reuniones de seguimiento, programadas quincenalmente en paralelo a las actividades en la institución, abordaron los desafíos cotidianos de la enseñanza en entornos rurales. Aunque estos espacios fueron fundamentales para el intercambio de experiencias, la discusión de estrategias y la reflexión sobre las dificultades encontradas, su formato remoto presentó un obstáculo debido a las limitaciones de conectividad en las zonas rurales.

Del 31 de julio al 4 de agosto, se desarrolló la formación inicial y capacitación remota para los practicantes de la segunda cohorte del programa. Este período de inducción, crucial para nuestra preparación, presentó desafíos debido a su modalidad virtual y a la intensidad de las sesiones. Las jornadas de capacitación se extendían por 8 horas diarias, divididas en dos bloques de 4 horas. Si bien el formato remoto ofrecía flexibilidad, mantener la atención durante las presentaciones resultó arduo. La complejidad de los temas, como el enfoque pedagógico del programa, y la falta de interacción presencial dificultaron la concentración y propiciaron la fatiga.

En esta fase inicial, la realidad se manifestó en toda su complejidad, demandando no solo la asimilación de una gran cantidad de información, sino también un esfuerzo activo para mantener la concentración. A pesar de que la semana de inducción abordó todos los aspectos esenciales del programa, la cantidad de información presentada dificultó su completa asimilación, lo que generó incertidumbre y falta de claridad al llegar a los territorios



Figura 2. Horario Capacitaciones, Viva la escuela (2023)

La tabla detalla la estructura de la semana de capacitación. A continuación, profundizaré en los elementos clave compartidos durante este período, los cuales resultaron fundamentales para el desempeño efectivo de la práctica en las instituciones educativas. Uno de los aspectos cruciales abordados durante la inducción fue la dimensión administrativa de la práctica, que se materializaba en una extensa documentación que los practicantes debíamos completar. Dada la naturaleza de la práctica, respaldada por el Ministerio de Educación, el volumen de documentación era considerable y minuciosamente detallado.

2.2.3 Aspectos Administrativos y Financieros de la Práctica:

La práctica docente en el programa "Viva la Escuela" conllevaba una serie de responsabilidades administrativas y financieras que requerían una gestión cuidadosa. Estas

responsabilidades, aunque esenciales para el funcionamiento transparente y eficiente del programa, presentaban desafíos logísticos y de gestión del tiempo para los practicantes.

- **Consentimientos de Uso de Imagen:** La recopilación y gestión de evidencias visuales, como fotografías y videos, implicaban la obtención de consentimientos de uso de imagen de todas las personas involucradas. Este proceso, aunque necesario para proteger la privacidad, resultaba complejo debido al número de participantes y a la necesidad de renovar los consentimientos mensualmente.
- **Consentimiento para la Aplicación de Diagnósticos:** La aplicación de pruebas diagnósticas a los estudiantes requería el consentimiento informado de sus padres. Este trámite, si bien pedagógicamente relevante, añadía una capa de complejidad administrativa al involucrar la participación activa de las familias en el proceso.
- **Entrega de Informes Mensuales:** El seguimiento al cumplimiento del plan de trabajo se realizaba mediante informes mensuales detallados, elaborados en un formato matricial en Excel. Estos informes, que describían el desarrollo de las prácticas, exigían un registro minucioso y reflexivo de los avances, desafíos y aprendizajes de cada período.
- **Formatos de Legalización de Recursos:** La gestión de recursos adicionales, como los destinados a desplazamientos y otros gastos, implicaba la presentación de formatos de legalización específicos. Este proceso, crucial para garantizar la transparencia en el uso de los fondos, requería una gestión meticulosa y puntual para evitar contratiempos.
- **Giro de Manutención ICETEX:** El programa otorgaba un giro de manutención de \$1.160.000 a los practicantes para cubrir gastos de alimentación, vivienda y salud durante la práctica. Sin embargo, estos recursos, limitados y entregados 15 días después de la llegada a la institución, no cubrían los gastos iniciales de traslado ni los materiales educativos, lo que obligaba a los practicantes a buscar fuentes de financiamiento adicionales.

La gestión financiera durante la práctica presentó desafíos debido a retrasos en los pagos y a la percepción de recursos insuficientes. Los practicantes tuvieron que adaptarse y buscar soluciones para cubrir sus necesidades económicas mientras esperaban el giro de

manutención. Esta situación puso de manifiesto las tensiones inherentes a la gestión de recursos en contextos rurales y subrayó la necesidad de un apoyo financiero más integral por parte del programa

2.2.4 Roles de los actores en la práctica:

El desarrollo de la práctica se estructuraba en torno a tres grupos fundamentales de actores, cada uno desempeñando un papel crucial en la implementación y éxito del programa:

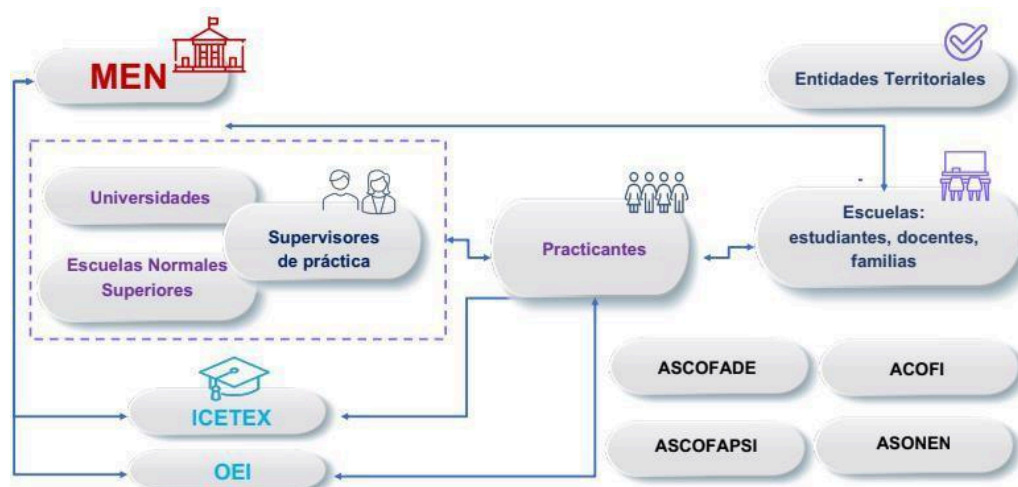


Figura 3. Diagrama de roles. Fuente: *Viva la escuela (MEN)*

El primer grupo estaba encabezado por el Ministerio de Educación, que, a través de la colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), asumía la responsabilidad de establecer las bases y directrices del programa. Su rol se extendía a la provisión de recursos financieros para el ICETEX y la coordinación estratégica para la OEI que se encargaba de facilitar la colaboración de las demás entidades involucradas.

Es importante destacar en rol de los enlaces territoriales dispuestos por la OEI, ellos eran los que estaban en constante comunicación con los practicantes e intentan estar al tanto de cada novedad que surja en el marco de la práctica. Mi enlace fue Alejandra Hernández Ospina, ella estaba asignada para practicantes de las escuelas rurales, en Garzón Huila. Todos los enlaces eran coordinados por otra profesional de la OEI llamada María Clara Ortiz Karam,

ella era la figura representativa de viva la escuela para nosotros como practicantes. Fue encargada de darnos la capacitación a los futuros docentes y todas las orientaciones pedagógicas y operativas en las cuales se desarrollaban la práctica en el territorio.

El segundo grupo de actores estaba compuesto por las universidades y escuelas normales superiores, entidades educativas que actuaban como intermediarios cruciales en la colocación de practicantes en las instituciones rurales. Estas instituciones también asignaban supervisores de práctica, desempeñando un papel vital en la orientación y apoyo durante la ejecución de la práctica. En mi caso, la directora de proyecto de grado fungió como este supervisor, brindando un acompañamiento académico significativo. (MEN, 2022)

El tercer y último gran grupo de actores estaba en las escuelas rurales, donde convergían directivos, docentes, estudiantes y familias. Estas instituciones educativas representaban el epicentro de la experiencia, siendo el lugar donde los practicantes interactuaban directamente con la realidad de la educación rural. La colaboración activa y la comunicación efectiva entre todos los integrantes de estas escuelas eran esenciales para el desarrollo armonioso de la práctica.

2.3 Orientaciones y enfoques pedagógicos del programa

La comprensión de cómo se enseña y se aprende es fundamental en el ámbito pedagógico.

Implica analizar la evolución de la educación a través de nuevas metodologías que emergen

de la investigación teórica y práctica sobre el acto de enseñar en diversos contextos. En este sentido, resulta crucial revisar los debates y referentes pedagógicos, especialmente ante las deficiencias educativas observadas en las aulas rurales, las cuales plantean desafíos significativos en el acceso a la educación para los niños.

Frecuentemente, la práctica educativa en contextos rurales se adhiere a un modelo pedagógico transmisivo, cercano a lo que Paulo Freire (1970) denunció como "educación bancaria". En este enfoque, el proceso se centra en la exposición de contenidos por parte del docente, donde el éxito se mide por la capacidad del estudiante de memorizar y reproducir información, relegando la reflexión crítica sobre el aprendizaje a un segundo plano frente a la obtención de calificaciones. Frente a este modelo, la hipótesis que guía esta intervención pedagógica sostiene que la aparente "falta de interés" de los estudiantes no es una condición inherente, sino una consecuencia de metodologías que no logran interpelarlos significativamente. Como argumenta Hattie (2017), el impacto en el aprendizaje depende directamente del marco conceptual y las acciones del profesor. Por tanto, la superación de las dificultades de aprendizaje no radica en intensificar la transmisión, sino en la búsqueda deliberada de innovaciones y modelos pedagógicos activos que sitúen al estudiante como protagonista de su propio conocimiento.

Los modelos pedagógicos ofrecen marcos teóricos y prácticos para comprender nuestra labor docente. Estos modelos evolucionan en respuesta a los cambios sociales y a nuevas concepciones teóricas sobre la educación, impulsando la innovación educativa (Ver figura). Sin embargo, en el contexto rural, se percibe una falta de reflexión consciente sobre la práctica docente, lo que se traduce en la persistencia de métodos tradicionales. A pesar de reconocer las limitaciones de recursos y formación en las escuelas rurales, esta situación no es aceptable. Los docentes deben estar abiertos a cuestionar y mejorar sus prácticas, es realmente irónico que un docente que se dedica a enseñar, se resista a aprender.

Esto fue importante en el proyecto de implementación, pues no solo se trataba de enmarcar nuestras acciones del aula dentro de referentes conceptuales, sino más bien de entender cuestiones de la enseñanza para tener un efectos positivos en el aprendizaje de los niños:

Una premisa clave es que es trascendental el punto de vista del profesor sobre su papel. Son los marcos conceptuales específicos que tienen los profesores sobre su papel, y particularmente el marco conceptual específico a partir del cual se cuestionan sobre los efectos que tienen en el aprendizaje de sus alumnos (...). Es importante lo que hacen los profesores, pero lo más importante es tener el marco conceptual apropiado en relación al impacto que tiene aquello que hacen. Un marco conceptual apropiado combinado con las acciones pertinentes opera conjuntamente para conseguir un efecto positivo en el aprendizaje (Hattie, 2017:31).

Durante la práctica, se evidenció una brecha significativa entre el saber pedagógico teórico y su aplicación cotidiana. Esta observación en campo dialoga con lo que la literatura ha señalado recurrentemente sobre la formación docente para la ruralidad. Autores como Brumat (2011) documentan cómo los maestros, ante la ausencia de contenidos específicos sobre educación rural en su formación inicial, a menudo construyen su saber-hacer "en la práctica cotidiana" a través del ensayo y error, más que desde un proceso de reflexión y debate estructurado.

Esta brecha se manifestaba en una aplicación de los modelos pedagógicos que parecía limitarse a acciones instrumentales o a la ejecución de las guías curriculares, en lugar de un proceso de adaptación crítica al contexto del aula multigrado. En las interacciones y dinámicas observadas, el foco tendía a centrarse en el cumplimiento de responsabilidades administrativas y la cobertura de contenidos, dejando poco espacio para el diálogo colectivo sobre la práctica. Si bien esto no niega la existencia de reflexiones individuales —un aspecto que no puede medirse desde la simple observación—, sí evidencia la ausencia de espacios institucionalizados para el debate pedagógico. Esta es una carencia que Zamora y Mendoza (2016) identifican como un desafío clave, al proponer la necesidad de una "tarea de concientización en las instituciones formadoras de maestros" que reconozca las particularidades del trabajo rural y fomente una práctica más reflexiva.

En ocasiones, establecer una crítica hacia la forma como los demás enseñan, puede resultar molesto; no obstante



Figura 4. *Evolución de las prácticas y teorías sociales y educativas, Aguilera A (2021)*

Como se observa en la figura, los cambios en las teorías y practicas educativas dan cuenta de proceso de cambios en las practicas sociales, la perspectiva comunicativa en ciencias sociales propone un enfoque pedagógico centrado en el diálogo igualitario como base del aprendizaje. A diferencia de la concepción objetivista, que enfatiza la transmisión de conocimientos por parte del profesor, y de la concepción constructivista, que resalta la relación entre conocimientos nuevos y previos, el aprendizaje dialógico se basa en la interacción entre iguales, incluyendo estudiantes, docentes, familiares y amigos. Este enfoque comunicativo fomenta un aprendizaje activo y colaborativo, donde el diálogo se convierte en la herramienta principal para construir el conocimiento de manera conjunta

2.3.1 Enfoque Pedagógico del programa: Concepción Comunicativa, aprendizaje dialógico.

En este sentido, el programa "Viva la Escuela" se enmarca en un modelo pedagógico dialógico, inscrito en las pedagogías activas, que busca trascender los modelos pedagógicos tradicionales. Desde esta perspectiva, se construyen "actividades de éxito", estrategias didácticas innovadoras diseñadas para fomentar la interacción y participación activa de todos los actores de la comunidad educativa. El objetivo es promover un diálogo constante entre estudiantes, docentes y el entorno, que permita construir colectivamente un proceso de educación que responda a las necesidades específicas y características sociales, económicas y culturales de cada comunidad.

.Aprendizaje Dialógico es una concepción interdisciplinar de aprendizaje que integra, entre otras, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984) y la teoría de la acción dialógica de Freire (1970) (García-Carrión, Martínez, y Villardón, 2016; Flecha, 1997). Este enfoque, basado en una concepción comunicativa, entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas, en las que las interrelaciones de calidad son un elemento central en los procesos de enseñanza – aprendizaje (MEN, 2022, p.17)

Impulsado por la búsqueda de una educación más significativa y contextualizada, el programa "Viva la Escuela" prioriza principios fundamentales como el diálogo de saberes, el desarrollo de capacidades y la transversalización de competencias (MEN, 2022). Estos principios actúan como pilares esenciales en el desarrollo de las "actividades de éxito", estrategias didácticas innovadoras diseñadas para abordar los desafíos educativos del país y propiciar un cambio positivo en la calidad de la enseñanza.

El diálogo de saberes, uno de los pilares del programa, fomenta la interacción constructiva entre el conocimiento académico y el conocimiento local, promoviendo un intercambio enriquecedor que reconoce y valora los saberes y experiencias de la comunidad en el proceso educativo (MEN, 2022). El desarrollo de capacidades, por su parte, se enfoca en potenciar

las habilidades inherentes a cada individuo, promoviendo su autonomía, pensamiento crítico y capacidad de adaptación a los desafíos del entorno rural (MEN, 2022).

La transformación es otro principio clave, concebido como un proceso dinámico y continuo que impulsa la adaptabilidad y la innovación en el aprendizaje (MEN, 2022). Finalmente, la transversalización de competencias incorpora aspectos cruciales como la empatía, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo en el tejido curricular, garantizando una formación integral que va más allá de la mera transmisión de conocimientos.

Las actuaciones educativas exitosas identificadas en la investigación se vinculan tanto a acciones integrales con los estudiantes como con la comunidad educativa, que participa activamente en el proceso educativo, abarcando niveles decisivos, evaluativos y educativos (Includ-Ed Consortium, 2009; Valls, Prados & Aguilera-Jiménez, 2014). Estas actuaciones no se limitan únicamente a proporcionar información o consulta, sino que involucran una participación integral de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones, evaluación y desarrollo educativo.

Entre estas actuaciones, podemos considerar las siguientes, las cuales coinciden con las actividades propuestas dentro del programa "Viva la Escuela":

2.3.2 Actividades Pedagógicas del Programa "Viva la Escuela"

En el marco de la práctica pedagógica en el programa "Viva la Escuela", nos enfocamos en fortalecer dos áreas críticas en la educación rural: lectoescritura y matemáticas. La flexibilidad del programa nos permitió adaptar las actividades propuestas a las necesidades específicas de cada contexto, fomentando la construcción de espacios y planificaciones pertinentes al territorio. La ausencia de una estructura de planificación rígida se convirtió en una fortaleza, ya que nuestro proyecto, propuesto desde la universidad, se alineó de manera óptima con los objetivos y resultados esperados por "Viva la Escuela". Esta adaptabilidad reconoció la diversidad de contextos y necesidades en las escuelas rurales, otorgando a los practicantes un rol activo en la formulación e implementación de estrategias pedagógicas.

A continuación, se detallan los enfoques prácticos y contextualizados que caracterizan la implementación de actividades pedagógicas en el programa, según lo socializado por el Ministerio de Educación.

2.2.2 Tertulias Literarias Dialógicas

Las Tertulias Literarias Dialógicas emergen como un componente esencial para enriquecer el proceso educativo. Su estructura busca fomentar la participación activa, el diálogo constructivo y la conexión entre la obra cultural seleccionada y la vida cotidiana de los participantes. La planificación de una tertulia inicia con la elección del texto, película o pieza musical que será objeto de discusión. En el caso de un texto, se acuerda el número de páginas a leer y se asigna un tiempo previo para que los participantes se familiaricen con la obra.

Durante la tertulia, se invita a los participantes a compartir fragmentos o aspectos de la obra que les hayan llamado la atención, relacionándolos con su propia realidad. Esto fomenta una comprensión más profunda y significativa de la obra, al tiempo que promueve la reflexión y el intercambio de ideas. Se organiza en círculos, tanto dentro como fuera del aula, buscando la igualdad y facilitando la interacción directa entre todos los participantes. Un moderador guía la discusión, anotando el orden de participación y valorando todas las formas de contribución, incluyendo la escucha activa.

El cierre pedagógico es una fase crucial donde se reflexiona sobre la experiencia, se comparten sentimientos y se evalúa la vivencia a la luz de los principios del programa. Este cierre consolida el aprendizaje y fortalece el sentido de comunidad.

Beneficios de las Tertulias Literarias Dialógicas:

- Participación voluntaria y no calificada.
- Fomento de la confianza en los estudiantes.
- Desarrollo de la capacidad de argumentar.
- Generación del gusto por aprender.
- Superación de limitaciones y miedos a expresarse.

- Promoción de la solidaridad, la escucha activa y el respeto por las opiniones de los demás.

2.2.2 Grupos Interactivos

Los Grupos Interactivos son una estrategia clave para fortalecer el aprendizaje colaborativo y la participación activa. Se organizan grupos heterogéneos de 3 a 5 estudiantes, creando un entorno que valora la diversidad de habilidades y experiencias. Cada grupo realiza actividades didácticas diseñadas colaborativamente entre el docente y voluntarios de la comunidad. La planificación incluye la definición del tiempo de duración de las actividades (10 o 20 minutos), adaptándose a las necesidades de cada grupo.

Los voluntarios, que pueden ser familiares u otros miembros de la comunidad, guían y apoyan a los estudiantes en la resolución de las actividades, fomentando la colaboración y la expresión de ideas. Al finalizar el tiempo asignado, los voluntarios rotan a otro grupo, brindando diversas perspectivas.

El docente se reúne con los voluntarios para evaluar los aprendizajes y fortalecer la retroalimentación constructiva. Este enfoque participativo refleja la naturaleza colaborativa y adaptativa del programa.

2.2.3 Acompañamiento en el Aula

El acompañamiento en el aula se centró en apoyar el desarrollo curricular y colaborar con los docentes en actividades de refuerzo escolar, principalmente en matemáticas. Sin embargo, la falta de directrices claras sobre el uso del tiempo restante llevó a que la institución nos asignara tareas adicionales, como calificación de trabajos e impartición de clases extra, generando una carga laboral adicional.

Esta situación evidenció una discrepancia entre la percepción inicial del acompañamiento y su realidad en la práctica. Las actividades de acompañamiento, planificación e implementación requerían un tiempo considerable que excedía el horario previsto, generando presión sobre los practicantes.

2.2.4 Vínculo Escuela-Comunidad

"Viva la Escuela" enfatiza la importancia de fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, no solo como proximidad física, sino como una interacción significativa que promueva la participación activa de las familias en la vida escolar. Este enfoque busca superar las deficiencias de aprendizaje y fomentar acciones comunitarias para abordar las necesidades de infraestructura en las escuelas rurales.

La meta es lograr una verdadera movilización social basada en la colaboración activa de las familias, reconociendo su papel fundamental en la educación de los estudiantes y en la transformación de la educación rural.

CAPITULO 3: Proyecto de implementación Pedagógica Multigrado: Una apuesta por transversalizar la enseñanza de la historia desde la creación artística y literaria en la infancia.

La enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la historia, presenta un desafío constante para los educadores: ¿cómo no quedarse en la mera transmisión de datos para fomentar una comprensión crítica y significativa del pasado en los estudiantes, especialmente en contextos como la primaria rural? "A pesar de los significativos avances y las valiosas apuestas pedagógicas que han surgido en las últimas décadas para renovar la enseñanza de la historia, persiste una tensión fundamental en la práctica escolar. Un paradigma tradicional, enfocado en la memorización de hechos y la transmisión de narrativas nacionales hegemónicas, todavía coexiste y, en muchos contextos, influye notablemente en las aulas, generando una brecha con los enfoques dinámicos y diversos de la investigación histórica contemporánea. Esta distancia frecuentemente deja a los estudiantes con una visión fragmentada y desconectada del pasado, dificultando el desarrollo del pensamiento histórico.

Frente a este panorama, surge la necesidad de repensar radicalmente cómo acercamos la historia a los niños y niñas. Este capítulo argumenta que la clave reside en explorar las posibilidades pedagógicas que ofrecen la literatura y la creación artística. Si la historia como disciplina ha evolucionado para incluir perspectivas como la Historia Pública, que

busca

democratizar la construcción del pasado, o la Historia del Tiempo Presente, que conecta la disciplina con las problemáticas actuales, la enseñanza en el aula también debe buscar caminos para hacer de la historia una experiencia viva y relevante. Proponemos que la creación artística y literaria no es un mero complemento, sino una herramienta metodológica central para interpelar a los estudiantes y fomentar la interpretación crítica del pasado.

Este enfoque se vuelve particularmente pertinente al considerar la distinción entre la "Historia" académica, a veces percibida como distante o abstracta, y la "historia" personal y comunitaria, tejida de memorias, identidades y experiencias vividas. La literatura y el arte ofrecen lenguajes idóneos para explorar esta "historia" (con minúscula), permitiendo a los estudiantes conectar sus propias vivencias y las de su entorno con narrativas y procesos más amplios. Es a través de la creación –el dibujo, la narración, el teatro, la música– que se puede facilitar un diálogo significativo con el pasado, propio y ajeno.

Por ello, este capítulo detalla una propuesta pedagógica concreta: el " Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo". Este taller, implementado en el marco de la práctica del programa "Viva la Escuela", se distancia deliberadamente de un enfoque basado predominantemente en hechos históricos preestablecidos. En su lugar, utiliza estrategias como el aprendizaje dialógico y la metodología de historias de vida, aprovechando la creación artística y literaria para que los estudiantes de primaria multigrado exploren, cuestionen y construyan su propio conocimiento histórico.

Para fundamentar esta propuesta, primero examinaremos las limitaciones de la enseñanza tradicional de la historia y el marco curricular colombiano actual, incluyendo la Ley 1874 de 2017. Posteriormente, exploraremos enfoques metodológicos de la historia y la pedagogía que valoran la interpretación, la subjetividad y la experiencia, justificando el uso de la creación como herramienta didáctica. Finalmente, describiremos en detalle la implementación del " Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo", sus actividades, recursos y los resultados observados, buscando ofrecer una alternativa viable y transformadora para la enseñanza de la historia en la infancia rural.

3.1 Enseñanza de la historia en la escuela: Entre la memorización de hechos y la exposición de contenidos.

Un punto de partida crítico, que ha sido objeto de debate en el campo pedagógico por décadas, es el prejuicio de que la enseñanza tradicional de la historia se reduce a la memorización de hechos y fechas. Esta percepción se fundamenta en un modelo que históricamente privilegió la exposición de contenidos basados en narrativas hegemónicas, como las historias nacionales o de vencedores, un enfoque hoy ampliamente cuestionado por la historiografía contemporánea. Esta metodología, arraigada durante décadas, ha priorizado la transmisión de un relato histórico homogéneo y nacionalista, dejando de lado la reflexión crítica y el análisis de múltiples perspectivas. En Colombia, la Ley 39 de 1903, que estableció la enseñanza de la historia, delegó en la Academia Colombiana de Historia la formulación de planes de estudio orientados por la construcción de un pasado común (Rodríguez, 2019). Esta visión de la historia, centrada en la promoción de la unidad nacional y la exaltación del legado cultural occidental, se tradujo en métodos de enseñanza basados en la memorización y en la figura del docente como un transmisor de conocimientos incuestionables, limitando la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento histórico.

Sin embargo, la comprensión y el aprendizaje de la historia han evolucionado. La historiografía contemporánea ha desafiado la noción de una historia única y objetiva, reconociendo la importancia de las diversas voces y perspectivas que conforman el pasado. Además, se ha enfatizado la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico, análisis de fuentes y contextualización, que permitan a los estudiantes comprender la complejidad del pasado y su relevancia para la construcción de un presente y un futuro más informados y conscientes (Koselleck, 2016).

La enseñanza tradicional de la historia, centrada en la memorización y la exposición de contenidos, no satisface las necesidades educativas actuales. Al priorizar la reproducción de un relato histórico preestablecido, se restringe la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento histórico. Además, al ignorar las múltiples perspectivas y experiencias que conforman el pasado, se perpetúa una visión homogénea y excluyente de la historia, que no refleja la diversidad y complejidad del mundo social en el que vivimos.

Es imperativo, por tanto, repensar la enseñanza de la historia en las aulas, trascendiendo el enfoque tradicional basado en la memorización y la exposición de contenidos. En este sentido, y en contraste con lo que podría esperarse en materia curricular, en Colombia no ha existido una política que establezca elementos curriculares exclusivos para la historia. Como señala Medina (2020), "Recuérdese que entre 1894 y 1994, cuando se publica la Ley General de Educación, en ese transcurso la historia desapareció del currículum como disciplina" (pág. 68).

En consecuencia, la historia escolar ha estado enmarcada dentro de los lineamientos generales de las ciencias sociales, sin un desarrollo curricular propio y específico. Esto ha dificultado la implementación de enfoques pedagógicos innovadores que respondan a las necesidades actuales de los estudiantes y a los avances de la investigación histórica contemporánea:

La asignatura Historia se sacó del currículo con argumentaciones muy diversas, se diseñaron los ejes generadores del currículo de ciencias sociales como aplicación de los lineamientos, ocho ejes generadores que vale la pena estudiar y ver de qué manera ellos recogen a la disciplina de la historia. (Medina, 2020, pág. 70)

Estos ejes generadores, publicados por el Ministerio de Educación (2002), son el resultado de una serie de experiencias pedagógicas de entidades internacionales, especialmente la UNESCO, así como de las finalidades establecidas por la Ley General de Educación (115/94), las prioridades del Plan Decenal y las pautas de los distintos lineamientos en áreas afines de las Ciencias Sociales publicados por el MEN:

1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
5. Nuestro Planeta como un espacio de

interacciones cambiantes que nos posibilita y limita. 6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos. 7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación). 8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios (MEN, Lineamientos curriculares Ciencias Sociales, 2002)

En estos ejes, junto con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que establecen los objetivos de aprendizaje para cada curso de primero a once, se recoge la disciplina de la historia integrada dentro de los lineamientos curriculares de las ciencias sociales. Sin embargo, estos ejes, que a menudo resultan ambiguos, constituyen la base de la enseñanza de la historia en los colegios dentro del sistema educativo actual.

Además, es importante señalar la Ley 1874 de 2017, que, como bien indica Medina (2020), "bien se sabe que el proyecto de ley tenía un elemento que es crucial y que no fue incorporado a la ley: el proyecto establecía la vuelta de la asignatura de la historia, o de la historia como asignatura" (pág. 67). A pesar de esto, la ley dotó a la historia de un componente crítico, lo que permite la implementación de diversas experiencias pedagógicas basadas en enfoques metodológicos alternativos.

En materia curricular, la historia escolar carece de un desarrollo específico en términos de lineamientos. Como hemos evidenciado, el sistema educativo no proporciona herramientas suficientes para orientar la enseñanza de la historia de manera integral, lo que revela las deficiencias de la historia escolar y su distanciamiento de los avances académicos en la materia. Como señala Santervas (2014), "La Historia que se enseña en los centros escolares suele estar bastante alejada de las investigaciones más recientes, pues se enseña en ellos mucho después de su elaboración en el ámbito científico, ya que la historia científica es la que legitima la historia escolar" (pág. 19).

Esta situación ha permitido que la historia escolar se convierta en un espacio para la perpetuación de relatos nacionales, la exaltación de héroes y las perspectivas más tradicionales de la historia, convirtiéndose en formas hegemónicas de conocimiento que, en lugar de fomentar el pensamiento crítico, nos sesgan y limitan nuestra comprensión del pasado.

La historia enseñada es una acumulación (a veces yuxtaposición) de las diferentes historias producidas por los historiadores. Pero estas dificultades no impiden, sin embargo, que la historia escolar constituya un texto perfectamente establecido, al margen de pequeñas diferencias entre los profesores. (Santervas, 2014, pág. 22)

Esta distancia entre la historia académica y la escolar es divergente: la historia que se enseña en las aulas no refleja directamente la investigación histórica, aunque existen conexiones que a menudo se ignoran. Idealmente, la investigación histórica debería enriquecer la enseñanza, pero en la práctica, la historia escolar y la divulgación histórica se centran más en socializar a los estudiantes y a la ciudadanía en un pasado construido para fortalecer la identidad nacional, que en transmitir el conocimiento histórico más reciente y riguroso (Pagès Blanch, 2018).

Sin embargo, también existe un escenario de posibles convergencias, originado en la formación de docentes, que permite nutrir las implementaciones del aula con nuevos enfoques históricos actualizados. No obstante, considero que esto no se limita a adoptar un modelo pedagógico para abordar un tema investigado desde múltiples perspectivas históricas. Es un proceso más complejo, que implica comprender los vacíos curriculares para atender a objetivos de aprendizaje más relevantes y útiles para los estudiantes.

En última instancia, el propósito de una propuesta de enseñanza de la historia no debería depender únicamente de abordar un problema histórico o de cómo se enseña en el aula, sino de algo más cercano al contexto de implementación: ¿Cómo aprenden los estudiantes y qué elementos de la historia pueden ser útiles para desarrollar su pensamiento histórico, ya sea a partir de un problema histórico, un contenido literario o su propio relato personal?

3.1.1 Llevar los enfoques históricos a la enseñanza de la Historia.

Ahora bien, comprendiendo las dificultades curriculares que enfrenta la historia escolar, es crucial explorar el acercamiento teórico adecuado dentro del vasto campo del conocimiento histórico para renovar la práctica de enseñanza. No se trata solo de adoptar un modelo pedagógico para determinar la forma de enseñanza, sino también de utilizar un

método histórico que permita comprender la historia como concepto, su construcción y temporalización.

En este sentido, la historia pública emerge como un campo relevante, buscando "democratizar la producción y difusión del conocimiento histórico acercando a distintas y plurales ciudadanías a crear de manera mancomunada diversas narrativas históricas posibles" (Torres, 2020). Este enfoque despierta un interés particular al centrarse en el debate entre la historia académica y la que se conecta directamente con un público más amplio. Thomas C. (2018) destaca el surgimiento de esta nueva perspectiva en el área, denominada Historia Pública, que busca tender puentes entre la academia y la sociedad, haciendo el conocimiento histórico más accesible y participativo.

La creación de un nuevo historiador público, según Wesley Johnson, fue una respuesta al aislamiento de los historiadores académicos. En 1978, Wesley explicó que "con mayor frecuencia, la academia, en lugar de la sociedad histórica o la arena pública, se volvió el hábitat del historiador, quien literalmente se retiró a la proverbial torre de marfil" (p. 3). La historia pública, según el mismo autor, "se refiere al empleo de historiadores y de métodos históricos fuera de la academia" (Cauvin, 2018, pág. 28)

En otras palabras, se trata de utilizar las herramientas de la construcción histórica como metodología para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, dado que el programa se enfocaba en la primaria, no se trataba de enseñarles el manejo de fuentes y la selección de metodologías históricas para la recolección y análisis de datos; el verdadero desafío era adaptar la complejidad de la creación histórica a la enseñanza en la infancia.

En este sentido, resulta pertinente acercarse a los métodos de investigación histórica cualitativa, que se centran en el estudio de aspectos no cuantitativos del pasado, como las experiencias, percepciones, actitudes y significados de las personas y los eventos históricos. Algunos de los enfoques y técnicas utilizados en la metodología cualitativa incluyen la entrevista en profundidad, la observación directa o indirecta, los estudios de caso y las historias de vida. Esta última fue la herramienta utilizada para conformar la propuesta de implementación en el aula.

Las historias de vida conforman una perspectiva fenomenológica, la cual visualiza la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su mundo. Algunos autores señalan que la perspectiva fenomenológica representa un enfoque medular en el entramado de la metodología cualitativa. (Chárriez, 2012, pág. 50)

Estableciendo vínculos con una historia compartida, buscamos ir más allá de la mera remisión al pasado y la contextualización de los relatos de los estudiantes en una temporalidad específica. Aunque este puede ser un objetivo, también se trata de desarrollar una sensibilidad para comprender que su historia de vida personal está estrechamente relacionada con otras experiencias de vida, que articuladas se convierten en procesos históricos.

Por ejemplo, la historia de un niño de una escuela rural no se limita a un pasado de conflicto armado, como muchos intentan simplificar. Las experiencias de vida en el campo nos conectan o alejan según nuestra propia historia personal, pero este vínculo no es innato. Volviendo al niño de la escuela rural, su conexión con el relato de conflicto se establece a través de las experiencias de vida de sus padres u otros familiares, quienes a su vez están relacionados con él. Estos espacios de intersección son los que nos vinculan para narrar y construir un hecho histórico en esta propuesta pedagógica.

3.1.2 Pensar Históricamente desde la Creación: Diálogos entre Verdad y Verosimilitud

La propuesta de utilizar la creación artística y literaria como eje para la enseñanza de la historia en la infancia, tal como se desarrolla en este " Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo", se inscribe conscientemente en un debate histórico y teórico sobre las complejas y a menudo tensas relaciones entre el discurso histórico y el discurso ficcional. Como se mencionó anteriormente en este trabajo, existe una diferencia palpable entre la Historia como disciplina académica, con sus métodos y pretensiones de objetividad, y la historia escolar o personal, más ligada a la memoria, la identidad y la experiencia vivida. Sin embargo, la frontera entre narrar lo que sucedió y representar lo que *podría* suceder ha sido un punto central de reflexión desde la antigüedad clásica.

Ya Aristóteles, en su *Poética*, planteaba una inversión fundamental al sugerir que la poesía (ficción), al tratar sobre lo universal y lo verosímil, era "más filosófica y más seria que la historia", la cual se ocupa de lo particular (Zamboni, 2025). Aunque la historia narra los hechos acontecidos y la ficción lo posible, Aristóteles no vedaba al poeta el uso de hechos reales como material. Esta idea abre la puerta a entender la creación literaria y artística no como un simple reflejo o imitación alejada de la verdad –como temía Platón–, sino como una forma de conocimiento que, precisamente por su libertad estética, puede reconfigurar la realidad para desvelar significados más profundos. La creación artística puede surgir precisamente de la tensión y diferencia entre ella y la realidad (Zamboni, 2025).

Esta tensión se profundiza con pensadores posteriores. Hegel, por ejemplo, distinguía la historiografía, obligada a narrar los hechos tal como existen (incluyendo sus "accidentalidades"), de la poesía, la cual tiene la libertad de transformar la materia existente para hacerla conforme a una "verdad interna" (Zamboni, 2025). Más adelante, teóricos como Lukács analizarían cómo la novela histórica busca representar tipos y totalidades sociales, derivando la particularidad de los personajes de la especificidad histórica de su tiempo). Para Lukács, la novela histórica debe mostrar cómo las vidas cotidianas son afectadas por la historia, recreando el proceso histórico a través de la singularidad de la época y buscando "resucitar poéticamente" las experiencias humanas del pasado (Zamboni, 2025).

Sin embargo, el pensamiento contemporáneo, especialmente desde el estructuralismo y posestructuralismo, ha llegado a cuestionar la nitidez de esta oposición. Autores como Barthes argumentan que la historia misma es un discurso, una forma de narración que organiza significantes (los "hechos") para establecer un sentido (Zamboni, 2025). Desde esta perspectiva, el "hecho" histórico nunca tiene una existencia fuera del lenguaje que lo nombra y lo narra; lo "real" en el discurso histórico es un "significado no formulado", al que solo se accede a través del propio discurso. La narrativa histórica, al igual que la ficcional, selecciona, organiza y da forma a su material.

Reconocer estas tensiones es fundamental para nuestra propuesta pedagógica. No se trata de disolver la historia en pura ficción, sino de aprovechar la potencia de la creación artística y literaria –su capacidad para trabajar con lo posible, lo subjetivo, lo simbólico y lo afectivo–

como una vía privilegiada para que los niños y niñas exploren el pasado, especialmente su propia historia de vida y la de su comunidad. Al invitar a los estudiantes a *crear* a partir de rasgos narrativos identificados en su entorno (como el conflicto, el campesinado, la familia), el " Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo" busca precisamente navegar estas tensiones. Se aspira a que, mediante la expresión artística y literaria, los estudiantes no solo aprendan "sobre" el pasado, sino que desarrollen una comprensión más crítica y significativa de cómo se construye el sentido histórico, conectando la "historia" personal y comunitaria con procesos más amplios, fomentando así el pensamiento histórico. La creación se convierte, entonces, en una herramienta para interrogar y dar sentido al pasado, reconociendo que toda narración –sea histórica o ficcional– es una construcción.

3.2 Propuesta de implementación en aula: Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo

Ahora bien, habiendo explorado las cuestiones metodológicas sobre cómo entender la historia y acercarla a los estudiantes, es momento de delinear la implementación en el aula. Esto implica considerar aspectos pedagógicos y didácticos.

La propuesta se enmarca en el modelo pedagógico del aprendizaje dialógico, ya que se consideró que el acercamiento al relato personal de los estudiantes en un espacio de diálogo concertado entre iguales era la estrategia más adecuada. Las actividades a desarrollar se estructuraron en secuencias didácticas propuestas por el Ministerio de Educación, enmarcadas en una unidad didáctica denominada " Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo". En este caso, la implementación de taller con los estudiantes, en colaboración con algunos padres de familia en el marco de Viva la Escuela, permite la participación activa de la comunidad educativa en la construcción de un relato colectivo que los une y vincula. Además, ofrece una manera más cercana y significativa de estudiar la historia. Si el conocimiento histórico reflexiona sobre sí mismo y publica constantemente nuevos hallazgos, implementar un espacio donde se conciba la historia como una forma polifónica de experimentar el pasado es fundamental para desarrollar una comprensión más profunda y

crítica. Un taller creativo es un espacio de experimentación, duda y fracaso, y la historia como ciencia también comparte estas características.

En este sentido, este taller creativo se convierte en un espacio donde los estudiantes pueden explorar, cuestionar y construir su propio conocimiento histórico, fomentando así un pensamiento crítico y reflexivo sobre el pasado, en últimas, contribuir a desarrollar el pensamiento histórico.

Hasta ahora, hemos explorado diversos enfoques metodológicos de la historia y de la historia escolar, sentando las bases para la construcción de una propuesta pedagógica más amplia desarrollada en mi trabajo de grado. Este acercamiento es fundamental para la formación de docentes en ciencias sociales, ya que nos permite alejarnos de las formas tradicionales de enseñar historia, que han demostrado ser obsoletas e inadecuadas para contextos complejos como los que se dan dentro de las instituciones educativas.

La comprensión de la historia como una disciplina dinámica y en constante evolución, así como la exploración de metodologías innovadoras como la historia pública y la historia oral, nos brindan herramientas para repensar la enseñanza de la historia en el aula. Al fomentar el pensamiento crítico, la participación activa de los estudiantes y la conexión con sus propias experiencias de vida, podemos construir un aprendizaje histórico más significativo y relevante para ellos. Este documento es no solo un abordaje teórico, sino la narración de la búsqueda de nuevas formas de enseñar historia que respondan a las necesidades y desafíos de la educación actual, especialmente en contextos rurales. La propuesta pedagógica desarrollada en mi trabajo de grado se basa en estos fundamentos teóricos y metodológicos, y busca ofrecer una alternativa innovadora y transformadora para la enseñanza de la historia en las escuelas rurales de Colombia.

Entonces, **¿De qué trata nuestra propuesta?** La enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la historia, enfrenta un desafío crucial en la primaria rural: ¿cómo hacer que el pasado sea relevante y significativo para niños y niñas cuyas vidas están ancladas en un presente con sus propias urgencias? Este capítulo responde a esa pregunta presentando una propuesta pedagógica concreta: el taller "Mi Historia, Nuestro Mundo". En lugar de partir de un currículo de hechos históricos predefinidos, este taller se enfoca en una premisa

radicalmente diferente: la historia más importante que un niño puede aprender es la suya propia y la de su comunidad.

1. ¿Qué Historia se Enseña? De la Narrativa Nacional a la Historia de Vida

El contenido central de esta propuesta no es la historia de los héroes o las grandes batallas, sino la historia de vida de los propios estudiantes. El taller se diseñó para que los niños y niñas, a través del diálogo, identificaran los rasgos narrativos que definen su entorno y su identidad. En la práctica, esto se tradujo en tres ejes temáticos concretos que emergieron de ellos mismos:

- La Familia y la Comunidad: Como el núcleo de sus relaciones y su primer espacio de memoria.
- El Campesinado: Como la identidad cultural y económica que moldea su vida diaria en el territorio.
- El Conflicto y la Paz: Como la tensión entre un pasado que ha dejado huellas en sus familias y un futuro que anhelan construir.

Enseñar historia, desde esta perspectiva, se convierte en un acto de construir y valorar la memoria local, conectando la pequeña historia personal con los procesos más amplios que han marcado su territorio.

2. ¿Cómo se Enseña? La Creación Artística como Metodología

Para que los niños pudieran explorar y expresar estas historias, la metodología se alejó de la clase expositiva y se centró en la creación artística como herramienta principal para el pensamiento histórico. La estrategia se basó en tres pilares prácticos:

Metodología de Historias de Vida: Se utilizaron conversaciones, dibujos y entrevistas simples para que los estudiantes reconstruyeran y compartieran fragmentos de sus narrativas personales y familiares.

Creación Artística y Literaria: El taller funcionó como un laboratorio donde las historias se transformaron en productos tangibles. La construcción de un mural colectivo por la paz, la adaptación de una obra de teatro y la creación de coreografías no fueron actividades complementarias, sino el medio principal a través del cual los estudiantes interpretaron, negociaron y comunicaron su comprensión del pasado.

Aprendizaje Dialógico: Todas las actividades se desarrollaron en un entorno de diálogo entre pares, donde se fomentó la escucha, el respeto y la construcción colectiva de significados, un enfoque esencial para el aula multigrado.

3. ¿Para Qué se Enseña? El Objetivo es el Pensamiento Histórico

El propósito final de este taller no es la memorización de los "rasgos narrativos" identificados, sino el desarrollo de las bases del pensamiento histórico. Al participar activamente en la construcción de sus propias narrativas históricas, se busca que los estudiantes logren:

- Comprender que la historia es una construcción: Entender que el pasado se narra desde diferentes perspectivas y que su propia voz es una de ellas.
- Conectar lo personal con lo colectivo: Ver cómo su historia familiar y comunitaria es parte de un tejido social más amplio.
- Desarrollar empatía y pensamiento crítico: A través de la exploración de sus propias historias y las de sus compañeros.

3.2.1 Planeación Área: Ciencias Sociales (8 sesiones)

Dentro del desarrollo del plan de aula de la docente, en los cursos de primero y segundo, le solicité 8 sesiones de 2 horas cada una para enfocarme en el desarrollo de mi proyecto. Estas sesiones articularon las áreas de geografía e historia en torno a la reflexión y producción artística sobre las narrativas propias del territorio.

¿Cuáles serían dichas narrativas? En el enfoque dialógico, se estableció un principio de acuerdo con los estudiantes, quienes debían reconocer esos rasgos que los identificaban para luego producir material desde esa perspectiva. La primera sesión de implementación se dedicó al reconocimiento de los estudiantes y de ellos mismos, a través de la visión a futuro de lo que querían ser cuando fueran grandes.

Para ello, les pedí que se dibujaran como se imaginaban cuando estuvieran grandes, en su gran mayoría, ilustraron que querían ser militares, policías, doctores, veterinarios, agricultores y profesores. Incluso, uno de ellos mencionó que quería ser guerrillero. A partir de ahí, identificamos un primer rasgo narrativo del territorio: su pasado vinculado al conflicto armado, que en el marco del proceso de paz podíamos enfocar como un primer rasgo narrativo hacia la paz. (Ver Anexo X. Fotografías Taller Cual es mi sueño)

El segundo rasgo narrativo del territorio, que se indagó en la primera sesión, fue el campesinado. En el capítulo anterior, dimos cuenta de cómo la economía agrícola domina en la vereda.

El tercer y último rasgo narrativo para la construcción de la historia de vida de los estudiantes fue la comunidad y la familia. En la vereda, eran las familias las que convivían diariamente, construían vínculos y lazos comunitarios que se arraigaban a formas de vida.

Justificación Pedagógica (Aprendizaje Dialogo): El aprendizaje a través de historias de vida reconoce que cada estudiante es portador de una narrativa única y valiosa. Estas sesiones se centró en aprovechar esas historias individuales para conectar los contenidos curriculares con la realidad y contextos específicos de los estudiantes. Al explorar las aspiraciones, experiencias y visiones de futuro de los estudiantes, se busca no solo enriquecer el aprendizaje, sino también fomentar una comprensión más profunda y personal de los temas abordados.

Objetivos Pedagógicos:

A) Fomentar el Diálogo:

- Propiciar un ambiente donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus pensamientos y experiencias.
- Estimular el intercambio de ideas y la construcción colectiva de conocimiento.

B) Conectar con Experiencias Personales:

- Relacionar los contenidos curriculares con las experiencias de vida de los estudiantes.
- Establecer un puente entre el aprendizaje académico y la realidad cotidiana de los estudiantes.

C) Promover la Reflexión:

- Estimular la reflexión individual y grupal sobre sus aspiraciones y experiencias.
- Desarrollar la capacidad de análisis crítico a través de la conexión entre el contenido curricular y las narrativas personales.

D) Fortalecer el Sentido de Comunidad:

- Construir un sentido de comunidad a través del reconocimiento y valoración de las historias de vida de cada estudiante.
- Fomentar la empatía y comprensión entre los miembros del grupo.

E) Estimular el Aprendizaje Significativo:

- Proporcionar un marco educativo donde el conocimiento se construya de manera significativa a partir de las experiencias de los estudiantes.
- Facilitar la aplicación práctica de los conceptos aprendidos a través de la conexión con la vida real.

Descripción de las Actividades: Las actividades se desarrollaron entorno al reconocimiento de estos rasgos, pues serían indispensables para generar los productos artísticos que realizamos en los grupos interactivos y que fueron parte de la presentación de resultados, durante las 8 sesiones organizamos espacios de dialogo, actividades de dibujo entorno al reconocimiento de estos elementos en la vida de los niños.

Cronograma de Actividades:

Tabla 3 *Cronograma de Implementación de Actividades en Ciencias Sociales*

Nº	FECHA	Nombre de actividad	Descripción
1	31/Agosto	Inicio del proyecto: Taller cual es mi sueño (Ver Anexo X)	En la primera sesión, nos sumergimos en un diálogo abierto con los estudiantes para explorar sus aspiraciones futuras. Cada estudiante compartió sus sueños y metas personales. Esto no solo sirvió como un ejercicio de conocimiento mutuo, sino que sentó las bases para comprender las historias de vida únicas de cada niño
2	7/Septiembre	Exploración del pasado: Identificación del conflicto armado	Nos sumergimos en una reflexión más profunda sobre el pasado de la comunidad. A través de actividades de diálogo, los estudiantes identificaron y compartieron cómo el conflicto armado había dejado una marca en su entorno. Esta sesión fue fundamental para comprender el contexto

			histórico y social de la vereda.
3	21/septiembre	Enfoque en el presente: Descubrimiento del campesinado	Centrándonos en el presente, exploramos la vida campesina en la vereda. Los estudiantes compartieron sus experiencias personales relacionadas con la agricultura y cómo esta actividad influía en sus vidas diarias. Este ejercicio ayudó a identificar el campesinado como un rasgo distintivo de la comunidad.

4	5/Octubre	<p>Conexión con la economía local: Rol agrícola en la vereda (Ver Anexo X)</p>	<p>Profundizamos en la relación entre la economía local y el rol agrícola de la vereda. Los estudiantes participaron en discusiones y actividades prácticas para entender cómo la agricultura influye en la vida económica de la comunidad. Esta sesión contribuyó a enriquecer la perspectiva sobre la realidad económica de la vereda.</p>
---	-----------	--	--

5	19/Octubre	<p>Profundización en el pasado comunitario y familiar</p>	<p>Nos sumergimos en historias comunitarias y familiares, buscando comprender cómo las relaciones y vínculos han evolucionado a lo largo del tiempo. A través de actividades de entrevistas y diálogos, los estudiantes compartieron anécdotas que revelaron la riqueza de la historia de la comunidad.</p>
---	------------	---	---

6	26/Octubre	Construcción de la historia de vida individual	Los estudiantes trabajaron individualmente para construir sus propias historias de vida. Utilizando la información recopilada en sesiones anteriores, cada estudiante elaboró su narrativa personal, destacando eventos significativos y experiencias que moldearon su identidad.
7	2/Noviembre	Creación artística basada en los rasgos identificados (Ver Anexo X Mural por la Paz)	Se introdujo la expresión artística como medio para comunicar las historias identificadas. Los estudiantes crearon sus obras que reflejaban sus

			aspiraciones, experiencias y la riqueza cultural de la comunidad. Esta sesión permitió traducir las historias de vida en expresiones artísticas.
--	--	--	--

8	16/noviembre	Preparación y presentación de los productos artísticos	<p>La última sesión se centró en la preparación de una presentación que incluyera las obras artísticas creadas. Los estudiantes compartieron sus productos artísticos con la comunidad, proporcionando una oportunidad para que sus historias fueran escuchadas y apreciadas. La presentación fue un acto significativo de reconocimiento y celebración de la diversidad de la comunidad.</p>
---	--------------	--	---

3.2.2 Planeación Área: Lengua Castellana (8 sesiones)

En el área de español, nos enfocamos en fortalecer la lectoescritura de los estudiantes, especialmente en los grados de primero y segundo, donde están aprendiendo a leer y escribir. Esta decisión también fue tomada a solicitud de la docente y, como mencionamos en el anterior apartado, debido a las dificultades identificadas en esta área. Aprovechamos ocho

sesiones del plan curricular, con una duración de dos horas cada una, para abordar los productos literarios de las tertulias y trabajar con ellos aspectos como dictados, lectura en voz alta y círculos de la palabra antes de las tertulias.

Esta estrategia nos permitió aprovechar al máximo los recursos y materiales trabajados en el marco de la implementación del proyecto. En línea con el objetivo de reconocer las historias de vida, siempre buscamos contextualizar los productos en torno a las experiencias de los estudiantes y sus familias. Esto creó un vínculo con lo que estábamos explorando en la asignatura de ciencias sociales, generando así un enfoque transversal entre las dos áreas y los espacios de tertulia literaria.

Los productos finales de esta asignatura fueron el montaje de una obra de teatro y una coreografía de una canción. La obra seleccionada fue un clásico de la literatura infantil: "El príncipe Feliz" de Oscar Wilde. En cuanto a la canción, elegimos "De ellos Aprendí" de David Reev, que recoge las moralejas de todas las películas infantiles que marcaron nuestra infancia

Justificación Pedagógica: La enseñanza del hábito de la lectura constituye uno de los retos más complejos en el ámbito de la educación primaria, siendo en ocasiones percibida como una tarea que genera aprehensión y desgaste en los estudiantes. Por esta razón, es imperativo abordar de manera profunda los textos que se presentan, con el objetivo de extraer beneficios reales tanto desde la perspectiva de la reflexión propiciada por el aprendizaje dialógico como desde el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Este enfoque pedagógico va más allá de la mera adquisición de conocimientos formales. Se busca no solo fomentar la lectura, sino también cultivar la imaginación de los estudiantes y su capacidad para crear, aspectos fundamentales para el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas. La contextualización de los productos literarios en las vivencias de los estudiantes y sus familias aporta un componente de relevancia y significado, estableciendo así una conexión entre la enseñanza y las experiencias cotidianas de los educandos. Esta estrategia pedagógica pretende no solo formar lectores competentes, sino también despertar el interés y el gozo por la lectura, convirtiendo este proceso en una experiencia enriquecedora y significativa.

Objetivos Pedagógicos:

- A) Fomentar el hábito de la lectura: Proporcionar a los estudiantes herramientas y estrategias que les permitan desarrollar un hábito de lectura autónomo y placentero.
- B) Incentivar la imaginación y la creatividad: Estimular la capacidad de los estudiantes para imaginar y crear a través de actividades literarias, promoviendo así un enfoque pedagógico que va más allá de la simple adquisición de conocimientos formales.
- C) Desarrollar habilidades lingüísticas integrales: Trabajar de manera integral las habilidades lingüísticas de los estudiantes, abarcando no solo la lectura y escritura, sino también la expresión oral y la comprensión auditiva.
- D) Aplicar el aprendizaje dialógico: Promover espacios de diálogo y reflexión en torno a los textos literarios, favoreciendo así el intercambio de ideas y la construcción conjunta de significados.
- E) Contextualizar los productos literarios: Relacionar los textos literarios con las vivencias de los estudiantes y sus familias, añadiendo un componente de relevancia y significado que conecte la enseñanza con sus experiencias cotidianas.
- F) Estimular la reflexión crítica: Desarrollar la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre los contenidos literarios, fomentando así una comprensión más profunda y enriquecedora de los textos.
- G) Cultivar el gusto por la lectura: Generar un ambiente propicio para que los estudiantes encuentren placer en la lectura, contribuyendo a formar lectores competentes y motivados.

Cronograma de Actividades:

3.3.3 Materiales y Recursos

Uno de esos desafíos, quizás el más significativo, es la falta de materiales y recursos debido al contexto. Además, en medio de mi práctica, mi portátil, que es un elemento esencial para la planificación, lectura y en general, para desarrollar todo el trabajo de práctica, se dañó y no pude repararlo hasta que volví a Bogotá. Pude superar este desafío gracias a la ayuda de mis compañeros practicantes con los que compartía vivienda, quienes ocasionalmente me prestaban su equipo.

En esos tiempos que me prestaban el portátil, apenas me alcanzaba el tiempo para realizar la planificación de los espacios. En la institución, no contábamos con mayores

insumos, ya sea tecnológicos o físicos, lo que hacía más necesario poder acceder a un computador para generar todo el material. A pesar de esto, intenté resolverlo con el tiempo disponible en el equipo y cuando no lo usaba, recurría a una agenda de notas que utilicé como diario de campo.

El diseño de las planeaciones en clase utilizó los materiales disponibles en la institución, incluyendo recursos como las cartillas Escuela Nueva en sus ediciones más recientes para las áreas de ciencias sociales y lengua castellana. Este recurso, que contiene una variedad de guías, me ayudó a tener claridad sobre la construcción de actividades en el marco de la enseñanza para grados primero y segundo.

Respecto al enfoque de las actividades en las cartillas, ya ser recientes, contienen propuestas basadas en modelos pedagógicos actuales, lo que efectivamente representa una apuesta por la innovación educativa. Sin embargo, el error recae en la simple implementación sin el reconocimiento del valor de las actividades. Lo mismo sucede con el material didáctico enviado por Viva la Escuela: la implementación sin el reconocimiento de los enfoques y fundamentos no genera una reflexión a nivel pedagógico.

Es una tarea incompleta, ya que aunque existen numerosas cartillas almacenadas en un salón en desuso, no son utilizadas de manera activa por los docentes. Y si lo hacen, la metodología que aplican simplemente no se ajusta a la de actividad, convirtiéndose en simple contenido transmitido. No se trata simplemente de realizar un taller o resolver una guía, sino de generar una experiencia significativa tanto para el estudiante como para el docente. Es aquí donde realmente se produce la enseñanza.

En consecuencia, las cartillas fueron utilizadas y desarrollamos algunas guías, ya que compartían ciertos contenidos y objetivos. No obstante, al hacer un proceso de conexión con el trabajo que veníamos realizando de manera repetitiva, porque la experiencia educativa no se limitaba solo al desarrollo de una guía; eso era tan solo una parte. Más bien, estaba en la implementación de las unidades didácticas en cada área.

Entre esos materiales encontraremos los siguientes:

1. Cartilla Nueva Escuela, Grado Primero: “Fichas” (MEN, 2010, p.4-22)
2. Cartilla Nueva Escuela, Numero 2, Ciencias Sociales, Grado Segundo. (MEN, 2010, p.

3. Cartilla Nueva Escuela, Numero 3, Lenguaje, Grado Segundo (MEN, 2010, p.7 – 70)
4. Guía Realización de Grupos Interactivos, Ciencias sociales(Viva la Escuela, 2022)
5. Guía Realización de Grupos Interactivos, Español (Viva la Escuela, 2022)

Para las tertulias literarias por su parte, no centramos la mirada en los grandes clásicos literarios, como sugirió en programa, sino que más bien manejamos un enfoque literario de autores colombianos con el fin de reconocer el valor de la literatura propia de la región, como lo es por ejemplo La Vorágine, de José Eustasio Rivera, o incluso el drama de Juan Gil. Claramente, adaptando estos escritos a los niños, contándoles cuentos e historias, cambiando un poco el lenguaje.

De igual manera, utilizamos sobre todo autores colombianos de literatura infantil

3.3.4 Transversalizar los contenidos y espacios del aula

Es imperativo abordar la necesidad de transversalizar los contenidos y espacios dentro del aula. En la educación formal, es común que las áreas se desarrollen en espacios separados que no convergen de ninguna manera. Sin embargo, desde mi perspectiva como licenciado en ciencias sociales y con conocimientos en literatura, fue esencial transversalizar los contenidos para integrarlos en el ámbito de las ciencias sociales.

Esta necesidad se originó debido a la naturaleza de la educación rural y el modelo multigrado, donde todas las áreas son impartidas por un solo docente. Aunque la enseñanza de áreas como matemáticas no era mi especialidad, al transversalizar, por ejemplo, la enseñanza de suma y resta con cooperativas agrarias relacionadas con el contexto rural y la creación colectiva del campesinado, proporcioné un valor adicional. En lugar de simplemente presentar una suma en el pizarrón y esperar a que la resolvieran, se trataba de brindar una educación más integral. Mi objetivo era que comprendieran los contenidos desde su propio contexto. Es en este punto donde las contribuciones de un licenciado en ciencias sociales adquieren sentido en un entorno como el mío, enseñando a niños de primero y segundo grado en medio de las dificultades de la educación rural.

Si me hubiera limitado a lo que aprendí en la universidad, difícilmente habría cumplido con los objetivos de "Viva la Escuela" ni habría atendido las necesidades específicas de la institución. En cambio, fue necesario adaptar y contextualizar los contenidos para brindar una educación más relevante y significativa para los estudiantes, considerando las peculiaridades del entorno rural y el modelo educativo multigrado.

Menciono esto porque esta práctica inusual resaltó una deficiencia educativa presente en mi formación universitaria. La enseñanza de las ciencias sociales debería trascender las áreas de Geografía, Historia, Economía y Competencias Ciudadanas.

3.3 Voces y Ecos del Aula Rural: Sistematización de la Implementación Práctica

La presente sección sistematiza el proceso de implementación práctica en la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez, transitando desde la teoría y la planificación hacia la acción concreta en el aula multigrado. Aquí, el trabajo de grado se convierte en la reconstrucción y el análisis crítico de la vivencia, buscando capturar las voces de los actores, los ecos de las interacciones y las dinámicas que configuraron la cotidianidad de la práctica.

Este ejercicio de sistematización busca ordenar y dar sentido a la trayectoria vivida, desde el primer encuentro con la comunidad hasta los desafíos enfrentados en el día a día. Se documenta no solo lo que se hizo, sino también cómo se sintió, qué tensiones emergieron y qué aprendizajes surgieron de la interacción directa con el territorio y su gente. Es el momento en que el rol de investigador se fusiona indisolublemente con el de practicante, y la observación se entrelaza con la intervención.

Para ello, el relato se organiza de manera cronológica, comenzando con la llegada de la segunda cohorte de "Viva la Escuela" a la institución y el proceso de acogida. A continuación, se detallará la fase de diagnóstico, incluyendo la aplicación de la línea base y la identificación de las necesidades pedagógicas. Posteriormente, se expondrá la construcción del plan de trabajo, un paso clave para articular los objetivos del programa con la realidad del aula. Finalmente, se cerrará con una reflexión sobre los retos y las "corrientes contrarias" que se debieron navegar, estableciendo así un panorama completo y honesto de la implementación práctica.

3.3.1 Llegada segunda cohorte 2023 Viva la escuela a la Institución Ramón Alvarado Sánchez.

Días previos a mi llegada a la institución, tuve la oportunidad de compartir con algunos practicantes que venían de instituciones en veredas cercanas. Previamente, había establecido diálogo con la rectora, Luz Amparo, quien me informó que el 14 de agosto de 2023 se reuniría con los practicantes en la sede central de bachillerato, en la vereda El Paraíso. A mí me asignaron la escuela, que quedaba a unos 5 minutos caminando de diferencia.

Esta reunión no solo fue la primera impresión de la institución, sino también la oportunidad de conocer la vereda, la escuela y la comunidad. Ese mismo día, con la ayuda de la rectora, encontramos un hospedaje cercano a la escuela. Nos quedamos en un hotel campestre de la vereda, que normalmente se alquilaba por noches y era frecuentado por parejas, pero nos ajustaron una tarifa mensual.

En la sede central, compartí espacio con 4 practicantes de distintas universidades: Sergio Ortiz, estudiante de licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Distrital; Azly Gelvez, estudiante normalista superior de la escuela normal en Pamplona, Norte de Santander; y Yennifer Mejía, Trabajadora Social de la Universidad del Valle. Durante los 3 meses en territorio, no solo compartimos el lugar donde vivíamos, sino que también nos apoyamos mutuamente en las implementaciones en el aula, destacándonos por el respaldo constante.

Posteriormente, nos reunimos con otros practicantes de todas las sedes de la Institución Educativa Ramón Alvarado para organizar el horario de ejecución de las actividades de "Viva la Escuela". Durante esta reunión, se nos asignaron los cursos a los que brindaríamos apoyo pedagógico junto al docente de aula de la institución. En mi caso, fui asignado para acompañar a los estudiantes de primero y segundo grado, junto a la docente de aula Magda, licenciada en pedagogía. Entre todas las docentes de la sede, ella era no solo la más joven, sino también la que más innovaba y estaba abierta a propuestas y reflexiones. Esto respondiendo a la primera indicación del programa en el territorio:

Establecer un espacio de diálogo: Este momento se dará desde que usted

llega a la Institución o Sede Educativa. Estas conversaciones las puede realizar con él o la

docente del aula que acompañará y con las directivas de la Institución, puesto que es a partir de la información que ellas le puedan brindar, que usted podrá identificar el objetivo, la frecuencia y los materiales o insumos que requerirá para la elaboración de su plan de trabajo. (Viva la escuela, 2023, p.1)

Al día siguiente, nos reunimos con los docentes de la institución. La mayoría de ellos eran profesionales normalistas con una amplia trayectoria en la enseñanza, acumulando varios años de experiencia en el campo educativo. Sin embargo, fue evidente que algunos de ellos no tenían una comprensión clara de en qué consistiría nuestra práctica pedagógica y cómo podríamos colaborar de manera efectiva en el proceso educativo.

Este encuentro inicial desempeñó un papel fundamental como punto de partida para aclarar expectativas y delinear roles. Durante esta reunión, se logró consensuar la programación de los espacios del programa y se establecieron los cimientos para la planificación y ejecución de un plan de trabajo. Este plan abarcó no solo la realización de las actividades propias de viva la escuela, sino también la ejecución del proyecto de implementación, así como la asignación de nuestras horas destinadas a refuerzo y acompañamiento.

No había tenido la oportunidad de visitar la sede. Había pasado tan solo dos veces, durante el recorrido que nos guio la rectora; sin embargo, no ingresamos a los salones y hasta ese momento, no me había encontrado con los estudiantes de mi curso asignado. El miércoles 15 de agosto, a las 7:30 de la mañana, llegamos a nuestra primera jornada en la institución. Mi primera impresión fue la marcada diferencia en la infraestructura entre una escuela rural y un colegio en el contexto urbano.

Se presentaba casi como un opuesto; las escuelas en entornos rurales y de difícil acceso se construyen con los recursos disponibles por la comunidad. Esta característica, que había concebido como una condición de escasez, influyó en todo el desarrollo de la práctica. La escuela, desde la carencia de necesidades básicas como recursos educativos, acceso a servicios electrónicos, agua o internet, elementos que podrían parecer esenciales para el desarrollo académico y escolar, aquí eran inexistentes.

No obstante, en ausencia de esas necesidades, emergía una de las características que más me impactaron de los estudiantes: su estilo de vida y edad no solo reflejaban la

inocencia

de la felicidad por lo poco que tenían, sino que también demostraban un cariño notable. La primera vez que ingresé al salón, sin siquiera conocerme, más de diez niños vinieron a abrazarme. Para mí, aunque no esperaba tal reacción, resultó gratificante, ya que como practicante a 600 km de mi ciudad de origen, precisaba justo ese tipo de abrazo fraterno.

La segunda indicación de viva la escuela fue:

2. Conocer el aula de clase y la sede educativa: Los primeros días de la práctica se caracterizan por iniciar un camino de conocimiento sobre el clima, la comida, las festividades, los tiempos y actividades que realizan las familias, las vecinas, los vecinos, las niñas, los niños, las profesoras y los profesores. La llegada al territorio abre la posibilidad de crear un vínculo con todo lo que hace parte de una comunidad, y, por ende, de un lugar tan importante como lo es la escuela y el aula de clase. (Viva la escuela, 2023, p.2)

Los estudiantes oscilaban entre las edades de 6 y 10 años. Aunque los otros salones eran mono grado. Mi curso asignado, primero y segundo, operaba bajo la modalidad multigrado. Sin embargo, de todas las sedes de primaria de la institución, esta era la que albergaba a más estudiantes, razón por la cual no existía una única aula que reuniera todos los grados.

Este planteamiento presentaba un desafío significativo, ya que, a pesar de tener solo dos o más cursos en una misma aula y un número sustancial de estudiantes, solo había un docente de aula para atender las necesidades educativas de más de 40 estudiantes, como era el caso de la profesora Magda y el de muchos docentes rurales en todo el territorio nacional:

Las aulas multigrado congregan en un solo espacio físico a niños de varios grados escolares, quienes son guiados por un solo maestro. Actualmente, gran parte de las 17 mil escuelas rurales en el país cuentan con esta modalidad de enseñanza, ya sea por baja matrícula, falta de infraestructura o por tratarse de zonas de difícil acceso. (MEN, 2017, p.1)

En este contexto, se lleva a cabo la implementación de uno de los modelos educativos que ha sido objeto de múltiples debates a nivel pedagógico y académico: la Escuela Nueva. Contrario a lo que su nombre sugiere, este programa tiene una trayectoria

de más de 50 años en el país, como lo destaca Villar, R (2010) al referirse a la llegada del programa al país.

El programa Escuela Nueva se originó en Colombia en 1975 como respuesta a los diversos problemas presentes en la educación primaria rural, siendo concebido como un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de Educación Unitaria impulsado por la Unesco a partir de 1961 (Villar R, 2010, p.361).

La escuela unitaria, definida como una institución educativa que reúne a estudiantes de diferentes niveles de grado o edades en un mismo espacio físico bajo la guía de uno o unos pocos docentes, contrasta con el enfoque de la Escuela Nueva. Este último se encuadra en un modelo pedagógico distinto, fundamentado no solo en la integración de varios cursos en un aula, sino también en un enfoque metodológico que busca la flexibilidad en el aprendizaje centrado en el estudiante (Villa R, 2010 p.362 – 361).

Sin embargo, esta teoría se ve confrontada con la realidad de los desafíos de la educación rural en el sistema educativo colombiano, como expone O. P. Bonilla y D. E. Muñoz (2020) en su trabajo de investigación. La infraestructura y los recursos limitados de las escuelas rurales plantean un desafío considerable que va más allá de simple innovación pedagógica. Iniciativas como el programa viva la escuela e incluso el modelo nueva escuela buscan, en esencia, mitigar el problema fundamental de las instituciones rurales: la ausencia del aparato estatal.

En este contexto, iniciamos nuestra práctica con las primeras indicaciones del programa: observación y diagnóstico.

3.3.2 Línea Base – Pruebas de Diagnostico

La línea base se estableció a través de las pruebas de diagnóstico proporcionadas por el Ministerio de Educación. Como se mencionó anteriormente, la administración de estas pruebas requería el consentimiento de los padres de familia y se aplicaron a los niños que estarían bajo nuestro acompañamiento, en mi caso, a los estudiantes de primero y segundo. Según la guía de aplicación del instrumento del programa "Viva la Escuela" (2023),

Objetivo. Recopilar información relacionada con aprendizajes en lenguaje y matemáticas, de las niñas y niños que se acompaña en el marco de la práctica de Viva La Escuela así como de la vinculación de familias y comunidad y las

competencias

socioemocionales y ambientes y relaciones que promuevan o impidan la convivencia.(p.2)

Es importante destacar que las pruebas no tenían consecuencias académicas para los estudiantes, ya que su propósito era recopilar información. Según la guía de diligenciamiento del instrumento de línea base de "Viva la Escuela" (2023), se estableció una rúbrica para evaluar las respuestas, calificándolas como Alto si todas eran correctas, Medio si había dos respuestas correctas, y Bajo si solo había una o ninguna respuesta correcta.

Aunque las preguntas estaban diseñadas en su mayoría como selección múltiple y preguntas abiertas, se evidenció que las pruebas eran el componente menos preparado del material enviado por el programa. Estaban diseñadas según los contenidos que los estudiantes debían conocer en sus grados respectivos; sin embargo, muchos estudiantes se bloquearon al enfrentarse a la prueba. A pesar de la recomendación de no responder dudas, rompí esta directriz ya que considero que la función del docente y la mía como practicante van más allá de la simple evaluación. Respondí dudas y extendí el tiempo establecido por el Ministerio de Educación, pero aun así, ninguno de los estudiantes pudo completar la prueba.

Este desafío subraya uno de los mayores obstáculos en la educación rural y, especialmente, en el modelo de la Escuela Nueva. El nivel de aprendizaje entre grados que comparten un mismo curso es muy similar, lo cual es problemático porque los contenidos curriculares están basados en competencias diferentes¹. Esto significa que lo que un niño de segundo grado sabe al final del cuarto período académico podría equipararse con lo que sabe un niño de primer grado. En otras palabras, la mayoría de los estudiantes de segundo necesitaban un refuerzo significativo para asumir el tercer grado sin mayores dificultades.

3.3.3 Plan de Trabajo

Simultáneamente al transcurso de la primera semana, centrada en la observación y diagnóstico, se gestaba la planificación del plan de trabajo para los próximos tres meses. Cada espacio que ocuparíamos en la institución demandaba una cuidadosa coordinación con los docentes, considerando especialmente los resultados de las pruebas diagnósticas. La

concepción de estrategias y metodologías de implementación se enraizaba en la necesidad de

alinear nuestras acciones en aula con las falencias y dificultades identificadas durante el diagnóstico.

Esto siguiente la tercera indicación del programa, en la cual nos pedían que generáramos una propuesta de plan de trabajo en mutuo acuerdo del docente, que se articulara con las actividades pedagógicas y la apuesta que traía viva la escuela al territorio:

También debe conocer el objetivo de cada una de las actividades pedagógicas y la articulación que se puede establecer con procesos como el desarrollo o fortalecimiento de competencias y la movilización para la participación de la familia o de la comunidad en la **escuela rural (aula multigrado, escuela nueva)**. De esta manera, usted ubicará el objetivo más aterrizado a las condiciones y factores contextuales y de aprendizaje que ha identificado en el proceso de reconocimiento y acercamiento con la comunidad educativa. (Viva la escuela, 2023, p.3)

Mi plan de trabajo se caracterizaba, desde mi perspectiva, por ser no solo ambicioso sino también sumamente exigente para mí. En colaboración con la docente y considerando la naturaleza multigrado del curso, llegamos a un acuerdo para que me encargara de apoyar en los espacios de acompañamiento, asumiendo la responsabilidad de dictar el plan de aula en las materias que mejor dominaba: Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas. No obstante, a lo largo de los tres meses, tuve la oportunidad de impartir diversas áreas, incluyendo Ciencias Naturales y Educación Física, entre otras.

Adicionalmente, dentro del plan de trabajo se contemplaban no solo los espacios correspondientes a mi curso asignado, sino también aquellos en los cuales brindaba apoyo a mis compañeros en sus respectivos cursos. Los grupos interactivos se desarrollaban de manera colaborativa con otros practicantes, fomentando así un enfoque colectivo en la implementación de estrategias educativas. Asimismo, se incluían las tertulias literarias, un espacio que surgió como parte integral del proyecto de implementación, del cual se proporcionarán mayores detalles más adelante.

Tabla 4. *Rejilla horario actividades en la institución, Córdoba, A (2023), plan de trabajo.*

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	Lengua Castellana Grado 2	Grupo s Tutorizados Grado 5	Escritura Grado 2		Grupo s Tutorizados Grado 1 Y 2
	7:00 am –	7:00 am –	7:00 am –	7:00 am –	7:30am –
2	Grupo s Tutorizados Grado 4	Lengua Castellana Grado 1	Grupos Interactivos	Tertulia literaria grados 1 y 2	
	9:50 –	8:30 am –	8:30 am -	7:30 am –	
3		Ciencia s Sociales Grado 1		Ciencia s Sociales Grado 2	Matemáticas Grado 1
		9:30am – 11:30am		9:30am – 11:30am	9:30am – 11:30am
4	Bibliotec as Tutorizadas - Tercero	Bibliotec as Tutorizadas Cuarto	Jornada de Planeación	Bibliotec as Tutorizadas Grados 1 y 2	Bibliotec as Tutorizadas Quinto
	1:40 –	1:00 pm –	10:50 pm –	1:00 pm –	1:00 pm

En el horario, se reflejaban mis responsabilidades en la institución semana a semana, que abarcaba desde la realización de espacio de viva la escuela: Tertulias Literarias, Grupos interactivos, Bibliotecas Tutorizadas. Hasta los espacios que había acordado con la docente ayudar a dictar: Ciencias Sociales Lengua Castellana y

Matemáticas. Además del diseño del

horario, las actividades en implementación debían contar con unos criterios para su aprobación:

La descripción de las actividades pedagógicas cuenta de los objetivos de aprendizaje, la metodología y los recursos necesarios para su implementación. (...) La descripción de las actividades pedagógicas cuenta de los objetivos de aprendizaje, la metodología y los recursos necesarios para su implementación. El cronograma permite identificar las fechas establecidas para la entrega de cada una de las actividades mencionadas durante los tres meses de voluntariado. (OEI, 2023, p.1)

Luego de hacerle las respectivos arreglos a mi plan de trabajo y haberlo acordado con mi docente, los directivos de la institución y el equipo de viva la escuela. Mi enlace territorial, me notifico: El Plan de Trabajo y Cronograma entregado por ANGEL DAVID CORDOBA CORREA con CC 1192770665, estudiante de UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL cumple con los criterios requeridos, es aprobado. (OEI, 2023, p.2)

3.3.4 Navegando Corrientes Contrarías: Retos de la Práctica Pedagógica en Territorio Rural.

Entrar a apoyar a la escuela rural Ramón Alvarado Sánchez, en el marco del programa "Viva la Escuela", si bien se constituyó como una experiencia profundamente enriquecedora y formativa, no estuvo exenta de desafíos significativos que tensionaron la práctica pedagógica y pusieron a prueba la capacidad de adaptación y reflexión de nosotros como practicantes. Estos retos, se s tanto de las condiciones estructurales del contexto rural como de las dinámicas propias del programa y la institución, se convirtieron en corrientes contrarias que fue necesario navegar con creatividad, reflexión y un constante diálogo con la realidad.

Uno de los primeros y más palpables desafíos fue la brecha entre las expectativas y la realidad operativa del programa y la institución. Como se evidencia en los informes mensuales presentados a "Viva la Escuela" (Córdoba Correa, Informe Mensual 1, septiembre de 2023), la llegada al territorio implicó un proceso de ajuste y clarificación de roles. Si bien el programa "Viva la Escuela" proponía objetivos ambiciosos de transformación social y cultural, convirtiendo la escuela en epicentro comunitario (MEN,

2022, como se citó en Capítulo 2 de esta trabajo), la percepción inicial en la institución a veces relegaba a los practicantes a un rol de "asistentes de los docentes". Esta situación, mencionada en las

reflexiones sobre la implementación (Córdoba Correa, Informe Mensual 1, septiembre de 2023), limitó inicialmente la capacidad de movilizar a la comunidad de la manera proyectada por el programa, requiriendo un esfuerzo continuo por posicionar las propuestas pedagógicas y el rol proactivo del practicante.

La implementación de las pruebas diagnósticas propuestas por el programa "Viva la Escuela" también reveló una serie de desafíos pedagógicos y contextuales. Aunque diseñadas para "recopilar información relacionada con aprendizajes en lenguaje y matemáticas" (Viva la Escuela, 2023, p.2, como se citó en Córdoba Correa, Informe Mensual 1, septiembre de 2023), la aplicación de estos instrumentos en el aula multigrado de primero y segundo evidenció una tensión. Muchos estudiantes "se bloquearon al enfrentarse a la prueba" y, a pesar de extender el tiempo y responder dudas (contraviniendo la directriz inicial), "ninguno de los estudiantes pudo completar la prueba" (Córdoba Correa, Informe Mensual 1, septiembre de 2023). Este episodio subrayó, como se menciona en la sección 3.3.2 de este trabajo, las posibles limitaciones de instrumentos estandarizados frente a la diversidad de ritmos y niveles de aprendizaje en el aula multigrado, así como las dificultades para adherirse estrictamente a protocolos cuando la realidad del aula demanda flexibilidad y apoyo individualizado. Además, puso de manifiesto el preocupante hallazgo de que "el nivel de aprendizaje entre grados que comparten un mismo curso es muy similar", lo que implicaba que los estudiantes de segundo grado, en su mayoría, necesitaban un refuerzo significativo para avanzar (Córdoba Correa, Informe Mensual 1, septiembre de 2023).

Otro reto constante fue la gestión del tiempo y la carga de trabajo. El plan de trabajo, si bien acordado con la docente titular y los directivos, resultó "no solo ambicioso sino también sumamente exigente" (Córdoba Correa, Informe Mensual 1, septiembre de 2023). La responsabilidad de apoyar en el plan de aula de varias asignaturas (Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Matemáticas, e incluso otras áreas), sumada a la implementación de las actividades propias de "Viva la Escuela" (Tertulias Literarias, Grupos Interactivos, Bibliotecas Tutorizadas) y el desarrollo del proyecto de implementación personal, generó una demanda considerable. Como se refleja en la sección 2.2.3 "Acompañamiento en el Aula" de este trabajo de grado, la falta de directrices claras sobre el uso del tiempo restante a veces llevaba a la asignación de tareas adicionales por parte de la institución, como

calificación o

impartición de clases extra, lo que intensificaba la carga laboral y la presión sobre los practicantes.

La adaptación de los enfoques pedagógicos universitarios a la realidad del aula multigrado y las necesidades específicas de la infancia rural fue, quizás, el desafío más profundo y formativo. Como se reflexionó en la sección 3.3.4 de este trabajo de grado, limitarse a lo aprendido en la universidad difícilmente habría permitido cumplir con los objetivos del programa o atender las necesidades de la institución. Fue imperativo un proceso de "adaptar y contextualizar los contenidos para brindar una educación más relevante y significativa", lo que implicó, por ejemplo, transversalizar la enseñanza de las matemáticas con temas del contexto agrario. Este proceso de constante "traducción" y ajuste metodológico representó una corriente contraria a la aplicación mecánica de teorías, exigiendo una práctica reflexiva y situada.

Un reto que se mantuvo y, en ciertos aspectos, se profundizó fue la gestión de la diversidad en el aula multigrado y los dispares niveles de aprendizaje. Si bien el diagnóstico inicial ya había alertado sobre esta situación (Córdoba Correa, Informe Mensual 1, septiembre de 2023), el día a día en el aula con los grados primero y segundo reafirmó la dificultad de atender simultáneamente las necesidades individuales de más de 40 estudiantes con un solo docente titular y el apoyo del practicante. Los informes reflejan un esfuerzo constante por adaptar las actividades del proyecto "Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo" y las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales para que fueran significativas para ambos grados (Córdoba Correa, Informe Mensual 2, octubre de 2023). Esto implicó, como se detalla en las planeaciones (ver secciones 3.2.1 y 3.2.2 de este trabajo de grado) un considerable trabajo de diferenciación y la búsqueda de estrategias que permitieran tanto el trabajo individualizado como momentos de aprendizaje colaborativo entre los distintos niveles. La dificultad para asegurar que cada niño avanzara a su propio ritmo mientras se cubrían los objetivos curriculares generales fue una "corriente contraria" que exigió una planificación meticulosa y una gran flexibilidad en la ejecución.

La disponibilidad y adecuación de los materiales pedagógicos también siguió siendo un tema recurrente. Aunque se utilizaron las cartillas de Escuela Nueva y los materiales proporcionados por "Viva la Escuela" (Córdoba Correa, Informe Mensual 2, octubre de 2023;

ver sección 3.3.3 de este trabajo de grado), la reflexión crítica sobre su uso fue fundamental. Se observó que la mera existencia de materiales no garantiza su aprovechamiento pedagógico si no hay un "reconocimiento del valor de las actividades" y una metodología de implementación que se ajuste a los enfoques propuestos (Córdoba Correa, Informe Mensual 2, octubre de 2023, citando reflexiones de la sección 3.3.3). El reto no era solo la escasez, sino también la transformación de los recursos existentes en experiencias de aprendizaje significativas, evitando que se convirtieran en "simple contenido transmitido" (Córdoba Correa, Informe Mensual 2, octubre de 2023, citando sección 3.3.3). La adaptación de obras literarias clásicas o canciones para las tertulias y actividades de lengua castellana, buscando la conexión con autores colombianos y el contexto de los niños (Córdoba Correa, Informe Mensual 3, noviembre de 2023, refiriéndose a la sección 3.3.3), ilustra este esfuerzo creativo frente a las limitaciones.

La dimensión socioafectiva y el manejo de situaciones conductuales en el aula también emergieron como un reto importante, aunque quizás menos explícito en los informes formales, se puede inferir de la necesidad de "propiciar un ambiente donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus pensamientos y experiencias" y "fomentar la empatía y comprensión" (Objetivos Pedagógicos, sección 3.2.1 de este trabajo de grado) informado por la práctica general). En un contexto donde los niños pueden traer consigo experiencias de vida complejas, y donde el aula multigrado presenta una gran diversidad de edades e intereses, mantener un clima de aula positivo y gestionar los conflictos o la desmotivación requirió una atención constante y habilidades pedagógicas que van más allá de la transmisión de contenidos. El propio proyecto "Mi Historia, Nuestro Mundo", al centrarse en las narrativas personales y los sueños de los estudiantes (Córdoba Correa, Informe Mensual 1, septiembre de 2023), buscaba abordar esta dimensión, pero la práctica diaria inevitablemente presentaba situaciones que demandaban intervenciones socioafectivas puntuales.

La articulación entre el proyecto de implementación propio y las actividades directrices del programa "Viva la Escuela" representó otro nivel de complejidad. Si bien se buscó la sinergia, como se menciona en la planificación donde las tertulias literarias se integraron al proyecto personal (Córdoba Correa, Informe Mensual 1, septiembre de 2023), la necesidad de cumplir con los requerimientos de ambas iniciativas (el proyecto de grado y las

actividades de "Viva la Escuela") en el tiempo limitado de la práctica implicó un cuidadoso ejercicio de

planificación y, en ocasiones, una sensación de multiplicidad de focos. El Informe Mensual 3 (Córdoba Correa, noviembre de 2023), al detallar la preparación de los productos finales como el mural por la paz y la exposición cultural, evidencia la culminación de este esfuerzo integrador, pero también el trabajo intensivo que ello conllevó.

Finalmente, uno de los más grandes retos fue reflexión continua sobre la propia práctica y el rol docente en un contexto de alta vulnerabilidad. Los informes, al ser un ejercicio de sistematización mensual, obligaban a una recapitulación y análisis de lo vivido. Esta necesidad de "navegar corrientes contrarias" no solo se refiere a los obstáculos externos, sino también a las tensiones internas del practicante: entre la teoría aprendida en la universidad y la realidad del aula rural, entre los ideales pedagógicos y las limitaciones del contexto, y entre el rol de observador/investigador y el de agente educativo activo. El Informe Mensual 3, al preparar el cierre de la práctica, seguramente implicó una reflexión más profunda sobre los aprendizajes obtenidos de estos desafíos y cómo estos moldearon la comprensión de lo que significa "ser docente rural". La afirmación en la sección 3.3.4 sobre la necesidad de adaptar y contextualizar los contenidos para "brindar una educación más relevante y significativa" es un eco de este aprendizaje fundamental.

Capítulo 4: Resultados y Reflexiones

La experiencia vivida en la escuela Ramón Alvarado Sánchez, en el corazón rural de Garzón, Huila, se revela no como un punto final, sino como un punto de partida. Este trabajo de grado se propuso comprender cómo la inmersión en contextos rurales, mediada por programas como "Viva la Escuela", interpela, tensiona y transforma los saberes pedagógicos adquiridos en la formación universitaria. La respuesta, lejos de ser unívoca, se despliega en un mosaico de aprendizajes, desafíos y reflexiones que rebasan los objetivos inicialmente trazados y se instalan en el núcleo de mi propia identidad como futuro docente de Ciencias Sociales. El abordar los enfoques teóricos de la educación rural, el análisis de las políticas que la moldean y, fundamentalmente, el encuentro cotidiano con las voces y los ecos del aula multigrado, han permitido constatar que la brecha entre la formación docente y las realidades de la escuela rural es, más que un problema a resolver, un espacio de enorme potencial creativo y de construcción de conocimiento pedagógico pertinente.

Este capítulo final recoge los hilos conductores de esta investigación para tejer las conclusiones centrales que emergen del diálogo entre la teoría y la práctica. En primer lugar, se abordarán las dinámicas de articulación y tensión entre la formación inicial y las demandas del contexto rural, evidenciando cómo la experiencia directa obliga a un proceso de resignificación de los saberes académicos. En segundo lugar, se valorará el rol del programa "Viva la Escuela" como un escenario mediador, con sus fortalezas y limitaciones, en este proceso de encuentro. Finalmente, se presentarán reflexiones sobre el potencial transformador de la propuesta pedagógica "Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo", destacando el valor de la creación artística y el aprendizaje dialógico como herramientas para una enseñanza de la historia más crítica, significativa y humana en la infancia rural. En última instancia, este apartado no solo busca dar respuesta a la pregunta de investigación, sino también compartir los aprendizajes y las preguntas que esta experiencia ha sembrado, con la esperanza de que nutran futuras prácticas y debates en el campo de la educación rural.

4.1 Resultados de la Implementación Pedagógica

En esta sección se presentan los resultados tangibles y observables de la propuesta "Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo", la cual fue implementada en el aula multigrado de la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez en el marco del programa "Viva la Escuela". Los hallazgos que se exponen a continuación deben ser comprendidos no como productos finales aislados o meras mediciones de rendimiento, sino como las evidencias vivas de un proceso pedagógico centrado en el diálogo, la interacción y la creación. Son el reflejo de un camino recorrido junto a los estudiantes, la docente titular y la comunidad, donde el aprendizaje trascendió el currículo para convertirse en una experiencia compartida.

Los resultados aquí detallados emergen, por tanto, de una concepción de la evaluación que valora tanto el proceso como el producto. Se alejan de una lógica puramente cuantitativa

para dar cuenta de las transformaciones cualitativas observadas: el florecimiento de la confianza en los estudiantes, la apropiación de saberes a través de lenguajes artísticos, y el

fortalecimiento del vínculo entre la escuela y las familias. Las producciones como el "Mural por la Paz" o la "Exposición Cultural" no son solo actividades culminadas, sino artefactos culturales cargados de los afectos, las narrativas y los sueños de los niños y niñas con quienes se trabajó.

4.1.1 La Creación como Evidencia del Proceso: La Exposición Cultural y el Mural por la Paz

Los resultados más reveladores de la intervención pedagógica no se encuentran en métricas estandarizadas, sino en las creaciones artísticas y culturales que emergieron del trabajo colaborativo entre los estudiantes, los docentes en formación y la comunidad. Estos productos finales, presentados en el evento de cierre del programa "Viva la Escuela", funcionaron como un espejo que reflejó los aprendizajes, los afectos y los saberes movilizados durante los tres meses de práctica. A continuación, se detallan los dos componentes centrales de esta muestra: la exposición cultural y el mural por la paz.

La jornada de cierre se concibió como una celebración comunitaria, un espacio para que los niños y niñas compartieran con sus familias y vecinos el fruto de su trabajo. Esta exposición fue el resultado de un esfuerzo colectivo entre los practicantes de la sede, donde cada uno aportó desde su área para crear una experiencia integral y significativa.

Los productos centrales presentados por los grados primero y segundo fueron una adaptación teatral y una coreografía musical. La obra elegida fue "El Príncipe Feliz" de Oscar Wilde, un clásico de la literatura infantil seleccionado por su profundo mensaje sobre la empatía, la sensibilidad social y el valor de la generosidad. La adaptación buscó hacer la historia accesible y relevante para los niños, enfocándose en su contenido emocional y ético. Paralelamente, se preparó una coreografía de la canción "De ellos Aprendí" de David Reev. Esta pieza musical fue escogida por su capacidad para evocar las moralejas y enseñanzas de diversas historias infantiles, creando un puente afectivo con las narrativas que han formado parte de la vida de los estudiantes y sus familias. Ambas actividades fueron el resultado del trabajo realizado en las áreas de Lengua Castellana y Artes, buscando fortalecer la lectoescritura, la expresión corporal y la confianza escénica.

- Resultados Observados

1. **Apropiación y Confianza:** Uno de los resultados más notables fue la manera en que los estudiantes se apropiaron de los personajes y los mensajes. Durante los ensayos y la presentación final, se observó una superación visible del miedo a expresarse en público. Los niños no solo memorizaron líneas, sino que interpretaron la tristeza del príncipe y la bondad de la golondrina con una emotividad que conmovió a los asistentes, incluyendo a estudiantes de otros grados. Este proceso les permitió ganar seguridad en sí mismos y valorar sus propias capacidades expresivas.
2. **Aprendizaje Dialógico en Acción:** La preparación de las presentaciones fue un claro ejemplo de esta metodología. Los ensayos se convirtieron en espacios de negociación, trabajo en equipo y apoyo mutuo. Los estudiantes se ayudaban entre sí a recordar los pasos de la coreografía, a practicar sus líneas y a organizar la puesta en escena. Este entorno colaborativo, donde las ideas de todos eran escuchadas para lograr un objetivo común, materializó los principios de interacción y construcción colectiva del conocimiento promovidos por el programa.
3. **Vínculo Escuela-Comunidad:** El evento de cierre trascendió los muros del aula y se convirtió en una "verdadera celebración cultural que unió a la comunidad". La presencia activa de los padres de familia y otros miembros de la vereda no solo fue un acto de acompañamiento, sino de validación del esfuerzo y el talento de sus hijos. Al ver a los niños actuar y expresarse con tanta confianza, las familias fortalecieron su sentido de pertenencia y orgullo hacia la escuela, consolidando su rol como un verdadero epicentro de la vida social y cultural del territorio.

4.1.2 El Mural por la Paz: Un Relato Colectivo en el Territorio

El segundo gran producto de la intervención fue la creación de un mural colectivo, una obra que dejó una huella permanente en el espacio físico de la escuela y que se erigió como el resultado más visible del trabajo realizado en el área de Ciencias Sociales. Este proyecto fue

una empresa colaborativa que involucró a todos los grados de la sede y al equipo completo de practicantes de "Viva la Escuela", demostrando el poder de la acción comunitaria.

El mural fue concebido como la síntesis visual de los diálogos y reflexiones sostenidos durante las sesiones de Ciencias Sociales. Mientras en las aulas se abordaban los ejes temáticos en cada grado, la creación del mural se desarrolló de manera paralela como un taller práctico y colectivo. El diseño, propuesto por el practicante de Ciencias Sociales Sergio Ortiz, fue enriquecido y llevado a la realidad por las manos de todos los estudiantes y docentes en formación. La obra plasmó los rasgos narrativos que los propios niños identificaron como centrales en sus vidas y su territorio: la familia como núcleo fundamental, el campesinado como identidad y motor económico, y la tensión entre un pasado de conflicto y un presente que anhela la paz. De esta manera, el muro de la escuela se transformó en un lienzo para narrar su propia historia.

- Resultados Observados.

1. Una herramienta para el pensamiento histórico: El proceso de creación del mural permitió a los estudiantes materializar conceptos abstractos. No solo hablaron de historia, sino que la construyeron visualmente. Al plasmar sus propias vivencias —el trabajo en el campo, los rostros de su familia— junto a símbolos de paz, los niños conectaron su "historia" personal y comunitaria con los procesos más amplios que han marcado la región. El mural se convirtió así en una forma tangible de entender que la gran Historia se teje con las pequeñas historias de cada individuo y cada comunidad.
2. Un acto de memoria y futuro: La obra funcionó como un puente entre el pasado vivido y el futuro anhelado. Al reconocer las huellas del conflicto, pero poner en el centro la imagen de una paloma y paisajes de esperanza, el mural se convirtió en un ejercicio de memoria que no se ancla en el dolor, sino que lo utiliza como impulso para proyectar una visión de un territorio en paz. Es una manifestación pública de los sueños de los niños, un recordatorio constante en el corazón de la escuela de que la construcción de la paz es una tarea diaria y colectiva.
3. Una evidencia de transversalidad: El mural es el ejemplo por excelencia de la integración de saberes. Fue un proyecto de historia, al narrar el pasado y presente de

la comunidad; de geografía, al representar el paisaje rural y el territorio; de formación ciudadana, al promover un mensaje de paz y convivencia; y de educación artística, al utilizar la plástica como lenguaje. Demostró ser una estrategia pedagógica ideal para el contexto multigrado, superando la fragmentación de las áreas curriculares a través de un proyecto unificador y con un propósito común y visible para todos.

4.2 Reflexiones Finales

Culminada la presentación de los resultados tangibles de la práctica, este capítulo se adentra en el corazón del proceso investigativo: la reflexión crítica. La experiencia de inmersión en la comunidad de la vereda El Paraíso y la posterior sistematización de dicha vivencia han sido un profundo ejercicio de aprendizaje que desborda los hallazgos del aula. Más allá de los productos creados y los objetivos pedagógicos alcanzados, esta travesía ha generado una serie de cuestionamientos e ideas que interpelan directamente mi rol como investigador y, fundamentalmente, como futuro docente de Ciencias Sociales. Este apartado, por lo tanto, busca recoger y articular esas reflexiones para dar un cierre coherente y significativo al trabajo realizado.

Para organizar esta síntesis final, la discusión se ha estructurado en cuatro ejes interconectados que abordan las distintas dimensiones de la práctica. El primero, de carácter personal, explora la deconstrucción y reconstrucción de mi propia identidad como educador al confrontar la teoría con la realidad. El segundo eje, metodológico, valida y analiza la potencia de la sistematización de experiencias y la creación artística como vías para la construcción de conocimiento. El tercer eje, académico, plantea una interpelación directa a la formación docente universitaria desde la perspectiva de las necesidades de la educación rural. Finalmente, el cuarto eje, social y comunitario, evalúa el rol del programa "Viva la Escuela" como política pública y reflexiona sobre el horizonte de la escuela como un espacio de transformación para la paz. A través de estos cuatro pilares, se busca no solo responder a la pregunta de investigación, sino también compartir los aprendizajes que esta experiencia ha sembrado.

4.2.1. Eje Personal: La Deconstrucción y Reconstrucción del Rol Docente

Mi llegada a la vereda El Paraíso fue, en esencia, un acto de despojo. La formación teórica acumulada durante años en la universidad, con sus modelos pedagógicos y sus debates disciplinares, se reveló frágil y abstracta ante la contundencia de la realidad rural. Como reconozco en los agradecimientos de esta tesis, "llegar como practicante a un territorio desconocido inevitablemente lo hace sentir a uno como un extranjero". Esta sensación de ser un "extranjero" no era meramente geográfica; era, sobre todo, una distancia de la manera de significar el mundo. Mi visión conceptual, forjado en un contexto urbano, me ofrecía un lenguaje que no siempre lograba nombrar o comprender la complejidad de la vida en la escuela Ramón Alvarado Sánchez. La tensión, planteada en la introducción de este trabajo, entre una formación docente urbana y las demandas del campo, dejó de ser un postulado teórico para convertirse en una experiencia, una desorientación que me obligó a reconsiderar muchos de mis presupuestos.

En este proceso de deconstrucción, la comunidad se convirtió en mi principal escuela. La sabiduría práctica no se encontraba en los manuales, sino en las interacciones cotidianas. Gestos que desde una perspectiva académica podrían parecer triviales, como "compartir un desayuno o los frutos de sus cultivos para cocinar", se transformaron en actos pedagógicos de una profundidad inmensa. Estos actos de generosidad no solo "facilitaron mi estancia y trabajo", sino que me enseñaron las lógicas del cuidado, la reciprocidad y el tejido comunitario que sostienen la vida en la vereda rural. Fue a través de esta pedagogía del afecto, y no de la instrucción formal, que comencé a tender puentes entre mi saber teórico y el saber- hacer del territorio, iniciando así un proceso de reconstrucción de mi identidad como futuro docente.

Ahora abordar pensar que los desafíos no fueron obstáculos esporádicos, sino las condiciones estructurales de mi quehacer diario. La percepción inicial de mi rol como un simple asistente de los docentes, la exigente carga de trabajo que mi plan de aula autoimpuso, descrito en mis informes como "no solo ambicioso sino también sumamente exigente" (Córdoba A, Anexos Informe final, 2024), y la crónica falta de recursos se configuraron como el verdadero currículo de mi formación. Las condiciones de la escuela, con aulas que presentaban "humedad", sin vidrios, sin "AGUA POTABLE", con baños que

"NO

FUNCIONAN" y la ausencia de "ENERGÍA ELÉCTRICA" y conexión a internet durante largos periodos, no eran un telón de fondo, sino el escenario activo donde la pedagogía debía cobrar vida.

Reflexiono ahora que fueron precisamente estas "corrientes contrarias" el principal motor de mi aprendizaje. La precariedad me obligó a ser creativo; la ambigüedad de mi rol me forzó a negociar y a construir mi lugar pedagógico con proactividad; la sobrecarga de trabajo me enseñó a priorizar y a gestionar mi tiempo de manera eficiente. Esta experiencia me demostró que la capacidad de adaptación, la flexibilidad curricular y la resiliencia no son habilidades blandas o secundarias, sino competencias profesionales cruciales para cualquier docente que aspire a trabajar en contextos rurales. Son, sin embargo, competencias que la formación universitaria, con su énfasis en la planificación ideal y los recursos supuestamente disponibles, no siempre provee. Como afirmé en mi propia reflexión, "si me hubiera limitado a lo que aprendí en la universidad, difícilmente habría cumplido con los objetivos de 'Viva la Escuela' ni habría atendido las necesidades específicas de la institución" (Córdoba A, Anexos. Informe final, 2024).

En medio de las dificultades y los procesos de adaptación, hubo un elemento que actuó como ancla y condición de posibilidad para todo lo demás: el afecto. En mis informes y agradecimientos, he insistido en el "cariño genuino que recibí desde el primer día y que hizo toda la diferencia". Esta dimensión afectiva, manifestada en los abrazos espontáneos de los niños al llegar al aula por primera vez y en la constante calidez de la comunidad, fue mucho más que un bálsamo personal. Fue el cimiento sobre el cual se pudo construir cualquier relación pedagógica significativa.

El éxito de mi propuesta "Mi Historia, Nuestro Mundo", la disposición de los niños a compartir sus relatos personales, la participación en las tertulias literarias y la construcción colectiva de un "Mural por la Paz" no habrían sido posibles sin ese lazo de confianza y respeto mutuo. El afecto transformó lo que pudo ser una mera intervención técnica en una relación humana profunda. Demostró que en la educación, y especialmente en la educación rural donde los vínculos comunitarios son tan estrechos, la dimensión afectiva no es un complemento, sino el prerrequisito indispensable. Es el terreno fértil desde el cual puede germinar el conocimiento, la crítica y la transformación.

4.2.2. Eje Metodológico: La Potencia de la Sistematización y la Creación Artística

La elección de la sistematización de experiencias como enfoque metodológico para esta tesis no fue una decisión meramente instrumental; fue la columna vertebral que sostuvo todo el proceso de aprendizaje y producción de conocimiento. Como se argumenta en el marco metodológico, la sistematización permite un "ir y venir reflexivo entre el hacer y el saber", y mi experiencia confirma la potencia de esta afirmación. Los informes mensuales no fueron simples reportes de actividades, sino el primer paso de un riguroso proceso de objetivación de mi práctica. Me obligaron a ordenar, reconstruir e interrogar lo vivido, convirtiendo la anécdota caótica en un dato analizable.

Este proceso se alinea perfectamente con la concepción de Oscar Jara, quien define la sistematización como "aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido" (Jara, 1994). Fue a través de este ejercicio que pude transformar la frustración inicial ante el fracaso de las pruebas de diagnóstico en una crítica fundamentada sobre la pertinencia de los instrumentos estandarizados en el aula multigrado. La sistematización me permitió, como protagonista de la experiencia, tomar distancia crítica de ella para comprenderla y, en última instancia, producir un conocimiento que, espero, sea comunicable y pertinente. Validando la premisa de Jara de que "sólo pueden sistematizar una experiencia, quienes han formado parte de ella" (Jara, 1994), mi doble rol de practicante e investigador se fusionó en una sola praxis reflexiva.

Es ahí donde mi propuesta pedagógica, "Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo", fue diseñada como una respuesta directa a la crítica que esta misma tesis plantea sobre la enseñanza tradicional de la historia, a menudo reducida a la "memorización de hechos". El taller buscó, en cambio, encarnar una visión de la historia como construcción social y narrativa, tal como se discute en el marco teórico. Al invitar a los niños y niñas a explorar su propia historia de vida a través de la creación artística y literaria, se buscó fomentar un "pensamiento histórico" activo y crítico.

El uso de la creación no fue un adorno, sino la herramienta metodológica central. Cuando los estudiantes dibujaban sus sueños, construían títeres para contar historias o pintaban colectivamente el "Mural por la Paz", no estaban simplemente ilustrando un contenido; estaban interpretando su realidad, negociando significados y produciendo sus propias narrativas sobre el pasado, el presente y el futuro. Al trabajar sobre rasgos narrativos identificados con ellos —el conflicto, el campesinado, la familia (Anexo. Unidades Didácticas, Córdoba A, 2024)—, el taller les permitió conectar su "historia" personal y comunitaria con los grandes relatos. Este enfoque práctico validó el argumento teórico de la tesis sobre la necesidad de explorar los diálogos entre verdad y verosimilitud, demostrando que la creación artística es una vía privilegiada para que la infancia se apropie del pasado de una manera significativa y transformadora.

4.2.3. Eje Académico: Interpelaciones a la Formación Docente en Ciencias Sociales

Mi experiencia en la escuela Ramón Alvarado Sánchez funciona como una validación empírica de la crítica central que esta tesis dirige a la formación docente: el carácter predominantemente urbano-céntrico de los programas de licenciatura. La afirmación de que las herramientas teóricas y pedagógicas de la universidad "resultan insuficientes o requieren una profunda adaptación" en el contexto rural no es una hipérbole. Mi formación me preparó para ser un licenciado en Ciencias Sociales y tuve que ir a un contexto que demandaba, ante todo, un educador integral y un agente comunitario. La brecha entre el "deber ser" de la academia y el "ser" de la escuela rural fue inmensa, y cerrarla requirió un doloroso pero fructífero proceso de desaprendizaje y reaprendizaje en el terreno. Esta vivencia me permite afirmar con convicción que los programas de formación docente deben cuestionar críticamente sus propios supuestos y abrirse a las realidades diversas del país para el que forman educadores.

La práctica me demostró que ser un licenciado en Ciencias Sociales en una escuela rural exige un repertorio de competencias que trasciende con creces las didácticas específicas de la historia o la geografía. Como reflexioné, mi rol diario me exigía ser pedagogo, gestor, mediador de conflictos, creador de materiales y, en cierta medida, trabajador social. Con base en esta experiencia, defiende la necesidad de una

reestructuración en la formación de

licenciados que ponga en el centro competencias que hoy son consideradas periféricas. En primer lugar, la educación rural no puede ser un seminario opcional, sino un eje central, dada su prevalencia en la educación rural colombiana. En segundo lugar, las competencias en trabajo comunitario y diálogo de saberes son indispensables para construir el vínculo escuela- comunidad, que es la base del éxito educativo en estos contextos.

Finalmente, la flexibilidad curricular y la capacidad para diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas y con recursos limitados deben ser habilidades entrenadas y valoradas, pues son la clave para responder a las necesidades reales de los estudiantes y no a mandatos curriculares abstractos. La historia escolar en Colombia, como se analiza en este trabajo de grado, carece de un currículo nacional rígido y prescriptivo, una situación que a menudo se lamenta por la falta de lineamientos claros. Sin embargo, mi experiencia me lleva a reinterpretar este "vacío" como una oportunidad estratégica. Fue precisamente la ausencia de un mandato curricular estricto sobre qué contenidos de historia enseñar y cómo hacerlo lo que me otorgó la libertad pedagógica para diseñar e implementar una propuesta tan personal y contextualizada como "Mi Historia, Nuestro Mundo: Taller Creativo".

Si Este "vacío" se convirtió en un espacio de posibilidad que permitió que la pedagogía respondiera a las necesidades e intereses de los estudiantes de la vereda El Paraíso. Esto me lleva a concluir que, si bien la falta de orientaciones puede ser problemática, también puede ser una ventaja para la educación rural, siempre y cuando los docentes estén formados con el criterio, la creatividad y el compromiso crítico para aprovechar esa autonomía en favor de un aprendizaje pertinente y transformador.

4.2.4. Eje Social y Comunitario: "Viva la Escuela" y el Horizonte de la Transformación

El programa "Viva la Escuela" fue la plataforma que hizo posible esta experiencia y, como tal, reconozco su valor como un "potencial puente entre la formación inicial y las necesidades del contexto rural". Sin embargo, mi vivencia también me permite realizar un análisis crítico de sus limitaciones operativas como política pública. En primer lugar, los desafíos financieros fueron una constante; el giro de manutención, además de limitado, se entregó con retraso, sin cubrir los gastos iniciales de traslado y materiales, lo que me obligó

a buscar financiamiento propio En segundo lugar, la falta de claridad en los roles generó tensiones. La percepción inicial de ser un "asistente" y la dificultad de algunos docentes para comprender el propósito de las actividades evidencian una falla en la comunicación y concertación del programa con las instituciones receptoras. En tercer lugar, la corta duración de la práctica (tres meses) resulta insuficiente para alcanzar el ambicioso objetivo de generar transformaciones comunitarias sostenibles.

Finalmente, el programa exhibió un diseño en ocasiones, desconectado de las realidades locales. La expectativa de una participación familiar constante chocaba con las lógicas del trabajo rural, como la "cosecha de cultivos en la región", y el fracaso de sus pruebas de diagnóstico estandarizadas demostró la necesidad de instrumentos más contextualizados. El programa aspira a "convertir la escuela en epicentro de transformación social y cultural". Mi experiencia me lleva a pensar que este horizonte, aunque lejano y complejo, es una posibilidad tangible y no una mera utopía. Es un "quizá utópico territorio de paz" que, como se discute en la tesis, puede ser construido ladrillo a ladrillo.

El "Festival de Saberes, afectos y la cultura", evento de cierre que organicé con mis compañeros y que involucró a toda la comunidad escolar, es una prueba concreta de ello. En ese espacio, donde los niños presentaron sus obras de teatro, títeres, poemas y coreografías, la escuela se convirtió, por un día, en ese vibrante epicentro comunitario. No obstante, esta transformación no es automática ni está garantizada. Depende de proyectos sostenidos en el tiempo y de docentes que asuman un rol de liderazgo social. Mi experiencia también mostró las barreras: la limitada participación de las familias por sus obligaciones laborales y la relación "disfuncional" con la dirección de la institución son recordatorios de que la escuela está inmersa en dinámicas sociales e institucionales complejas que pueden obstaculizar su potencial transformador. El camino hacia ese epicentro es posible, pero requiere de una voluntad política, un compromiso docente y un trabajo comunitario que exceden con creces el marco de una práctica de corta duración.

Finalmente, esta tesis concluye donde comenzó: en la convicción de que fortalecer la educación rural es una vía fundamental para saldar la deuda histórica con el campo colombiano y para construir territorios de paz. Mi experiencia en la escuela Ramón Alvarado Sánchez, aunque a microescala, fue una puesta en práctica de esta convicción. El

taller "Mi

Historia, Nuestro Mundo" no fue solo un ejercicio de didáctica de la historia; fue una pedagogía de la memoria y la sanación. Crear un espacio seguro donde los niños pudieran narrar sus vidas, articular sus sueños —incluso aquellos marcados por la violencia — y construir juntos nuevos significados, es un acto de construcción de paz.

Anexos



[PROYECTO DE GRADO](#)

[INFORMES - VIVA LA ESCUELA](#)

[IMPLEMENTACIONES VIVA LA ESCUELA](#)

Referencias

- Asela, J. (2015). La descentralización en Colombia ¿Realidad o Espejismo? Consideraciones sobre el actualidad del proceso. *CEA*.
- Bautista, M. (2014). *IMPACTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA RURAL DEL CORREGIMIENTO DE MONTEBELLO: Estudio de Caso*. Santiago de Cali: Universidad ICESI.
- Boom, A., Noguera, C., & Castro, J. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cauvin, T. (2018). El auge de la historia pública: una perspectiva internacional. *Historia crítica Uniandes*, 25-43.
- Chàrriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *UV*.
- Cuesta, Ò., & Cabra, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios*, 18(47), pp. 493-518.
- Koselleck, R. (2016). *Historia/historia*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista Universidad de la Salle*(52). Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss57/7/>
- Macias, R. (2020). HISTORIA DE VIDA. REFLEXIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS. *Didáctica y Educación*.
- Marin, J., & Mendonza, A. (2016). *Mesa Nacional de Educación Rural. Un escenario para pensar la educación en territorios rurales de Colombia*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.

- Medina, M. (2020). ¿ Por qué se dejó de enseñar historia? y¿ qué debería enseñarse a partir del hipotético retorno de la historia al sistema de la enseñanza? *Repositorio UPTC*.
- MEN. (2002). *Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Bogota D.C: Ministerio de Educación.
- MEN. (2006). “ *LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA 2002 – 2006*” *Informe de Gestión 7 de agosto de 2006*. Bogota.
- MEN. (2006). “ *LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA 2002 – 2006*” *Informe de Gestión 7 de agosto de 2006*. Bogota.
- MEN. (2017). *LEY 1874 DE 2017*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (10 de Diciembre de 2021). *Proyecto de Educación Rural PER*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/329722:Proyecto-de-Educacion-Rural-PER>
- MEN, (. d. (25 de septiembre de 2017). ‘*Aulas multigrado*’ *permite que avancemos en el cierre de brechas en la educación rural: ministra Yaneth Giha*. Obtenido de ‘Aulas multigrado’ *permite que avancemos en el cierre de brechas en la educación rural: ministra Yaneth Giha*: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-printer-363091.html>
- Méndez, M., Gomez, C., & Betancour, A. (2006). La escuela como medio de movilidad social rural: reflexiones en torno a la evidencia empírica. *Revista Colombiana de Educación*(51).
- Orozco, W. (2022). El Maestro Rural en Colombia: Desafíos Ante la memoria y reconstrucción de un tejido social. *Praxis & Saber*, 13(13). Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13199
- Pagès Blanch, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias* 7, 53-86.
- Rios, J. (2020). *La(s) geografía(s) de la violencia guerrillera en Colombia 2012-2020*. Real Instituto elcano.

- Rios, J., Galiano, P., & Morales, J. (2019). Departamentos de frontera y violencia periférica en Colombia. *Revista Criminalidad*, 61(2). Obtenido de Scielo: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082019000200113
- Rivera, À. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 99-120.
- Rodríguez, C., Sánchez, F., & Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Rodríguez, S. (2019). PASADO COMÚN: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX. *Revista Credencial*.
- Rouso, H. (2018). *La última catástrofe. La historia, el presente, lo contemporáneo*. Santiago de Chile: Universitaria-Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Sanchez, C. (Junio de 2019). La Política pública de educación en Colombia. Una deuda sin saldar. *Observatorio de la Universidad Nacional de Colombia*. Obtenido de La Política pública de educación en Colombia. Una deuda sin saldar. César Sánchez – julio/19
- Santervas, E. (2014). *LA HISTORIA ESCOLAR: FORMACIÓN Y CARACTERÍSTICAS*. España: Universidad de Cantabria.
- Torres, D. (2020). Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico. *Historia y sociedad*, 229-249. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/80019>
- Torres, R. (1996). Alternativas para una educación formal: El programa nueva escuela en Colombia.
- Triana, A., Arbelaez, J., & Cubillos, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y nudos*, 52-65. Obtenido de <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/8320/7531>

- Valvuenas, M., Arango, D., & Marin, C. (2012). Creación de las escuelas normales rurales en Colombia 1934-1951. *Latin American Journal of Development, Curitiba*, 3(4), 3271 - 3287.
- Vanegas, M. (2019). La educación colombiana en los inicios de la industrialización de América Latina: 1930-1946. *Panorama Economico*, 27(1), 163 - 193. Obtenido de <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/panoramaeconomico/article/view/2622>
- Velasco, S., & Castro, V. (2023). *La deserción en la educación rural en Colombia. Un problema multidimensional. Una revisión documental 2007 - 2020*. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Educacion y Pedagogia*, 357-358. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5596>