



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

PERTINENCIA DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER EN EL CONTEXTO RURAL. UN ESTUDIO
REALIZADO EN EL AMBIENTE MULTIGRADO DE LA I.E.D LA PRADERA Y SUS CINCO SEDES RURALES
EN SUBACHOQUE, CUNDINAMARCA

Nancy Sánchez Cabezas

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Bogotá

2023



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

PERTINENCIA DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER EN EL CONTEXTO RURAL. UN ESTUDIO
REALIZADO EN EL AMBIENTE MULTIGRADO DE LA I.E.D LA PRADERA Y SUS CINCO SEDES RURALES
EN SUBACHOQUE, CUNDINAMARCA

Nancy Sánchez Cabezas

Trabajo grado para optar al título de
Magister en Educación

Director:

Fernando Zamora Guzmán

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Bogotá

2023

Agradecimientos

Agradecimientos a todas las personas que han contribuido en mi proceso investigativo con una voz de aliento, con una palabra, o un intercambio de saberes. A mi familia porque siempre me acompaña en los retos, desafíos y proyectos que emprendo profesionalmente. Son mi guía y motivación para cumplir mis metas. A mi hijo por estar presente, apoyarme y comprender el esfuerzo que implica este trayecto de vida. Al profesor Luis Fernando Zamora, mi asesor de tesis por su acompañamiento constante que permitió la culminación de este proyecto de investigación. A las y los docentes que participaron en la investigación, tomando tiempo y con disposición durante el proceso de entrevista. A mi contexto rural, a mi escuela multigrado porque son mi mayor inspiración personal y profesional.

Dedicatoria

Dedicado a mi hijo, a Leo y a todas las personas cercanas que están presentes apoyándome en mi vida personal y académica. A mis niños y niñas de la escuela El Tobal, que me inspiran a transformar mi práctica pedagógica y desear una escuela mejor, con quienes comprendí que la educación no prepara para la vida, sino que es la vida misma.

Resumen

Esta investigación fue realizada en el municipio de Subachoque, Departamento de Cundinamarca en la I.E.D La Pradera y tiene como propósito analizar la pertinencia del Programa Todos a Aprender (PTA) en el aula multigrado de las sedes educativas rurales de la institución. Para ello se toma como referencia conceptual el PTA, el contexto rural, la modalidad multigrado y la pertinencia en la educación con modalidad multigrado. Metodológicamente se realiza un estudio de caso usando como instrumento la entrevista semiestructurada. El proceso muestra que el PTA no es pertinente para el aula multigrado, teniendo en cuenta que no se adecúa a las condiciones particulares de la modalidad, al homogeneizar los procesos educativos a nivel nacional, deja a un lado los requerimientos del aula que atiende la diversidad de grados y edades en un mismo lugar.

Palabras claves: Aula multigrado, PTA, pertinencia, práctica pedagógica

Abstract

The research was carried out in the municipality of Subachoque, department of Cundinamarca in the I.E.D. La Pradera and its purpose is to analyze the relevance of the Everyone A Learn Program (PTA) in the multigrade classrooms of the educational institution's headquarters. For this, the PTA, the rural context, the multigrade modality and the relevance in education with a multigrade modality are taken as a conceptual reference. Methodologically, a case study is carried out using the semi-structured interview as an instrument. The process indicates that the PTA is not relevant for the multigrade classroom, considering that it does not adapt to the conditions of the modality, to homogenize educational processes at the national level, unknowing the classroom requirements that focus on the diversity of grades and ages in the same place.

Key words: multigrades classrooms, PTA, relevance, pedagogical practice

Tabla de contenido

1.Generalidades.....	11
1.1 Problema de investigación	11
1.2 Objetivo General	14
1.3 Objetivos Específicos	14
1.4 Justificación.....	14
2. Marco conceptual	16
2.1 Programa Todos Aprender PTA.....	16
2.1.1 Objetivos del Programa Todos Aprender PTA.....	22
2.1.2 Componentes del programa	23
2.1.4 Formación de directivos docentes	26
2.1.5 Componente estratégico y territorial	26
2.1.6 PTA en el Contexto Rural	26
2.1.7 Resumen avances PTA.....	28
2.1.8 Discusión de la realidad del programa	31
2.1.9 Antecedentes del programa en el departamento de Cundinamarca.....	35
2.2 El contexto rural	36
2.2.1 Lo rural una mirada dicotómica (rural- urbano).....	37
2.2.2 Lo rural, una visión demográfica.....	40
2.2.3 El desarrollismo y el enfoque agrario.....	41
2.2.4 La ruralidad más allá de lo dicotómico: Nueva Ruralidad en América Latina	42
2.2.5 El territorio y lo rural.....	44
2.3 Modalidad multigrado en La Educación Básica Primaria Rural.....	49
2.3.1 Breve recorrido de la educación rural en Colombia.....	49
2.3.2 Historia de la educación rural.....	52

2.3.3 Educación rural en la actualidad.....	57
2.3.4 ¿Qué se entiende por multigrado?	57
2.3.5 Características pedagógicas modalidad multigrado	59
2.3.6 Organización del aula	59
2.3.7 Organización del tiempo.....	62
2.3.8 Recursos educativos	63
2.3.9 Relación maestro- estudiante.....	64
2.3.10 Ventajas y desafíos de la modalidad multigrado	64
2.3.11 Desafíos de la modalidad multigrado	66
2.3.12 Situación del multigrado en Colombia	67
2.4 La pertinencia educativa.....	70
2.4.1 La pertinencia en la educación superior	70
2.4.2 La pertinencia y la calidad educativa	73
2.4.3 Pertinencia en Colombia.....	75
2.4.4 Pertinencia en la educación básica primaria en el contexto rural.....	76
3. Metodología	82
3.1 El Estudio de caso en el análisis de experiencias y retos de los docentes frente al PTA en el contexto multigrado.....	84
3.1.1 Caso cualitativo intrínseco.....	85
3.1.2 Instrumentos de recolección de la información	86
3.1.3 Entrevista	87
3.1.4 Entrevista Semiestructurada	88
3.2 Caracterización del contexto	91
3.2.1 El Contexto rural	93
3.3 Inspección La Pradera municipio de Subachoque.....	94

3.3.1 Vereda el Guamal	96
3.3.2 Vereda La Unión	98
3.3.3 La vereda Rincón Santo.....	100
3.3.4 Vereda Cascajal	102
3.4 La Educación en el Municipio de Subachoque	105
3.4.1 Las escuelas multigrado.....	107
3.4.2 I.E.D. R Rural La Pradera.....	109
4. Resultados.....	112
4.1 Análisis de los Resultados.....	113
4.2 Aspectos estructurales en la implementación del PTA	121
4.3 El PTA en escuelas rurales multigrado	127
5. Conclusiones.....	142
5.1 Aspectos estructurales en la implementación del PTA	142
5.2 El PTA en escuelas rurales multigrado	156
5.3 Balance personal	168
Referencias.....	171
Anexos	175
Anexo 1	175
Anexo 2	177
Anexo 3	181
Anexo 4	189

Índice de tablas

Tabla 1 Resumen avances PTA 2011 - 2018	29
Tabla 2 Logros de cobertura del programa	31

Tabla 3 Cobertura PTA en Cundinamarca.....	36
Tabla 4 Hitos en la educación rural en Colombia.....	52
Tabla 5 Demografía población Subachoque a partir de la proyección Censo DANE 2018.....	91
Tabla 6 Número de sedes instituciones educativas de Subachoque	105
Tabla 7 Estadística de matrícula por grados, contexto urbano y rural en Subachoque	106
Tabla 8 Escuelas multigrado del municipio de Subachoque 2023	107
Tabla 9 Docentes y estudiantes escenario de las sedes educativas I.E.D La Pradera 2023.....	109
Tabla 10 Discriminación matrículas sedes educativas I.E.D La Pradera por grado 2023	110
Tabla 11 Matriz de elementos importantes de la recolección de la información.....	113
Tabla 112 Matriz de análisis de resultados entrevista semiestructurada	114
Tabla 13 Material PTA	153

Índice de figuras

Figura 1 Factores asociados a la práctica.....	18
Figura 2 Resultados promedio saber grado quinto años 2002 – 2003 y 2009	20
Figura 3 Estructura modelo en cascada PTA.....	24
Figura 4 Primera evaluación PTA sobre prácticas dentro del aula 2014.....	33
Figura 5 Sedes por niveles educativos y zona	50
Figura 6 Fases programa PTA	146
Figura 7 Ruta de formación y acompañamiento	149

Índice de imágenes

Imagen 1 I.E.D. La Pradera Sede El Guamal	96
Imagen 2 I.E.D. La Pradera Sede Héctor Alfonso Acero	98
Imagen 3 I.E.D. La Pradera Sede Rincón Santo	100
Imagen 4 I.E.D. La Pradera Vereda Cascajal	102
Imagen 5 I.E.D. La Pradera Sede El Tobal	103

Índice de mapas

Mapa 1 División administrativa del municipio.....	92
Mapa 2 Ubicación Inspección de La Pradera	95

Índice de gráfica.

Gráfica 1 Población de habitantes municipio de Subachoque	91
---	----

1. Generalidades

En este apartado se aborda el problema que motiva esta investigación, se plantean los objetivos que orientan el proceso investigativo acerca de la pertinencia en el aula multigrado y se desarrolla la justificación que da cuenta de la importancia que tiene.

1.1 Problema de investigación

La educación es un campo tan diverso que puede ser clasificado bajo aspectos variables como lo son el geográfico, socioeconómico o demográfico. Estos factores son determinantes para el diseño en las políticas educativas y consecuentemente en el desarrollo de los procesos educativos. Las variables de clasificación permiten acercarse a los contrastes del campo educativo, por ello, es preciso abrir la discusión entre las propuestas educativas pensadas para el contexto urbano y aquellas que son diseñadas para los contextos rurales. En ese orden de ideas se hace necesario hablar de educación rural en Colombia, como referencia a las formas y experiencias que surgen en las escuelas dentro de un contexto más complejo que la definición de lo rural entendido como un contexto distanciado de las urbes.

En este respecto, la educación rural se asocia a las diferentes características históricas del territorio en el que se encuentran; los aspectos culturales; las relaciones sociales y aquellas situaciones ambientales permanentes o cambiantes; adicional a ello aquellas que surgen en las escuelas rurales que en su gran mayoría son unitarias, es decir, que un solo docente asume el acompañamiento y dirección de los grados de Preescolar y Básica Primaria, en ocasiones dos docentes en proporción al número de estudiantes; diferente a la escuela ‘gradual’ en la que cada curso cuenta con un docente a cargo.

Las particularidades de las escuelas rurales, como las dinámicas pedagógicas en el aula, son el mayor insumo de base para diseñar estrategias pedagógicas y planificación de trabajo en el aula al entender que la ruralidad tiene una voz propia y no aquella que pareciera ser impuesta como un señalamiento al margen de la educación urbana; es posible evidenciarlo en la infraestructura, recursos con que cuentan o los resultados de desempeño en pruebas externas, los cuales son usados para mantener las brechas entre la educación rural y la urbana.

Es importante mencionar que el ambiente multigrado es la modalidad educativa mayoritaria de las escuelas del contexto rural, en donde un docente atiende diversos grados, con estudiantes de entre cinco y once años de edad en una misma aula, algunos requieren adaptación curricular y hasta un rediseño del ambiente de aprendizaje, por lo que el aula multigrado genera unas dinámicas particulares y grandes desafíos dentro de los procesos de enseñanza, sobre todo por las propuestas nacionales diseñadas en contenidos secuenciados por grado contemplado en los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

En cuanto a la educación rural, se refleja un olvido del estado, evidente en la poca continuidad, ello trae como consecuencia un empobrecimiento en las políticas educativas, en los recursos y las estrategias pensadas para y en el contexto rural. También es preciso mencionar que se han planteado propuestas específicas como lo son la Escuela Nueva (EN), que sigue viendo la escuela de la misma manera, como una organización gradual y un currículo general. En consecuencia, es evidente la intención de homogeneizar la educación y los currículos dentro de una propuesta que paradójicamente supone sea una educación igualitaria para todos los rincones del país con la idea de reducir las brechas existentes entre lo urbano y rural.

No se quiere, en este trabajo de grado, desconocer los aciertos que supone una apuesta de alcance como lo es la EN, más bien, se quiere señalar el peligro que presuponen las pretensiones

por reducir las desigualdades que inician desde el prejuicio (y desconocimiento) que terminan por enmarcar a la educación rural en un nivel inferior, más aun, en los propósitos de igualdad se minimizan las particularidades propias de los contextos rurales y las propuestas surgen desde una visión externa a la vivencia y a las realidades del contexto rural, a la vez que se plantean unos propósitos generales, es decir, se estandariza la educación y queda en el olvido la organización de las escuelas rurales, como lo es el ambiente multigrado.

Por tanto, es imperativo reflexionar acerca de las propuestas que son llevadas a las escuelas rurales por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN): su pertinencia, el sentido y significado para los niños y niñas, como para la práctica pedagógica del docente. Por ello, es prioridad pensar y analizar las apuestas pedagógicas, la adecuación y el propósito que tienen: preguntarse si realmente atienden a la realidad contextual.

Es así como esta investigación centra su interés en el PTA que se ha consolidado y trabajado por doce años consecutivos con cobertura en todos los departamentos del país. Su finalidad es mejorar la calidad de educación nacional teniendo como propósito transformar las prácticas de aula de los docentes para así mismo fortalecer los aprendizajes de los niños y niñas de Colombia. La propuesta PTA se implementa a nivel Nacional sin distinción alguna entre lo rural y urbano, sin embargo, según el MEN (2022), el 74% de las instituciones educativas focalizadas son rurales, por ello las voces de los contextos rurales requieren tener un espacio respecto a su focalización para que la propuesta no quede sin sustento; la focalización se debe a diversos factores, como lo son los bajos resultados de desempeño en las pruebas saber en los grados 3 y 5; se priorizan estadísticas y se relegan los contextos rurales.

Debo mencionar que este interés investigativo no solo es eso, al contrario, al contar con mi experiencia de trabajo como maestra en la ruralidad, he logrado participar en el PTA en

diferentes momentos de su trayectoria y al desarrollarlo me ha surgido el interrogante rector de este trabajo de grado, a saber: ¿Es pertinente el PTA en el contexto rural para mejorar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en la modalidad multigrado?

1.2 Objetivo General

Determinar a partir de la experiencia de maestros y maestras, la pertinencia del PTA al implementarse en un contexto rural con ambientes de aula multigrado de la IED La Pradera y sus cinco sedes en Subachoque, Cundinamarca.

1.3 Objetivos Específicos

- Caracterizar el contexto escolar rural del IED La Pradera y sus cinco sedes en Subachoque, Cundinamarca y las condiciones del aula multigrado.
- Examinar las condiciones de implementación del PTA en el contexto rural y ambientes de aula multigrado para contrastarlas con los postulados del programa.
- Evidenciar la experiencia de los maestros y las maestras de ambientes multigrado de las cinco escuelas rurales, el desarrollo del PTA y la incidencia en sus prácticas pedagógicas.

1.4 Justificación

La educación rural presenta diversidad de condiciones que inciden en la práctica pedagógica de los docentes y en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en las escuelas rurales. Una modalidad en dicho contexto es el aula multigrado que atiende el nivel de preescolar y toda la básica primaria en un mismo espacio y tiempo en la gran mayoría de los casos por un único docente a cargo. Por ello, la relevancia que tiene en esta investigación el multigrado y el reconocimiento de sus particularidades.

En ese sentido, es importante indagar y analizar las propuestas educativas que se brindan para las escuelas rurales teniendo en cuenta sus condiciones y necesidades en el aula. En muchas zonas rurales es una realidad la complejidad que tiene la modalidad debido a la falta de estrategias pedagógicas, recursos y personal docente capacitado. El interés de investigar el PTA en este contexto radica en dar cuenta de su implementación en el aula y la pertinencia que tiene en las escuelas rurales multigrado.

Dado que la propuesta que presenta el PTA es general a nivel nacional y busca mejorar la calidad de educación, no se aborda de manera particular el requerimiento del multigrado, por tanto, se busca analizar si atiende o corresponde a lo que realmente necesitan los entornos escolares. Implica profundizar en su desarrollo e incidencia en la institución; en la práctica del docente y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El aula multigrado muestra desafíos educativos particulares como la heterogeneidad de los estudiantes en edades y los niveles de aprendizaje. Al investigar la pertinencia es posible revelar las ventajas y dificultades que se han podido presentar en la ejecución del PTA y de esta manera buscar estrategias pedagógicas que permitan fortalecer y mejorar el programa. La investigación aporta valiosos conocimientos acerca de la educación rural y los retos que enfrenta en términos pedagógicos como también acerca de la formulación de apuestas educativas pensadas para el contexto multigrado.

2. Marco conceptual

En este capítulo se desarrollan cuatro categorías clave que enriquecerán la comprensión del tema de investigación y servirán como base para el análisis y las conclusiones de este trabajo. Estas categorías son: PTA; Contexto Rural; Modalidad Multigrado y Pertinencia. Cada una de estas categorías proporcionará una visión más profunda que contribuirá al logro de nuestros objetivos de investigación.

2.1 Programa Todos Aprender PTA

Este apartado desarrolla aspectos puntuales del PTA: El diseño de la propuesta, los objetivos, las fases y desarrollo desde sus inicios hasta la actualidad. En este recorrido se indagan los postulados pensados para el contexto rural y sobre todo las adecuaciones para la modalidad multigrado ya que la gran mayoría de establecimientos educativos focalizados se encuentran en zonas rurales, así mismo, se dan a conocer los alcances logrados hasta el momento en el país.

El plan de desarrollo de 2011 a 2014 marcó como meta lograr indicadores más altos en la calidad de la educación para mejorar en las pruebas externas de desempeños de los niños y niñas en básica primaria; donde fueron insuficientes los resultados. El PTA se diseñó para el mejoramiento de la calidad educativa a nivel nacional. Desde el 2012 ha permanecido como estrategia vinculante en las metas de los planes de desarrollo en educación; se denomina *El programa de transformación de la calidad educativa* que pretende mejorar los resultados en los desempeños de aprendizaje de niños y niñas en Colombia.

Los análisis para el diseño del PTA se centran en el desempeño de las disciplinas de Lenguaje y Matemáticas que son evaluadas en las pruebas Saber¹. El MEN, hace énfasis en la práctica del aula y su efecto en el aprendizaje, siendo punto de inicio para generar la propuesta. Se consideran en la transformación educativa aspectos relevantes que inciden directamente; como las creencias de maestros y maestras alrededor de la enseñanza en la práctica en el aula, otro aspecto refiere a la manera en la que se pretende transformar esa práctica.

El documento de sustentos del PTA indica que “las prácticas reales de aula tienen que ver con las creencias, los mitos, las tradiciones, los imaginarios y las concepciones que los maestros tienen sobre cómo aprenden las personas y cómo se debe enseñar” (MEN, 2012, p. 10). Sustenta que, para transformar la práctica, es necesario abordar las creencias que han construido o heredado maestros y maestras, confrontarlas a fin de generar cambios positivos en los procesos. Ahora bien, la transformación no se consigue sólo en el discurso de talleres o capacitaciones a docentes, se requiere de procesos formativos para recrear actividades colectivas, luego replicarlas en el aula, generar diálogo reflexivo acerca de la planeación y la evaluación según lo desarrollado. A su vez, una comprensión de la didáctica de los contenidos, lo cual incide en el aprendizaje.

¹ Las pruebas Saber son evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, las cuales evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas pruebas evalúan los desempeños desarrollados por los estudiantes al final de los ciclos de los niveles educativos de la educación básica y media. Saber 3° y 5° en la básica primaria, Saber 9° en el cierre de la educación básica secundaria, y Saber 11° al término de la educación media. (Minieducación.gov.co)

Figura 1 Factores asociados a la práctica



Fuente: tomado del documento del MEN, 2012

En la figura 1 se refleja la intención de la propuesta que busca mejorar en cada una de las disciplinas a trabajar y elevar los desempeños de resultado evaluados en las pruebas Saber. Para mejorar los procesos de aprendizaje, el PTA se enfoca en las prácticas de aula de los docentes, por ello se tienen como estrategias:

- El acompañamiento situado que busca el desarrollo profesional de los docentes a través de tutores que apoyen procesos pedagógicos en el aula.
- El conocimiento disciplinar, la didáctica a través de talleres, el texto guía del docente y materiales que llegan a las sedes educativas focalizadas.

El programa retoma la propuesta inicial de McKinsey (2007) desarrollada en el estado rural de Minas Gerais (Brasil) la cual fue exitosa en los procesos de lectura, mejorando los desempeños en resultados de las pruebas PISA. Siendo los Empresarios por La Educación² quienes promocionan la propuesta; con su apoyo el MEN diseña y construye el PTA en Colombia. (Raubenheimer *et. al*, 2020).

Se realizan algunos ajustes a lo planteado por McKinsey, incluyendo el área de Matemáticas ya que es donde se obtuvieron los más bajos desempeños en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. En el documento de sustento, el MEN indica que se trabajará Lenguaje y Matemáticas, sosteniendo que son base para otras disciplinas. Por otro lado, señala que se abordan los primeros grados escolares ya que por lo general es un mismo docente quien se encarga de enseñar todas las áreas.

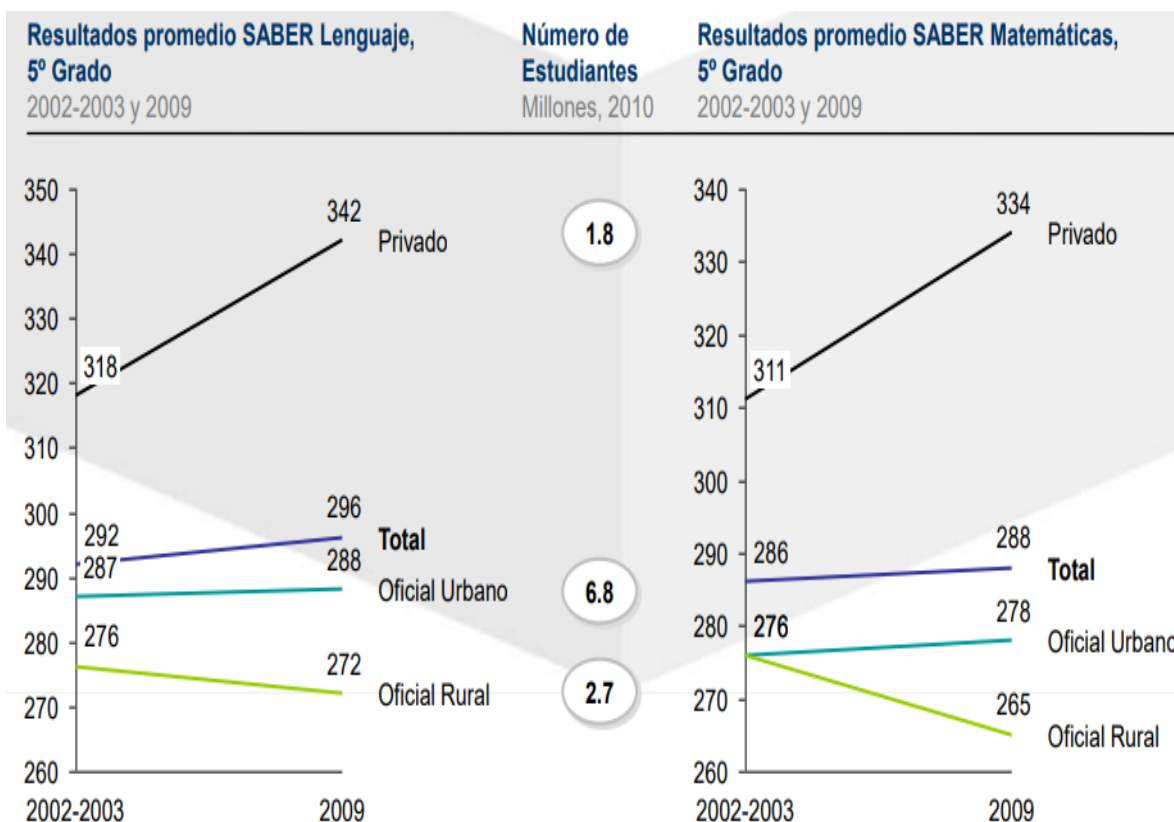
El PTA se desarrolla a través de recursos suministrados por el MEN con apoyo de las diferentes entidades territoriales del país, no solo para los maestros y maestras sino también para los niños y niñas. Los formadores son docentes que trabajan contratados directamente por el MEN; los tutores son seleccionados por parte de las secretarías de educación departamentales y de las entidades territoriales certificadas. Sin embargo, los recursos financieros son brindados directamente por el MEN. Se desarrolla en instituciones educativas públicas de Colombia, en la educación básica primaria y en el nivel de transición; se señala que para lograr resultados efectivos la propuesta debe concentrarse en los primeros grados de escolaridad

Para el inicio del programa en el periodo de 2012 a 2014, se implementa en 4.316 instituciones educativas del país, en 21.624 sedes educativas de las cuales 16.745 son rurales,

² Empresarios por la educación es una fundación de alianza empresarial colombiana que busca incidir en los procesos educativos del país enfocándose en la calidad.

representando el 77,4% de sedes focalizadas por sus desempeños en la prueba Saber de los grados Tercero y Quinto de básica primaria. Como lo refleja la figura, los resultados de estas pruebas son muy bajos sobre todo en el contexto rural. Aquí radica la necesidad de pensar la pertinencia en la educación rural multigrado.

Figura 2 Resultados promedio saber grado quinto años 2002 – 2003 y 2009



FUENTE: Dirección de Evaluación ICFES, Resultados SABER

Fuente: Documento de presentación del PTA (MEN, 2012, p. 5)

Se toma como ejemplo los resultados de las pruebas Saber en Lenguaje y Matemáticas del grado Quinto que permiten evidenciar diferencias entre las instituciones públicas y privadas como también entre el contexto rural y urbano. En este caso los desempeños más bajos se encuentran en las instituciones rurales, es por eso que la mayoría de las sedes educativas

focalizadas son de dicho contexto. Teniendo en cuenta los resultados, el PTA plantea criterios de selección de las instituciones educativas:

- Obtener resultados de desempeño mínimo, bajo o inferior en las pruebas Saber durante 3 años consecutivos o más. (actualmente se utilizan otros criterios de selección teniendo en cuenta sólo se han realizado pruebas Saber a una pequeña muestra representativa)
- Presentar altos índices de deserción.

De esta manera, se focalizaron al inicio del programa las instituciones educativas en diversas zonas del país. A partir del 2019, se modifican los criterios de focalización para atender de manera integral las realidades de cada territorio, por tanto, los criterios requieren responder a algunos aspectos fundamentales; la integralidad, objetividad, mejoramiento y la equidad en la cual se tiene en cuenta la ruralidad. Al respecto el MEN (2022) menciona:

Reducir las brechas existentes en cuanto a calidad de los establecimientos educativos ubicados en las zonas rurales frente a las urbanas, como, por ejemplo, los municipios PDET, los cuales fueron priorizados por el Gobierno nacional por ser los territorios más afectados por el conflicto armado, con mayores índices de pobreza, presencia de economías ilícitas y debilidad institucional (p. 46).

Para que una institución educativa oficial del país sea focalizada se requiere de matrícula estudiantes en transición o en primaria (primero a quinto) y algunos aspectos para su selección son; el índice sintético de calidad, los resultados de las pruebas Saber; el registro de información de la formación docentes en el sistema Humano en Línea; municipios priorizados por programas de Desarrollo con Enfoque Territorial o que hayan sido afectados por el conflicto armado.

2.1.1 Objetivos del Programa Todos Aprender PTA

El MEN plantea un objetivo y una meta general cuantitativa que dan cuenta del mejoramiento en términos de calidad educativa. El documento *Sustentos del programa PTA* del MEN 2012 los definen como sigue:

En este marco, el objetivo del PTA entre 2011 y 2014 es: mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado.

De acuerdo con esto, la meta general expresada cuantitativamente es que: más del 25% de los estudiantes de estos establecimientos educativos ascienda de nivel, al menos en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en la prueba Saber de 3° y 5°, aplicación año 2014 (p. 7).

A su vez, en las transformaciones del PTA en la trayectoria del periodo de gobierno del 2018- 2022:

Se planteó como objetivos mejorar las habilidades en Lenguaje y Matemáticas de los estudiantes de básica primaria (de primero a quinto grado) y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes que están cursando el grado de transición a través del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes y del liderazgo pedagógico de los directivos docentes para, de esta manera, aportar al mejoramiento de la calidad educativa a nivel nacional. (MEN, 2022, p. 15).

Se busca fortalecer las habilidades en Lenguaje y Matemáticas de los niños y niñas de educación primaria para contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas en preescolar. En este sentido, se busca mejorar la calidad de la educación, sin hacer distinción entre el contexto

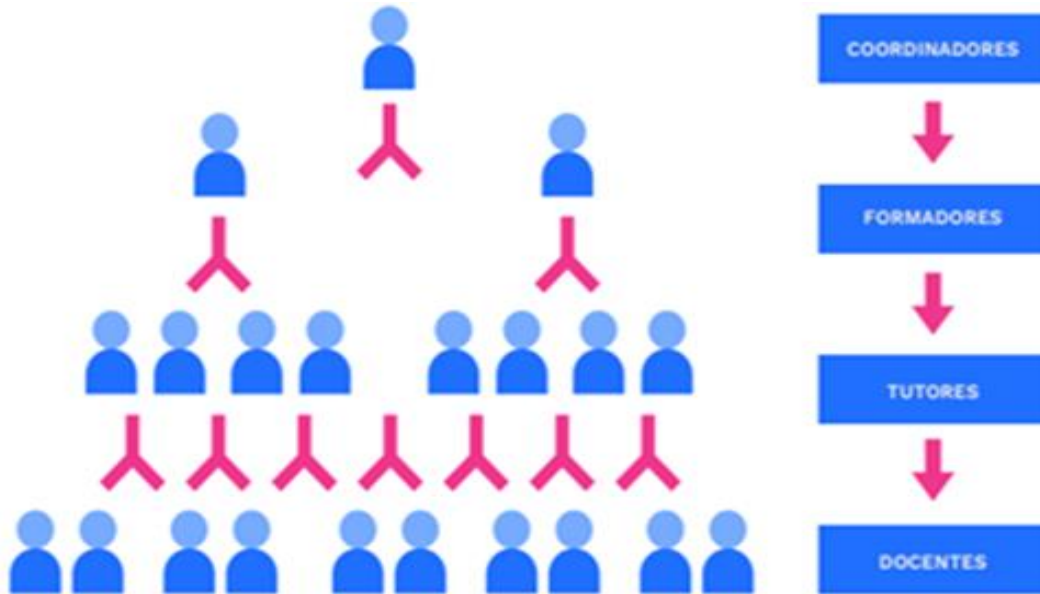
rural y urbano. El propósito no es solo mejorar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, sino también fortalecer las prácticas pedagógicas de docentes y directivos.

2.1.2 Componentes del programa

El programa tiene varios componentes para el cumplimiento de los objetivos establecidos a partir de una mirada integral y holística al considerar los factores que inciden en el desempeño: el componente pedagógico crea ambientes de aprendizaje propicios a través de los recursos brindados; el componente de formación situada hace referencia al acompañamiento *In Situ* a docentes en la planeación y desarrollo de sus clases; la gestión educativa fortalece el liderazgo de los directivos docentes, y el componente de condiciones básicas busca que las sedes educativas logren la asistencia de los estudiantes de manera segura en espacios óptimos con apoyo del Programa de Alimentación Escolar (PAE), infraestructura y conectividad.

Se mantienen vigentes estos componentes en el gobierno 2018- 2022. Sin embargo, en el marco del fortalecimiento del programa han surgido otros elementos en cada componente y algunos de ellos se han modificado, por tanto, se abordarán de manera más detallada aquellos que aparecen en el documento *Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia), nota técnica* (MEN, 2022) y que son relevantes para la investigación, en el que se adicionan; el diseño, seguimiento y evaluación de la ruta de formación; acompañamiento a tutores, docentes y directivos docentes incluidos en este plan de trabajo. La ruta de formación y acompañamiento se da por ciclos durante el año lectivo. Se organizan por medio de un modelo en cascada. (ver figura 3).

Figura 3 Estructura modelo en cascada PTA



Fuente: tomado del documento nota técnica de programa (MEN, 2022, p. 27).

El primer proceso inicia con la estructuración del aprendizaje para formadores y tutores. En los talleres se concentra el interés en lo que se denomina Conocimiento Didáctico de los Contenidos (CDC), esto debido a la necesidad de que los docentes conozcan los contenidos a enseñar. Los CDC están articulados con los materiales brindados a la institución (guía para el docente y textos para los estudiantes); se realizan talleres para cada disciplina y para la educación inicial. A su vez, se abordan temas de gestión de ambientes de aprendizaje, evaluación y acompañamiento con el fin de que el tutor tenga las herramientas necesarias para trabajar con los docentes que va a acompañar.

Al terminar el ciclo de formación, los tutores se dirigen a las instituciones educativas focalizadas para formar a los docentes de acuerdo con lo propuesto en los talleres, para que luego lo repliquen en el aula de clase. Así mismo, el acompañamiento *In Situ* a los docentes, el desarrollo de acciones de planeación, seguimiento y evaluación.

El acompañamiento situado es un elemento central de parte de los tutores hacia los docentes de las instituciones; establece el diálogo reflexivo entre pares acerca de la planeación, guías pedagógicas y observaciones de aula con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas. Los tutores se encargan de propiciar la planificación del trabajo a ser implementada, el cual es posteriormente compartido con el directivo docente. En esta etapa, se definen estrategias, se identifican los docentes que serán acompañados y se establecen los momentos oportunos para llevar a cabo las acciones planificadas. Al concluir los procesos de acompañamiento, el tutor elabora un informe pedagógico detallado como parte integral de esta labor

2.1.3 Materiales para docentes y estudiantes

Dentro de los materiales de apoyo, se encuentran textos guía para los docentes, en los cuales se presentan estrategias para replicar con los estudiantes. Así mismo, se brindan los textos para los niños y niñas de los grados transición a quinto. Estos materiales se han pensado para el fortalecimiento de las prácticas y mejorar los aprendizajes. Los textos se han convertido en un insumo importante. El MEN (2022) señala:

En este sentido, las guías y los libros de texto distribuidos permiten cualificar las prácticas de los docentes con elementos integrados en las sesiones de trabajo situado, al tiempo que garantizan aprendizajes de los estudiantes articulados con las apuestas curriculares (p. 34).

Las cartillas para grado Transición y Primero denominadas *Aprendamos todos a leer* son diseñadas para fortalecer procesos de lectura y escritura. En grados de Segundo a Quinto se usan en Lenguaje los libros llamados “Entre textos”, que desarrollan secuencias didácticas con desafíos específicos. En Matemáticas, el libro de texto se denomina *PREST*, con un enfoque de

resolución de problemas, se usa desde grado Primero hasta Quinto. Las cartillas de Lenguaje y Matemáticas están diseñadas de acuerdo con los referentes de calidad del MEN.

2.1.4 Formación de directivos docentes

En el 2020, se establecen las formaciones de directivos docentes con el propósito de: “Transformar la práctica de liderazgo de los directivos docentes, para mejorar la gestión de las instituciones educativas y aportar al desarrollo integral y los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes.” (MEN, 2022 p. 39). Para ello diseñaron algunas capacitaciones y encuentros de rectores de manera virtual por parte de la Fundación Empresarios por la Educación, sin embargo, se desarrollaron de manera desligada del PTA, pues, aunque se plantearon ciclos de formación y de acompañamiento no hubo continuidad al proceso.

2.1.5 Componente estratégico y territorial

Determina la focalización de las instituciones educativas del PTA. Diseña criterios que atienden a las realidades de los territorios, a su vez, la responsabilidad de llevar el seguimiento de los alcances a través de informes y estadísticas. Así mismo, este componente tiene la tarea de gestionar la distribución de los textos de acuerdo con la cantidad de material requerido para cada institución educativa en cada una de las disciplinas abordadas. La cantidad de textos se define de acuerdo con lo reportado en la plataforma del Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT³).

2.1.6 PTA en el Contexto Rural

El PTA en el contexto rural ha sido reconocido como una apuesta para reducir la brecha entre lo rural y urbano. Se evidencian algunas diferencias como lo son: bajos desempeños en las pruebas Saber en las escuelas rurales a comparación de las escuelas urbanas y bajos niveles

³ El Sistema integrado de matrícula es una herramienta que permite la organización de la matrícula de niños, niñas y jóvenes a nivel nacional.

socioeconómicos en lo rural. En los criterios de focalización del programa, se señala la ruralidad como un contexto prioritario, en términos de equidad, por ello:

El diseño del PTA partió de la premisa de que, para mejorar el desempeño académico de los estudiantes, era necesario potenciar y fortalecer las condiciones que favorecieran el proceso de aprendizaje de aquellos que formaban parte de los establecimientos educativos que tenían las mayores dificultades por sus condiciones socioeconómicas, por la ruralidad o por su ubicación geográfica (MEN, 2022, p. 20).

Según las estadísticas del programa, se menciona que la gran mayoría de instituciones educativas que cuentan con acompañamiento del PTA se encuentran en zonas rurales, en el año 2021 el 74% de escuelas eran rurales. Para el MEN es importante prevalecer las sedes educativas rurales y los municipios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) que son priorizados por el gobierno ya que son los territorios más afectados por el conflicto armado. Es decir que el contexto incide en los procesos pedagógicos de los niños y niñas, por lo que se pretende disminuir las diferencias notorias entre lo urbano y rural:

La priorización de establecimientos y sedes educativas ubicadas en zonas rurales y en municipios afectados por situaciones de diversa índole que han incidido en su progreso es esencial para proporcionar a los estudiantes actividades pedagógicas pertinentes, retadoras e innovadoras, con el propósito de potenciar sus aprendizajes y, de esta forma, disminuir sus desventajas frente a los compañeros que asisten a instituciones educativas urbanas (MEN 2022, p.70).

En ese sentido el MEN prioriza al contexto rural por la importancia de las prácticas pedagógicas pertinentes que logren disminuir las desventajas frente a los contextos urbanos.

Existe un reconocimiento al contexto rural en los planteamientos y propuestas, sin embargo, se requiere profundizar en su implementación para evidenciar el impacto que tiene en las escuelas. Así mismo, el MEN en el periodo de gobierno 2018-2022 plantea en el *Plan Especial de Educación Rural (2022)* que el PTA es de gran importancia en el contexto rural debido a la oportunidad que ofrece de formación y cualificación a los docentes de escuelas rurales ya que es bastante difícil acceder a estos procesos:

Por ser el PTA una estrategia de acompañamiento situado, adquiere mayor relevancia en el ámbito rural dadas las necesidades de cualificación de los docentes y las dificultades para acceder a procesos de cualificación. En este sentido, si bien es una estrategia general, se trabajará para que se consolide como una estrategia de cualificación pertinente en las zonas rurales y rurales dispersas del país (p. 86).

Se resalta que el PTA en sus postulados promueve la cualificación pertinente a los docentes de zonas rurales, aspecto que resulta ser de suma importancia, ya que teniendo en cuenta las condiciones del contexto rural y en muchos casos la dificultad de acceder a formaciones debido a la lejanía o falta de conectividad, así que los docentes no tienen muchas oportunidades, el PTA entonces podría ser una estrategia para transformar la práctica pedagógica y mejorar los aprendizajes de los niños y niñas.

2.1.7 Resumen avances PTA

Muestra de acciones relevantes en los periodos de gobierno desde la implementación del PTA.

Tabla 1 Resumen avances PTA 2011 - 2018

AÑO	ACCIONES
2011- 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño del programa de acuerdo con las dificultades encontradas en los procesos de aprendizajes de los niños y niñas a nivel nacional. - Análisis de los resultados 2002 – 2009 en las pruebas Saber grado 3 y 5). Donde los desempeños más bajos se encuentran en el contexto rural. - Focalización de instituciones educativas que iniciaran el proceso siendo un gran porcentaje sedes educativas del contexto rural. <p style="text-align: center;">2012</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento de la propuesta de formación en cascada. - Expedición de la Directiva Ministerial N° 30 en la que se establecen las responsabilidades tanto del MEN como de las entidades territoriales para el desarrollo del programa. - Convocatoria para vincular formadores y tutores al PTA - Inicio de los procesos de formación a formadores, tutores y docentes. <p style="text-align: center;">2014</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de impacto del programa en el que se evidencia que no se había logrado mejorar los aprendizajes de los niños y niñas teniendo como referencia los resultados de las pruebas Saber de ese año. Se evidencia que las prácticas pedagógicas siguen siendo tradicionales.
2015– 2018	<p style="text-align: center;">2015:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de la ruta general de acompañamiento y fortalecimiento de las observaciones de clase la versión 2.0 del programa, con algunas reestructuraciones a los postulados. - Expedición de la Directiva Ministerial N° 30 de 2015 en la que se establece las responsabilidades de los diferentes participantes como complemento de la directiva N° 30 de 2012. <p style="text-align: center;">2016</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuación del acompañamiento situado en el aula.

	<p>- Gestión de nuevos recursos para el desarrollo del programa, (Textos guías de Lenguaje y Matemáticas para los docentes y textos para los docentes).</p> <p>- Segunda evaluación de impacto del realizado por el MEN y la Universidad de los Andes, se evidencia una tendencia de mejoramiento en los resultados de las pruebas Saber en las disciplinas abordadas.</p> <p>2017- 2018</p> <p>- Reestructuración en la intensidad horaria: se amplía la cantidad de horas de acompañamiento.</p> <p>- Inicio del proceso de encuentros entre tutores y directivos docentes.</p> <p>- Estudio de las mallas de aprendizaje diseñadas por el MEN para incorporarlas en la planeación del PTA.</p> <p>- Priorización de estrategias para los grados de tercero y quinto.</p>
2018- 2022	<p>- Conformación de la Mesa Técnica Nacional de Formación.</p> <p>- Diseño y desarrollo de las formaciones para los directivos docentes.</p> <p>- Ajustes del PTA debido a la emergencia sanitaria por el COVID- 19 dando uso a las herramientas TIC, diseñando y compartiendo diversos recursos en la plataforma de Colombia Aprende.</p>

Fuente: elaboración propia a partir del documento *Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia) nota técnica (2022)*

De acuerdo con la tabla anterior, se puede mencionar que:

- Desde que se inicia el programa un gran porcentaje de escuelas focalizadas son sedes educativas rurales, de acuerdo con los resultados en pruebas Saber.
- Se diseña la propuesta de trabajo de manera homogénea, no se evidencia una diferenciación entre el contexto urbano y rural.
- No se menciona la organización de la propuesta para el ambiente multigrado.
- Dentro de las acciones no se enfatiza el acompañamiento *In Situ* en las escuelas rurales.

- En el tiempo que lleva el PTA sólo se han realizado dos evaluaciones de impacto, en las cuales no se logra determinar los resultados de la práctica pedagógica de los docentes de las escuelas multigrado.

2.1.8 Discusión de la realidad del programa

Las metas y logros del PTA son determinados por estadísticas en términos de cobertura de acuerdo con las acciones propuestas para llegar a sus objetivos. Muestran los alcances en número de docentes acompañados; cantidad de docentes formados con acompañamiento situado; sedes dotadas con el material, número de directivos docentes formados en y las evaluaciones de impacto realizadas (2014 y 2016).

Por otro lado, respecto a los logros en términos de cobertura, se presentan los alcances del programa, en cada uno de los periodos de gobierno en cuanto a cobertura y permanencia en las entidades territoriales del país y sedes educativas focalizadas. Es importante aclarar que las cifras acumulativas entre los diferentes periodos hacen referencia en su gran mayoría a los mismos beneficiarios de periodo a periodo.

Tabla 2 Logros de cobertura del programa.

PERIODO	2012- 2014	2014- 2018	2018- 2022
N.º Municipios	878	878	880
N.º Secretaría de educación	80	80	82
N.º de estudiantes beneficiados	2.400.000	2.400.000	
N.º de docentes en acompañamiento	90.000	0.000	102.569
Cantidad establecimientos educativos	4.300	4.300	4.161
N.º sedes educativas beneficiadas	22.000	22.000	

N.º de sedes educativas rurales	16.745		10.736
Material entregado	20.000.000	20.000.000	
Directivos formados			311
N.º formadores	100	97	100
N.º Tutores	3000	4500	4500
N.º graduaciones		86	

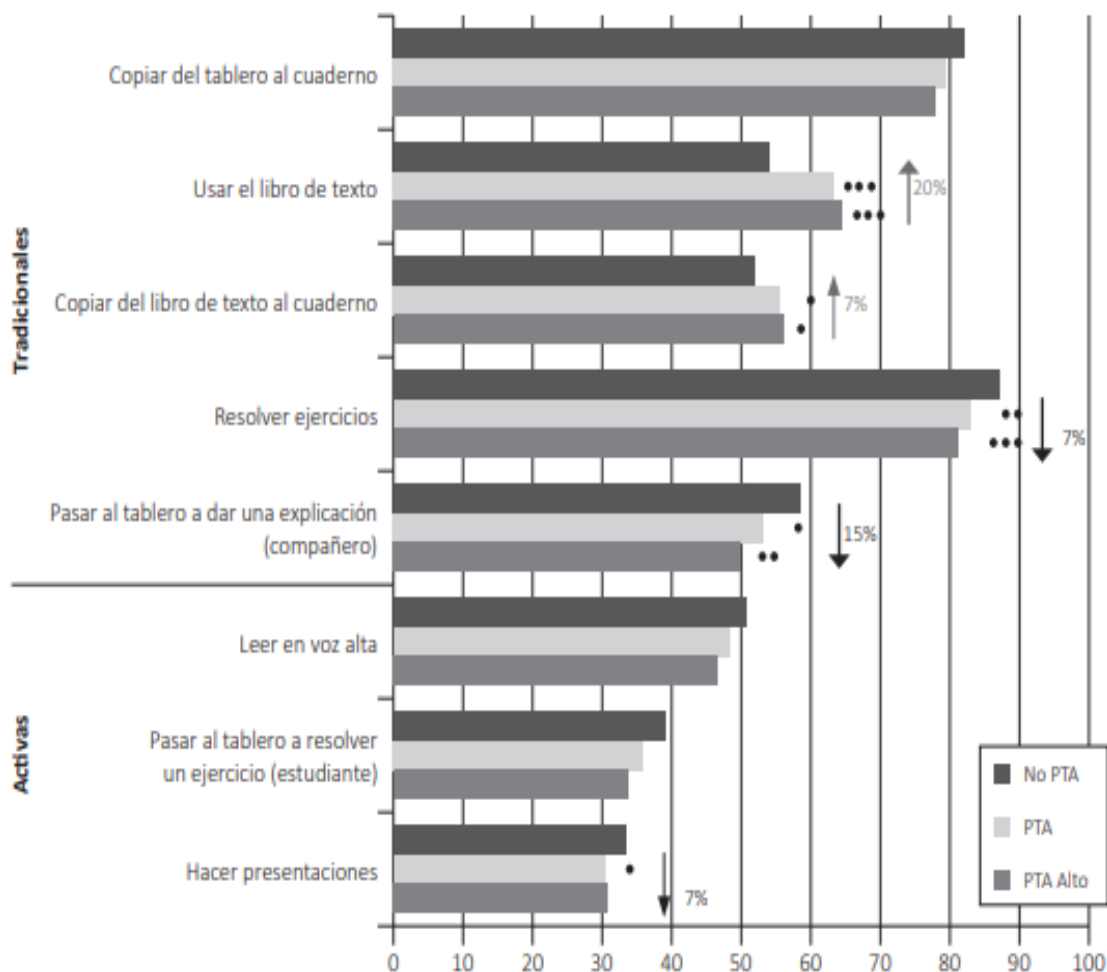
Fuente: elaboración propia a partir del documento denominado *Programa Todos a aprender del Ministerio de Educación nacional (Colombia) nota técnica (2022)*.

Teniendo en cuenta el escenario de investigación se puede mencionar que el último registro encontrado es del 2021, en el que se relaciona 10.736 sedes rurales implementando el programa y 53.450 docentes de zonas rurales beneficiados. Se desconoce el número de docentes del contexto rural con acompañamiento y la discriminación de estudiantes beneficiados en las escuelas de modalidad multigrado específicamente. Tampoco fue posible encontrar el dato de sedes educativas rurales graduadas, es decir aquellas instituciones que logran mejorar sus desempeños y resultados en las pruebas saber y por tanto el programa termina en dichos lugares.

Con relación a la evaluación de impacto, en el año 2014, se realiza la primera evaluación de impacto del PTA desde el MEN junto con la Universidad de los Andes. Allí hacen un análisis a profundidad tomando como referencia los resultados de desempeños de las pruebas Saber 3 y 5, en una muestra de 400 establecimientos educativos. No fue posible determinar de la muestra cuántas sedes educativas rurales fueron incluidas en la evaluación. Como hallazgo, se encontró que el programa no había logrado un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes ni en los resultados de las pruebas Saber, tampoco en aspectos como la repitencia o deserción. Esto se atribuye a las prácticas de aula de los docentes, las cuales evidencian que siguen siendo

tradicionales. Así mismo señala el estudio que posiblemente se debe a la falta de observación de clases de manera presencial por parte de los tutores. En la evaluación de impacto se realizó un análisis acerca de las diferentes estrategias tradicionales y activas que se desarrollan en la práctica en el aula.

Figura 4 Primera evaluación PTA sobre prácticas dentro del aula 2014



Fuente: tomada del documento Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina, (p.92) de Forero y Saavedra, 2019.

Se logra ver en la figura cuatro aspectos puntuales de la práctica de aula donde se evidencia un bajo porcentaje de clases activas. No se logró obtener la evaluación de impacto del programa en fuente primaria por eso se toma la de los autores referenciados en la gráfica y en la

cual no se presenta un análisis específico de la práctica de aula en la escuela multigrado. Aunque no se evidenciaron transformaciones positivas en los diferentes aspectos pedagógicos propuestos por el programa, el MEN (2022) señala:

Sin embargo, esa evaluación mostró que el PTA había impactado positivamente sobre la disponibilidad y el uso de las guías para los docentes y los libros de texto de Lenguaje y Matemáticas entregados a los estudiantes, al igual que en las actividades docentes asociadas a la planeación de las clases, el conocimiento y alineación con los estándares básicos de competencias y la creación de comunidades de aprendizaje (MEN 2022, p. 23).

Atendiendo a las recomendaciones por parte del grupo que lideró la evaluación de impacto, se desarrolló la versión PTA 2.0. Se realizaron algunas modificaciones a la propuesta inicial, por tanto, se instituye la oficina de gestión del programa; se diseñan nuevos protocolos para el acompañamiento de docentes, aumentando el tiempo de acompañamiento en aula, la planeación y desarrollo de clases y un énfasis en la didáctica en Matemáticas y Lenguaje, por lo que:

Con la revisión del programa se buscó estandarizar los protocolos de observación de aula, las guías para los tutores y su capacitación, las metas de mejoramiento y los textos y guías de los estudiantes y profesores. Adicionalmente, se organizaron las dinámicas de la formación en cascada a través de cuatro ciclos al año, compuesto cada uno de cuatro etapas: el taller a Formadores, la capacitación de Formadores a Tutores, la observación en clase, y la retroalimentación docente. (Forero y Saavedra, 2019, p. 93).

En el año 2016, se realiza la segunda evaluación de impacto, desarrollada por la Universidad de los Andes. Se evidencian mejores resultados que en el 2014 especialmente en zonas rurales:

Usando el método de emparejamiento, se encontró que los estudiantes que presentaron Saber en 2016 y fueron beneficiarios del PTA 2.0 mejoraron sus resultados respecto a alumnos de similares características que no hacían parte del programa, en 5,37 y 2,88 puntos para Matemáticas y Lenguaje, respectivamente.

(Forero y Saavedra, 2019, p. 93).

Durante el periodo 2018-2022 no se conocen resultados en términos de mejoramiento del aprendizaje de los niños y niñas. Durante este tiempo no se realizaron las pruebas Saber a nivel nacional debido a una reestructuración en la metodología de medición. En el 2019, se realizaron pruebas a algunas instituciones a nivel Colombia de manera electrónica, así mismo, en el 2021 y 2022 pocas sedes educativas seleccionadas presentaron dichas pruebas, ya que se aplicaron pruebas por muestra de sede y no censal. Es decir que desde el 2016 no se ha llevado un proceso evaluativo que permita evidenciar en estos últimos siete años el impacto del programa en las sedes educativas focalizadas, tanto en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas como en la formación docente, sobre todo en las zonas rurales.

2.1.9 Antecedentes del programa en el departamento de Cundinamarca

La Dirección de Calidad Educativa de la Secretaría de Educación de Cundinamarca apoya el PTA en cuanto a temas pedagógicos, comunicaciones y acompañamientos a algunas de las formaciones de los tutores en el departamento. Sin embargo, el encargado de las directrices y el financiamiento es el MEN. Actualmente el PTA cuenta con una cobertura departamental como se evidencia en la tabla 3.

Tabla 3 Cobertura PTA en Cundinamarca

N° de líderes regionales	N° de Formadores	N° de tutores	N° establecimientos educativos focalizados	N° sedes educativas atendidas
1	5	132	132	586

Fuente: elaboración propia a partir de documentos estadísticos de la SEC.

Se logró obtener información acerca de la cobertura del programa, mas no acerca de los avances en la práctica de aula y en el mejoramiento en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Así mismo no fue posible tener el dato acerca de las sedes educativas de modalidad multigrado vinculadas. Sin embargo, cada establecimiento educativo cuenta con un tutor.

El PTA es una iniciativa novedosa que podría tener buenos resultados si contara con un proceso de seguimiento riguroso y continuo; hasta el momento, después de 12 años de implementarse, solo tiene dos evaluaciones de impacto. Se requiere analizar de manera profunda los avances en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en modalidad multigrado y las transformaciones en la práctica de los docentes, esto permite reflexionar y realizar las mejoras correspondientes para que realmente tenga un sentido en el contexto rural.

2.2 El contexto rural

Comprender la ruralidad en la dinámica de la educación implica valorar la vida de los pobladores rurales como acción y transformación para la vida del campo

(Arias, 2021, p, 30)

Lo rural ha sido abordado desde diferentes disciplinas, de aquí que el término contenga múltiples significados que varían de acuerdo con el mismo desarrollo histórico de estas disciplinas. Tras la posguerra y producto de la modernización en los países desarrollados, el

término se ha estudiado en la literatura de las ciencias humanas, donde se empieza a indagar con mayor profundidad la naturaleza de las transformaciones en ese contexto, a consecuencia del proceso de globalización; lo que deriva en un incremento notable del uso de la categoría ‘rural’ en diversas investigaciones sin indicar que exista consenso en la definición del término; por el contrario, la expresión rural parece contener gran cantidad de atributos y acepciones, que lo convierte en un espacio intensamente disputado (Woods, 2010).

Cuando se analiza ‘lo rural’ se trata un aspecto amplio muchas veces visto como ‘objeto de estudio’ del que se recoge información, esta mala praxis de algunos investigadores no incide positivamente en el aspecto rural de interés y termina por perjudicar los proyectos propios que desde la ruralidad se fomentan para la construcción de comunidad y la promoción de saberes.

A continuación, se expondrán algunos enfoques teóricos relacionados con el concepto de lo rural en Colombia, entre ellos se ha dado forma a imaginarios que predominan sobre la noción de rural e inciden en lo que concierne a esta investigación, a decir: la escuela rural multigrado. En esta tarea de no abordar ‘lo rural’ desde imaginarios imprecisos se busca hacer un abordaje conceptual que permita dimensionar lo rural de un modo multidisciplinar, aun cuando la discusión presente trate una visión amplia de lo rural, se hace hincapié en la escuela rural que vaya más allá de la comparación de características poblacionales y geográficas.

2.2.1 Lo rural una mirada dicotómica (rural- urbano)

Lo rural en América Latina es materia disputada de estudio desde finales del siglo XIX, acuñándose como una categoría opuesta a lo urbano (Llambí & Correa, 2007). Lo que condujo a establecer diferencias y comparaciones dicotómicas entre los contextos: rural y urbano como aspectos absolutamente disímiles y en oposición. En estos estudios se incluyeron aspectos como la densidad poblacional, la economía o el estilo de vida y, en vista de ello, se desarrolló la

tendencia de asociar lo rural con pobreza y atraso mientras lo urbano se vinculó con el progreso; en particular, en los países en desarrollo que iniciaban procesos de modernización, donde surgió un modelo de desarrollo social que favorecía el contexto urbano asociándolo con bienestar, lo que generó una gran migración de población del contexto rural en búsqueda de oportunidades en las urbes. No es que este progreso urbano no sea cierto, sino que una mirada que de principio excluya lo rural al margen del desarrollo social, termina por afianzar la idea de lo rural como un contexto relegado que debe tener lo urbano como referente a seguir:

Lo rural fue permanentemente estudiado por la exploración de sus diferencias en relación con lo urbano. Siendo lo urbano, definido como el modelo ideal o el parámetro de referencia para lo rural, dado que siempre se interpretó que el modelo de desarrollo capitalista llevaría a la desaparición de la sociedad rural (Romero, 2012, p. 9).

Para el caso específico de Colombia, de acuerdo con información del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 DANE-, la población rural representa un 22,9% que se ubica en los centros poblados y en el rural disperso. El primer censo nacional (1938) muestra que en aquella época residía un 70% de la población en las zonas rurales y sólo un 15% en núcleos urbanos con más de 10.000 habitantes; al paso de 80 años la relación de población urbana y rural se invirtió en las cifras; por tanto, la migración del campo a la ciudad no fue fortuito; por el contrario, el éxodo rural hacia las urbes se forzó por factores como el conflicto armado y el abandono del campo en un país centralizado, esta migración *sui generis* trajo consigo aquellos vacíos que acrecentaron la dicotomía entre lo rural y lo urbano, el Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo (PNUD) en el Informe Nacional de Desarrollo Humano del año 2011 señala que:

Colombia entró a la modernización sin haber resuelto el problema agrario, porque siempre pensó que el país era más urbano que rural. Construyó un modelo de desarrollo que conlleva al fracaso del mundo rural, rindiéndole más culto al mercado que al Estado, lo cual amplió las brechas entre lo urbano y lo rural (p. 16).

Se considera entonces que factores como el desarrollo económico incidieron en el abandono del contexto rural pues se prevaleció la industria, generando desigualdad en procesos de competitividad económica, acceso a servicios básicos y oportunidades de desarrollo incrementando la injusticia social.

Así mismo, se continúa el imaginario de que las oportunidades están en las urbes. En el documento del Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2015) mencionan que:

El territorio colombiano es observado de manera dicotómica (urbano o rural); con lo cual se asume que todas las zonas urbanas y rurales son consideradas como territorios homogéneos y, además, que el campo es un territorio totalmente opuesto a la ciudad. Esto no permite la construcción de políticas públicas en las que se logre identificar la complementariedad de los territorios urbanos y los rurales, desconociendo la importancia de sus interacciones (p. 22).

Esta dicotomía entre lo rural y lo urbano (ampliamente alimentada por los imaginarios sociales, y en concordancia con el desarrollo social propuesto en pro de lo urbano) termina por acrecentar la idea de que Colombia se divide entre una ruralidad y una urbanidad homogéneas, que es posible en un contexto superficial. El problema con la dicotomía entre lo rural-urbano es que desconoce la construcción social que se desarrolla en los diversos contextos rurales y las interacciones con las urbes, esta visión de lo rural (y de lo urbano mismo) es el resultado de un

profundo desconocimiento de las particularidades contextuales, que a la postre imposibilitan que se generen propuestas que atiendan pertinentemente la pluralidad del territorio nacional.

2.2.2 Lo rural, una visión demográfica

En Colombia la visión dicotómica de lo rural-urbano influye en el posicionamiento geográfico, por ello, se define la población urbana como aquella que vive en las cabeceras municipales, mientras la población rural es la que vive en lugares fuera de la periferia de la cabecera municipal. (CEPAL, 2011). Esto puede ser un problema de definición, pues: “para efectos de estudios que soporten políticas, ha catalogado como urbanas a todas las cabeceras municipales sin importar el número de habitantes. Se considera rural la población asentada en territorios que se denominan el ‘resto’.” (Suárez y Tobasura, 2008, p. 6), el DANE mantiene la definición de lo que significa un espacio rural como:

Área rural o resto municipal: se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. No cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás. Tampoco dispone, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas (p. 1).

La definición del DANE de rural, hace énfasis en las características físicas del contexto, manifiesta una serie de carencias en cuanto a infraestructura o servicios, lo que dirige la mirada hacia la necesidad de obras públicas, que refuerza el imaginario de las brechas existentes entre lo rural y urbano con base en el rezago de inversión en estructuras, por lo que las propuestas, políticas o proyectos concentran su interés en atender lo que le falta a lo rural y no en lo que la ruralidad puede ofrecer en aspectos sociales, culturales o económicos.

Para el año 2022, en las zonas rurales de Colombia se ubica el 23,7% de la población del país, es decir, 12,2 millones de personas. (DANE, 2022). Este indicativo es importante en la visión demográfica de rural en el país. Esto da a entender que persiste un número significativo de población en las zonas rurales pese a las condiciones y al crecimiento del casco urbano. Los habitantes rurales tienen un papel importante en la economía agrícola, en la preservación de la cultura y tradiciones locales como también en la diversidad geográfica y ambiental de Colombia. Por ello es necesario pensar en políticas que fortalezcan los contextos rurales.

2.2.3 El desarrollismo y el enfoque agrario

En algunos casos la noción de lo rural se corresponde con el término agrario en un enfoque de aspecto económico, en donde se asume como el desarrollo productivo del campo; aunque los vocablos rural y agrario en su origen comparten la manera de referirse al campo: lo agrario se refiere al uso del suelo, no solamente referente a cultivar sino también reconoce otras actividades como la silvicultura, la pesca y el turismo. Mientras lo rural tiene que ver con las relaciones e interacciones entre sus habitantes y el medio al considerar aspectos como la educación, la salud o la cultura (Suárez y Tobarusa, 2008).

Sin embargo, la discusión de lo rural en los discursos de modernización ha generado dificultades para comprender el desarrollo rural desde una visión más amplia que reconozca la heterogeneidad del contexto, sus prácticas económicas y las interacciones sociales que allí emergen. Las políticas y programas de desarrollo rural se concentran en la tecnificación del campo en agroindustrias, se deja de lado otro tipo de actividades en las relaciones sociales que surgen desde los contextos rurales. De acuerdo con el modelo de desarrollo y de sociedad construido, el valor que predomina es el económico, por tanto, prevalece la industria. De este

modo lo rural se asocia a lo agrario olvidando que en lo rural se desarrolla una forma de vida en la que se fortalecen lazos comunitarios, saberes populares y una cultura propia.

La noción de lo rural vista desde un enfoque agrario se relaciona con lo agrícola a partir de aspectos económicos que corresponden al proceso de modernización. Mientras que la mirada dicotómica se concentra en la comparación que se hace entre el contexto rural y urbano a partir de aspectos geográficos o demográficos, que limitan la visión del contexto rural, sus realidades y particularidades. Por ende, se reconoce lo rural desde aspectos que lo diferencian de lo urbano, más no se adentra en el análisis de ámbitos como las formas de vida, relaciones sociales, producción económica diferente a lo agrícola, la educación o su organización como comunidad entre otros, invisibilizando la diversidad de la ruralidad.

En el caso de la educación en relación con la noción de rural en Colombia, se define desde aspectos demográficos sin centrarse en los procesos pedagógicos y las particularidades de las escuelas de dicho contexto, entendiendo de una manera simplista la educación rural. En ese sentido como lo menciona Zamora (2010) se comprende como aquella educación que se ofrece en zonas alejadas de las cabeceras municipales, mas no por los procesos educativos que se pueden llevar allí.

2.2.4 La ruralidad más allá de lo dicotómico: Nueva Ruralidad en América Latina

El término Nueva Ruralidad surge en Europa dentro de la discusión sociológica, tiene un desarrollo en América Latina desde la última década del siglo XX; se produce por la necesidad de ver lo rural más allá de los intereses económicos que permearon la idea de lo rural como consecuencia de la mirada agraria desarrollista. La Nueva Ruralidad centra su atención en los procesos de cambio y reestructuración productiva.

Con la apertura económica de la década del 90 y la puesta en marcha del neoliberalismo en Colombia, el enfoque de Nueva Ruralidad es importante para el análisis de los procesos globales y sus impactos locales, específicamente en fenómenos como la pluriactividad laboral, la urbanización de lo rural, la inserción del campo al mercado global, la incorporación de nuevas tecnologías en los sistemas productivos, la transformación de las identidades campesinas y los fenómenos migratorios (Babilonia , 2014)

En esa vía, los aportes del sociólogo Juan Romero, en su obra la Nueva Ruralidad (2012) contribuyen a buscar esa nueva mirada en respuesta a la antigua mirada clásica de la ruralidad como escenario proveedor de insumos a las grandes industrias que centralizan el crecimiento urbano y por ende el desarrollo económico.

En consecuencia, se marginaba lo rural y no era posible identificar sus características propias, Romero (2012): “la Nueva Ruralidad puede permitir descubrir elementos tímidamente emergentes en los territorios rurales y redescubrir fenómenos de magnitud importante, que quedaron encubiertos por la visión extremadamente agraria de las últimas décadas” (p. 10).

En ese sentido, se reconocen actividades que articulan lo agrícola, lo industrial y otras actividades que logren sostener a las familias campesinas; diferentes labores surgen del modelo de desarrollo, debido a la falta de empleo en la agricultura. En Colombia, autores como Pérez y Farah (2006) mencionan que este concepto logra una mirada interdisciplinar hacia el contexto, en el que se deja en evidencia a sus pobladores, sus dinámicas de vida, su cultura, el reconocimiento al territorio desde los recursos naturales, su preservación y la participación social de los campesinos en el desarrollo, no solamente en otras actividades no agrícolas.

2.2.5 El territorio y lo rural

Al definir lo rural, algunos autores lo abordan desde el territorio en el cual se pretende dar una mirada compleja que implica no solamente tener en cuenta las actividades económicas del contexto o su posición geográfica, sino otros aspectos que hacen parte de la dinámica propia de lo rural en la que se interactúa de una u otra manera con el contexto urbano. Lo rural visto desde un enfoque territorial más allá de lo agrícola tiene que ver con: lo espacial, productivo, sociodemográfico en el que se reconocen la diversidad de actividades, la integración entre el contexto rural y urbano y la participación tanto de hombres como mujeres en actividades productiva (Suárez y Tobasura, 2008).

Además de ello, el territorio abarca de manera integral interacciones sociales, culturales, económicas y políticas. López (2006) en su texto *Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional* menciona que:

En este sentido se habla de la construcción social del territorio para expresar las aspiraciones de la población en las regiones por avanzar en la concreción de estándares de vida, en la definición de identidades culturales, en el logro de procesos integrados de crecimiento y bienestar, dependiendo de las potencialidades, carencias y particularidades propias como región (López, 2006, p. 141).

Comprender lo rural desde el territorio permite delimitar un contexto amplio, teniendo en cuenta los ámbitos que emergen allí. Se reconoce el valor que tiene lo rural y las dinámicas propias, no solo como fuente económica, sino el tejido social que se construye en la población que habita dichos lugares, concebir lo rural en Colombia desde una mirada compleja, en la que se

vinculan diferentes aspectos y componentes que permiten reconocer lo rural más allá de un espacio y sus necesidades. En el 2011 el PNUD define lo rural de la siguiente manera:

Se entiende lo rural como la complejidad que resulta de las relaciones entre cuatro componentes: el territorio como fuente de recursos naturales, soporte de actividades económicas y escenario de intercambios e identidades políticas y culturales; la población que vive su vida vinculada a los recursos naturales y la tierra y que comparte un cierto modelo cultural; los asentamientos que establecen relaciones entre sí mismos y con el exterior, a través del intercambio de personas, mercancías e información, y las instituciones públicas y privadas que confieren el marco dentro del cual funciona todo el sistema. (p. 29).

Es decir que la mirada compleja de la ruralidad es concerniente con las dinámicas sociales, culturales y políticas que se gestan dentro de sus comunidades y las relaciones con otros entornos, no solo con la interacción de los recursos de las actividades económicas. Cada aspecto que conforma el territorio rural es indispensable en la dinámica de vida y trabajo de los pobladores que tienen tradiciones y valores que influyen en su forma de vida. Es importante reconocer también la interacción e intercambio entre los asentamientos rurales con su exterior.

De esta forma, lo rural se concibe desde un enfoque territorial en el que se involucran aspectos esenciales que hacen parte de la dinámica de dicho contexto. Otra concepción que se acerca a esta mirada es la que hace Julio A. Berdegué (2014) En su artículo *Colombia Rural, una mirada optimista para un mejor futuro*, define lo rural como un espacio que mantiene una organización social en la que predominan actividades económicas primarias como los son la agricultura, pero también la minería, la pesca o el turismo en la que se logra una interacción con

recursos como el agua, el aire limpio y la biodiversidad. Así mismo se resalta la cultura que surge a partir de la interacción entre los pobladores y su naturaleza.

Por otro lado, el MEN señala en el Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural (2012) la definición que presenta el Ministerio de Agricultura para el territorio rural, en la que se afirman las relaciones que tienen los pobladores con su entorno natural, con los otros, con las diversas actividades económicas y con su exterior; se resalta el contexto rural como un espacio histórico y social en el que prevalecen diversas actividades económicas, donde existe una interrelación con el entorno y sus recursos, entre sí y con el exterior.

De esta misma manera el MEN coincide en la importancia de una definición que supere la dicotomía rural- urbano y reconozca las relaciones y complementariedades que pueden existir y logren superar las brechas de la población rural. Es por eso por lo que en el documento: *Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia Nota técnica* complementan la visión de lo rural a partir de un enfoque territorial participativo, señalando que lo rural es comprendido como un espacio heterogéneo en el que existen diferencias geográficas y culturales de organización, como también las consecuencias del conflicto armado y la violencia sociopolítica. (MEN, 2022).

Visibilizar las diferentes ruralidades y comprender las múltiples instancias contextuales de la ruralidad no es posible desde una comprensión homogénea de lo rural. Al dar cuenta de las particularidades y necesidades propias de cada territorio rural es indispensable pensar en propuestas flexibles que atiendan las diferentes poblaciones. En el caso concreto de la educación se requiere propuestas o modelos pedagógicos que consideren condiciones específicas de las escuelas rurales y su comunidad. En este respecto, el MEN (2022) señala que:

La gradualidad de lo rural se constituye en un importante reto para la educación. El aporte de la educación al desarrollo humano y territorial en las ruralidades se vincula así con una adecuada conceptualización de la diversidad y con el desarrollo de propuestas que atiendan con flexibilidad las necesidades de los pobladores rurales. Esto involucra no solo modelos pedagógicos pertinentes, sino también apuestas teóricas y metodológicas integradoras que entiendan lo rural más allá de sus componentes agropecuarios (p.17).

Este enfoque territorial mantiene una mirada de la noción de lo rural compleja que permite comprender la ruralidad desde su dinámica de vida y las interacciones que allí surgen. Reconoce la diversidad en el contexto, resalta que existen diferentes contextos rurales que se comprenden de acuerdo con factores políticos, económicos, sociales, culturales y educativos.

La diversidad en el interior del contexto rural se comprende, da sentido a la cultura de los pobladores y así mismo se identifican condiciones particulares entre las diferentes ruralidades. Esto podría ser útil para la construcción de políticas y propuestas diferenciadas como en el caso de la educación, no solo comprendida como una educación localizada en el sector rural, sino que las estrategias respondan a las necesidades propias.

Por otro lado, la visión de lo rural del MEN se asocia con la noción de pertinencia al atender las diferentes poblaciones y sus necesidades, refleja un interés por el reconocimiento de la diversidad, sin embargo, se requiere evidenciar si las propuestas responden lo que se promueve.

La noción de lo rural en esta investigación aborda un enfoque territorial, lo que significa que se reconoce la heterogeneidad que existe en las áreas rurales. Esta perspectiva implica considerar cada contexto rural específico dentro del escenario de investigación, prestando atención a sus

particularidades y cómo influyen en el funcionamiento de la escuela rural. En este caso, se destaca la importancia de comprender las condiciones de cada aula multigrado, las cuales están determinadas por las condiciones económicas y sociales de cada vereda.

Al abordar las visiones que se tienen de la noción de rural se resalta que si bien es cierto situar el contexto y determinar aspectos generales que lo describen para comprender las dinámicas particulares de subsistir en el campo, se requiere conocer su interior y lo que se gesta allí, lo que finalmente lleva a entender procesos y formas de vida particulares.

Conocer la riqueza cultural, social y comunitaria de las zonas rurales permite interpretar factores que inciden en diferentes aspectos como lo es la educación. Así mismo se facilita el análisis de la pertinencia de propuestas diseñadas para estos contextos. Finalmente se cuestiona la manera como se instauran proyectos que dejan de lado la población y su cosmovisión en la ruralidad. La escuela rural es un escenario social que promueve la interacción entre la comunidad, el entorno fortaleciendo los saberes y cultura de cada espacio rural siendo poco reconocida por dicho trabajo y por la complejidad que tiene la modalidad de trabajo en el aula.

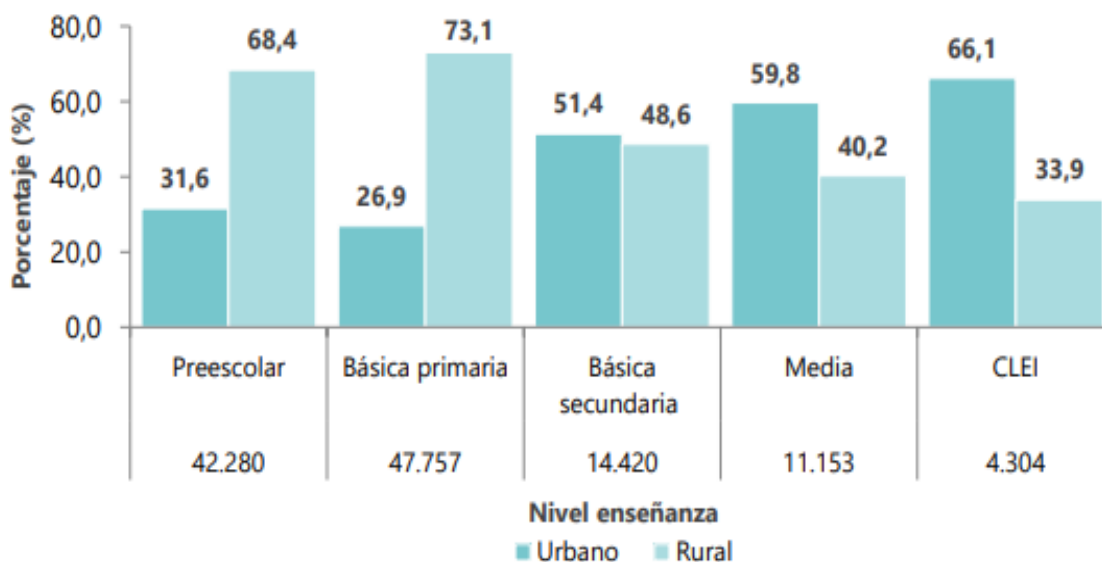
2.3 Modalidad multigrado en La Educación Básica Primaria Rural

En este apartado se abordará la categoría de la modalidad multigrado, considerada como una estrategia pedagógica y administrativa en entornos rurales. Se comenzará con un breve análisis de la educación rural en Colombia, su evolución en el siglo XX y su definición conceptual, con el propósito de entender el surgimiento de la escuela multigrado en el país. Además, se explorarán características e implicaciones clave, incluyendo el papel del docente rural, así como las ventajas y desafíos que enfrenta en esta dinámica educativa.

2.3.1 Breve recorrido de la educación rural en Colombia

La educación rural es un concepto polisémico, se demarca como un escenario educativo a partir de la ubicación geográfica, su demografía y modalidad de atención en la escuela. Estas visiones se establecen en distintos momentos históricos o hechos importantes de la sociedad, su impacto y transformación a través de los años. La educación rural en Colombia está constituida por estudiantes, docentes y sedes educativas que se sitúan en veredas y corregimientos a nivel nacional. (Zamora, 2010). Las sedes educativas rurales representan el mayor porcentaje a nivel nacional. Según el Boletín del DANE (2022), de 43 754 sedes educativas 35 944 se encuentran en zonas rurales, representando el 67,6 %. Este indicador señala la importancia de la educación en los diversos contextos rurales del país. La mayoría de las sedes educativas rurales atienden el preescolar y la educación básica primaria, además un buen número pertenecen a escuelas multigrado, lo que evidencia la necesidad de enfocar recursos y propuestas educativas pertinentes para estas escuelas. La figura 5 muestra el porcentaje de sedes educativas por niveles educativos y zona.

Figura 5 Sedes por niveles educativos y zona



Fuente: Tomado del boletín técnico de educación formal del DANE (2022)

Los datos que proporciona la figura respecto a las sedes educativas en el contexto rural; preescolar y básica primaria, son relevantes para la investigación ya que reflejan que la gran mayoría de sedes educativas se concentran en zonas rurales. Esta información es sustancial para la construcción y desarrollo de propuestas pedagógicas que atiendan las necesidades educativas de las poblaciones rurales y garanticen un acceso adecuado.

Aun teniendo la mayoría de las sedes educativas en la ruralidad, se aclara que el mayor porcentaje de matrícula se concentra en el contexto urbano. Según el informe del DANE (2022), “Del total de matriculados en 2022, 7 382 035 (75,9%) fueron atendidos en sedes educativas urbanas y 2 347 933 (24,1%) en sedes educativas de la zona rural”. (p.3). Aunque no especifica cada nivel educativo, se deduce que la población asistente a las sedes educativas rurales en la básica primaria es baja, lo que explica la presencia de escuelas con un solo docente a cargo de todos los grados, desde Preescolar a Quinto en algunas zonas rurales. También incide en el interés por diseñar propuestas para las necesidades de los contextos urbanos y la escuela gradual.

En ese sentido, el término de educación rural tiene una connotación más administrativa que pedagógica, señala una diferencia entre las escuelas rurales y urbanas, careciendo de orientaciones educativas específicas para el contexto rural. El modelo de educación que surge en las ciudades llega de manera tardía y empobrecida a la ruralidad, además de ello se instauran ideas y propuestas pensadas para las escuelas urbanas.

De tal manera, se asumen tecnologías que no corresponden con la ruralidad y llevan consigo ideas e imaginarios en el diseño de un currículo general para todo el país, lo que relega los saberes propios de los pobladores. Aun cuando se reconoce la construcción de programas en el que se ha mejorado la cobertura, no se evidencian evaluaciones profundas que den cuenta del impacto en estas zonas, así mismo no se visibilizan las condiciones de la población campesina ni la forma en la que se han vinculado en el diseño de propuestas pedagógicas (Arias, 2017).

La educación rural en últimas no se define, pero se sitúa, como lo señala el profesor Zamora (2010), en ese sentido queda un vacío conceptual acerca de lo que significa esta noción, si bien es cierto que existen múltiples escuelas rurales en el país; escuelas multigrado, escuelas unitarias y escuelas postprimarias, no es visible un proyecto pedagógico que atienda las condiciones particulares de los entornos educativos.

La relación pedagógica más cercana para definir la educación rural son los modelos específicos aplicados en las instituciones educativas rurales, se asume que corresponde a una modalidad distinta de enseñanza de acuerdo con las propuestas del MEN y de entes externos que contribuyen con programas para las zonas rurales de Colombia.

Los modelos y las propuestas son un punto de referencia para la educación rural. En el caso específico de la Escuela Nueva, surge como respuesta a los procesos de enseñanza en la modalidad multigrado; que sigue vigente en algunos establecimientos educativos rurales, pero no

cuenta con un proceso de seguimiento que muestre los alcances y continuidad de dicho programa, así como tampoco quedan en evidencia las particularidades de dichas escuelas y la manera como las atiende.

Si bien se acerca a una manera específica del trabajo en las escuelas rurales, no hay claridad en la definición de educación rural y el propósito central de la misma; aunque existen modelos flexibles para las zonas rurales, no en todas las escuelas se desarrollan, por tanto, no es posible generalizar la noción de educación rural a partir de la relación con modelos implementados.

2.3.2 Historia de la educación rural

Para comprender la situación actual de la educación rural y su impacto en las escuelas rurales, se recorre la historia de lo que ha sucedido en el país en educación para las zonas alejadas de las urbes, la incidencia que han tenido las políticas y propuestas; así como la coherencia y la pertinencia para los habitantes de estas zonas. En la siguiente tabla se realiza un breve resumen acerca de hitos importantes en la educación rural de Colombia y las acciones promovidas en la educación que han logrado un reconocimiento al contexto rural a través de normativas o programas diseñados para la ruralidad. Para ello se toma como base principal lo desarrollado por García (2016) en su trabajo de grado de maestría en el que hace un recorrido histórico de la educación rural a partir de los gobiernos de turno, así mismo se tienen en cuenta algunos apartados de Perfetti (2003) y de otros autores que abordan esta categoría.

Tabla 4 Hitos en la educación rural en Colombia

EPOCA	NORMATIVA	ASPECTO
1903	Ley 39 - José Manuel Marroquín	- Se decreta la división de la educación primaria entre urbano y rural. Se empieza a

		<p>hablar de educación rural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se denominarán escuelas rurales a las ubicadas a más de 3km de la cabecera urbana y que tengan más de 20 niños. - Se instauran seis años de formación escolar para el contexto urbano y tres años para el contexto rural.
1934	Ley 12 del 17 de diciembre de 1934	<ul style="list-style-type: none"> - Se crean las Normales Rurales, se inició la “Campaña de Cultura Aldeana y Rural” que consistía en acercar a la población rural del país a los conocimientos del mundo para elevar el nivel cultural con la intención de lograr mayor productividad.
1945 - 1960	ACCIÓN POPULAR ACPO	<ul style="list-style-type: none"> - Surge el proyecto de las escuelas radiofónicas en Sutatenza (Boyacá), uno de los primeros modelos educativos específicos para la ruralidad.
1960	UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> - A comienzos de la década de los años sesenta del siglo XX, se organiza la primera Escuela Unitaria donde se inicia la implementación de la modalidad multigrado. - En 1960 se amplía a nivel nacional
1963	Decreto 1710 de 1963	<ul style="list-style-type: none"> - Se adopta el plan de estudios de la educación primaria colombiana. Situación que hace indispensable la revisión de los métodos de formación de maestros, en este caso de la educación normalista. - Con el propósito de ajustar lo planteado para la básica primaria en el decreto 1710 y la formación docente se aprueba el decreto 1955 de 1963.

1963	Decreto 1955 de 1963	<p>- Se reorganiza la educación normalista teniendo en cuenta el plan de estudios de la educación primaria, sin embargo, este decreto unifica las normales rurales, las normales rurales y la escuela normal superior. Es decir que se propuso formar un solo tipo de docente para la enseñanza primaria capaz de desempeñarse en contexto rural o urbano.</p>
1967	Decreto 150 de 1967	<p>- Para facilitar la asistencia a la escuela, en las zonas rurales de baja densidad de población se establecen escuelas completas, mediante una reglamentación flexible, horarios adecuados y los cinco grados de la enseñanza primaria estarán a cargo de un solo maestro.</p> <p>- La escuela unitaria o de un solo maestro no se podrá autorizar sino para las zonas rurales.</p>
Década 1970		<p>- Surgen las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), en las que se organiza una sede central que ofrecía la educación básica secundaria y escuelas rurales anexas que ofrecían la básica primaria.</p> <p>- Diseño e implementación de Modelos flexibles que no solo tenían como foco a la población con edad escolar, sino que incluían tanto a jóvenes como adultos</p>
1975	Decreto 088 del 22 de enero de 1976	<p>- Teniendo en cuenta las dificultades y problemas presentes en la educación primaria rural, se inició la implementación del programa “Escuela Nueva”, sustentada desde un aprendizaje activo en el que se involucra tanto la comunidad como la familia, ubicadas en</p>

		experiencias de contexto dentro de la política de universalización de la primaria. Este programa ofrecía a los docentes de escuelas multigrado guías de aprendizaje de las áreas básicas.
1978	DECRETO 1419 DE 1978	- Se establecen las orientaciones básicas curriculares en niveles; preescolar, básica (primaria y secundaria) media e intermedia profesional
1990- 1994	Plan “La Apertura Educativa”	- Se promueve la asistencia y permanencia escolar durante todo el ciclo de primaria
1994-1998	Plan “El Salto Educativo y Cultural”	- Busca soluciones para los problemas de retención estudiantil en la educación básica rural
1990 – 1995	Decreto 1490 de 1990	- Se amplía el programa de Escuela Nueva a todo el país y se reglamenta una metodología para trabajar en las escuelas rurales del país.
1996- 2018 2009- 2015	Contrato Social Rural para Colombia, junio 2 1996	- El MEN diseña el PER (Proyecto de Educación Rural) teniendo en cuenta los acuerdos pactados a mediados de la década de los 90 en medio de una crisis agraria. Se buscaba con esta negociación el mejoramiento de la calidad de la educación rural. Se desarrolló en dos fases: - Fase I (1999-2008): Se visibilizaron los modelos flexibles para atender los contextos rurales, especialmente zonas rurales dispersas. Implementación PER fase II (2009-2015): Consolidación de los Planes de Educación Rural y la inversión de recursos.

2012 – 2023	MEN 2012	- Actualmente el PTA llega a zonas urbanas y rurales del país, planteando algunas estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación.
-------------	----------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de García (2016) y Perfetti (2003)

Desde sus inicios, la educación rural ha sido relegada al establecerse sólo tres años de formación para el contexto rural, frente a los seis años para el contexto urbano, lo que evidencia un desequilibrio que amplía las brechas de desigualdad entre los dos contextos, a través de los años se ha manifestado la carencia de propuestas, recursos e infraestructura para las escuelas rurales. Se dejan a un costado los saberes propios de la población campesina, las condiciones de vida y las adecuaciones necesarias para la enseñanza en las escuelas rurales.

Por otra parte, se encuentra la dificultad de la formación de docentes para el contexto rural, pues las reformas para la educación primaria proponían para la primaria una pedagogía centrada en el estudiante, mientras los programas de formación en las escuelas normales continuaban con una pedagogía tradicional centrada en el docente, en una clara desconexión de intereses entre la formación de docentes y las políticas para la escuela primaria; situación que persiste al no tener una formación profesional específica para escuelas rurales que conozca de la modalidad multigrado y la dinámica en el aula. El decreto 1955 de 1963 unifica la escuela normal rural, con las demás escuelas normales, pues se empieza a mirar la educación de manera homogénea, estableciendo propuestas de formación de manera general. (Triana, 2012).

Así mismo, se problematiza el currículo para la educación rural que termina siendo el mismo a nivel nacional; al homogeneizar los procesos pedagógicos se evidencia una falta de interés, pues los estudiantes no encuentran relación entre lo que se enseña, su entorno y la

aplicabilidad a su vida, lo que constituye un reto en la pertinencia para la educación rural. (Radinger, T - Echazarra, A. *et al.*, 2018).

2.3.3 Educación rural en la actualidad

El PEER (Plan Especial De Educación Rural) fue diseñado en el 2018 por el gobierno con el fin de orientar la educación rural a través de un enfoque de integralidad, teniendo en cuenta lo pactado en los acuerdos de Paz. Uno de sus principales retos está en la primera infancia en la que se plantea la atención y permanencia en el contexto rural. Se proponen los Lineamientos y Estrategias para la Educación en las Ruralidades – LEER en Colombia en el que se diseñan unas orientaciones curriculares para el trabajo en los diferentes niveles en los contextos rurales, sin embargo aunque se menciona en el documento *Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia del MEN (2022)*, no se han dado a conocer públicamente en documentos ministeriales, por tanto no se han implementado en el contexto rural del país. Por ahora está vigente el PTA en las sedes educativas focalizadas a nivel nacional que es una propuesta homogenizada tanto para el contexto rural como urbano.

2.3.4 ¿Qué se entiende por multigrado?

El concepto de multigrado hace referencia a una modalidad de trabajo que aborda grados de manera simultánea por un sólo docente para preescolar y básica primaria, en diferentes países se denomina como multigraduación, multiedad, plurigrado, multiseriadas (Miranda, 2020) lo que permite inferir que es una modalidad que contiene varios elementos, se configura por diversas partes y se manifiesta de muchas maneras; existe en contextos rurales como urbanos. En lo rural, una condición determinante es la cantidad de estudiantes por sede educativa.

Las escuelas de organización multigrado son aquellas en las que un docente atiende a más de un grado. Están presentes en localidades pequeñas, donde se considera que no hay suficientes alumnos para que sea costoso conformar un grupo para cada grado. En ellas, por lo general, no existe otro personal que el maestro o maestros, con lo cual estos asumen también las funciones directivas, administrativas y de mantenimiento, entre otras. (Estrada, 2015, p. 43).

Surge por la necesidad de ampliar la cobertura en poblaciones con bajo número de habitantes para que los niños y niñas accedan a la educación, ya que financieramente no es posible sostener más de cierto número de maestros en una escuela.

El aula multigrado ha existido como modalidad de trabajo en diferentes zonas de Latinoamérica, la educación se llevaba a cabo en escuelas de un solo salón, situación que fue reemplazada por escuelas graduales alrededor del siglo XX, esto debido a factores históricos y sociales determinantes, estas escuelas fueron difundidas por toda América, siendo hoy en día la manera que prevalece en la organización escolar (Ames, 2004).

Aunque se hayan expandido las escuelas graduales y polidocente, hoy en día se mantiene la modalidad multigrado en zonas rurales de países Latinoamericanos debido a las necesidades demográficas y de presupuesto. Se conservan escuelas multigrado por la baja población que asiste a las sedes educativas, teniendo el interés de mantener y aumentar la cobertura en los contextos rurales. En ese sentido, el multigrado fue un resultado de decisiones administrativas que buscaba brindar el servicio educativo a partir de la cantidad de estudiantes, reduciendo de esta manera el personal docente, sin embargo, los procesos pedagógicos y administrativos fueron regulados por la realidad del contexto urbano con un maestro por grado (Ezpeleta, 1997).

La modalidad multigrado en Latinoamérica permanece en las sedes educativas rurales por la necesidad del servicio; se han encontrado dificultades y desafíos como lo son la organización curricular y la visión que se tiene de una educación homogénea.

2.3.5 Características pedagógicas modalidad multigrado

La modalidad multigrado mantiene diferentes edades y grados en una misma aula. Implica un desarrollo pedagógico particular que requiere atender varios niveles en simultáneo, lo que brinda beneficios de interacción social y aprendizaje cooperativo. La interacción favorece los procesos pedagógicos, permite un círculo de saberes teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada niño y niña. Al mantener la diversidad de grupos en la misma aula se aprovechan las capacidades de cada estudiante para que ayude a sus compañeros en el proceso de aprendizaje. En este caso no importa la edad, pues es posible encontrar niños de grados inferiores que enseñan a niños de grados superiores y viceversa aprenden de los otros en el aula multigrado (Boix, 2021). En un aula multigrado los niños y niñas fomentan la colaboración entre sí para resolver problemas y trabajar proyectos en el aula sin distinción de edades o grados; se promueve la socialización y el aprendizaje cooperativo.

2.3.6 Organización del aula

Para el desarrollo pedagógico es fundamental la organización de aula en la que los niños y niñas interactúan en actividades grupales e individuales, a su vez, promover el círculo de saberes que proporcione un panorama más práctico para atender todos los grados y niveles en un mismo espacio. También favorecer la socialización, enriquecer los procesos de aprendizaje al tener participación de diversidad de edades, según las estrategias del docente. Es posible organizar el aula de acuerdo con la edad, el grado o los objetivos de la clase, sin embargo, en últimas con la organización del espacio busca el rendimiento y el orden en el aula.

La organización en el aula multigrado considera las edades, los grados y las necesidades de los estudiantes; se pueden establecer diferentes maneras que contribuyan al aprendizaje de los niños y niñas. Por ello se requiere sea flexible y beneficie la práctica pedagógica de acuerdo con la modalidad y diversidad. Una organización gradual dificulta la atención a cada grupo y el tiempo de apoyo que requiere, pues hay docentes que manejan todos los grados (Preescolar a Quinto). Los tiempos son limitados y la atención del grupo es compleja.

El multigrado requiere una organización didáctica y pedagógica diferencial teniendo en cuenta las maneras más favorables de enseñanza en diversos espacios de aprendizaje. De acuerdo con la organización que se plantee será el desarrollo de la práctica pedagógica y la complejidad de atención en el aula. En una investigación etnográfica, de la situación de enseñanza multigrado en México, Weiss (2000) encuentra tres modalidades de organización didáctica: actividades separadas para cada grado; actividades conjuntas para varios grados, y actividades en tanto en conjunto como por separado, es decir, una combinación de las dos primeras.

Es necesario plantear una organización pedagógica y didáctica que logre procesos de aprendizaje significativos, sobre todo en aquellas escuelas unitarias. Sin embargo, en el caso de Colombia, la organización del currículo es gradual y homogénea. El MEN diseña propuestas curriculares para cada grado y de manera uniforme para todos los contextos del país sin considerar a las escuelas rurales y sus necesidades particulares; hasta el momento no es evidente una organización pedagógica pensada para la modalidad multigrado.

El currículo se piensa desde los postulados de igualdad en el sector educativo; es decir que se busca que el currículo sea igual para todos los territorios del país. Sin embargo, esto genera discusiones ya que es posible que se homogenice procesos justificados en la noción de derecho de la educación para todos, lo que a su vez fomenta la idea de que la educación debe ser

uniforme para todo el país. Así mismo las políticas educativas propuestas cuando se leen de manera literal se asumen como modelos aplicables de manera uniforme a todo el sistema educativo (Zamora y Mendoza, 2018).

Los contenidos curriculares requieren una manera diferente de diseño y organización, en lo posible de forma transversal e interdisciplinar, no solo de lo gradual sino también complementarse entre las disciplinas que se deben abordar, pues no solo existe la dificultad de planificar el desarrollo de las clases por cada grado, sino también por cada asignatura, que suman seis grados y sus correspondientes disciplinas en cada uno. Es un reto pedagógico complejo en el que se debe hacer en un aula toda una escuela. El asunto para discutir es la didáctica que permita pensar en las escuelas rurales y multigrado el “cómo se enseña” en una escuela diversa con diferentes grados y edades, con sus necesidades de aprendizaje (Zamora y Mendoza, 2018).

Como lo menciona el profesor Zamora, se precisa transformar la homogeneidad en lo que respecta al currículo como en lineamientos desde directrices del MEN y las diferentes propuestas que se plantean para el contexto rural, pues si bien es cierto que se pretende brindar una educación basada en la igualdad, el multigrado en su práctica pedagógica real exige ajustar y plantear otras maneras posibles de enseñar. Se requiere entonces reconocer la diversidad no solo de los niños y niñas en su aprendizaje sino de las diferentes maneras de enseñar, aun así, es complejo lograrlo. Los docentes rurales lo hacen siempre, pues al mantener diferentes grupos les exige prácticas de enseñanza variadas. (Santos, 2016). Por eso la importancia de tener en cuenta el contexto escolar en el desarrollo de propuestas educativas.

La modalidad multigrado tiene la posibilidad de planear el desarrollo de las clases de manera particular por grados cuando se requiera, también enriquecer los procesos de manera transversal entre todos; permite aprovechar las metodologías pedagógicas entre pares de

diferentes grados y edades, con múltiples actividades en el que se integren contenidos y diálogos entre los grados, con trabajo en equipo e interacción social. La escuela multigrado se potencia al mirar positiva la interacción entre pares de diferentes edades en un mismo espacio, explorando las ventajas y beneficios que trae consigo esta experiencia en el contexto rural. Actualmente cuando se hace referencia a la modalidad multigrado se enfoca en la atención a diferentes niveles educativos en un mismo salón de clases, más no se cuenta con una estructura curricular diferencial ni unas estrategias pedagógicas particulares. Corvalán (2006) en el texto *Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países* es reiterativo al mencionar la homogeneidad existente en la propuesta de educación para el contexto rural y específicamente para las escuelas multigrado.

2.3.7 Organización del tiempo

La organización curricular y de planeación favorece la optimización del tiempo en el aula al brindar espacios de participación abierta como acompañamiento para todos los niveles. La escuela multigrado requiere distribuir el tiempo de acuerdo con las necesidades del grupo dentro de la planificación de clases.

En la planificación que supone diversificación se deben prever tiempos de corta o larga duración con criterios de simultaneidad. Esto supone una complejidad por cuanto significa que, en algunos momentos, el docente está trabajando con dos o más procesos de enseñanza al mismo tiempo (Santos, 2016, p.97).

Es así como la planeación, la manera de organizar el aula multigrado, incide en la distribución de los tiempos; por ello no es posible concebir una estrategia de aula regular o tradicional. Se hace necesario encontrar el modo de aplicar las propuestas pedagógicas en el aula de acuerdo con la modalidad y complejidad que tiene en términos de planificación.

La organización de los tiempos ha sido un elemento crítico en este marco, dado que de ella depende la viabilidad de una práctica educativa en un grupo multigrado. La correlación de contenidos, la simultaneidad de actividades, la alternancia de trabajo dirigido con trabajo autónomo, han sido siempre características ineludibles de la escuela rural y, a la vez, factor de preocupación en los docentes. (Santos, 2011, p.75).

La distribución y utilización del tiempo de enseñanza determina la práctica pedagógica y su efectividad en el aula. En el caso del multigrado se convierte en un gran desafío ya que los docentes asumen planificar sus clases de acuerdo las necesidades de los diferentes niveles en el aula, (que no siempre corresponden a los lineamientos y estándares oficiales). Es necesario garantizar que los niños y niñas reciban la atención que requieren.

2.3.8 Recursos educativos

El aula multigrado necesita recursos educativos pertinentes y adecuados, de acuerdo con la modalidad y lo que implica la diversidad. En este aspecto existe una gran ventaja al contar con el entorno como un recurso pedagógico que favorece los procesos de aprendizaje a través de la interacción social y con el medio.

En el caso de Colombia, las propuestas que se diseñan y se desarrollan en el aula multigrado, en la gran mayoría de los casos, se convierten en la provisión de textos diseñados para el aula gradual, lo que complejiza el desarrollo de la práctica educativa al atender varios grados simultáneamente.

La modalidad multigrado al tener una organización particular requiere docentes que tengan el conocimiento necesario para enfrentar los desafíos que conlleva el trabajo en las

escuelas. Corvalán (2006) menciona en su estudio la dificultad que se ha tenido en la educación rural debido a la deficiencia en la formación de docentes en el trabajo de modalidad multigrado.

Los docentes que llegan a las escuelas rurales, (en su gran mayoría mujeres), generalmente inician su trabajo pedagógico sin conocer el contexto rural y las particularidades en las escuelas multigrado, esto se debe a los procesos de formación profesional inicial en los que son escasos las licenciaturas y posgrados enfocados al reconocimiento del trabajo pedagógico de las escuelas rurales. Por ello la necesidad de una formación que reconozca las necesidades de la escuela rural.

La formación profesional inicial, tiene implicaciones en los procesos pedagógicos; porque se priorizan los contextos urbanos en escuelas graduales y los docentes en general se especializan en una sola disciplina, lo que complejiza el trabajo multigrado no solo por la atención de diversos grados, sino por el trabajo que lleva abordar múltiples disciplinas.

2.3.9 Relación maestro- estudiante

Ser docente en el contexto rural implica una interacción con el medio y la comunidad, pero sobre todo una cercanía con los estudiantes. Reconocer las dinámicas familiares y del contexto permite comprender a cada niño y niña que llega a la escuela rural. Se mantiene una relación que acompaña el crecimiento de los niños y niñas ya que el mismo docente puede enseñar desde Preescolar hasta grado Quinto.

2.3.10 Ventajas y desafíos de la modalidad multigrado

Una de las ventajas que tiene la modalidad multigrado es la interacción de diferentes grados escolares ya que esto permite el diálogo y participación de todos los niños y niñas sin distinción de edades o grados, lo que favorece los aprendizajes, sobre todo en los niños más

pequeños. Así mismo, la interacción entre grados y edades logra un aprendizaje entre todos; en el que surge el interés por temas de otro grado, la colaboración en trabajos grupales y apoyo en actividades. Esto favorece el aprendizaje cooperativo, en ese sentido es importante reconocer que las adecuaciones pedagógicas para el aula multigrado no son las mismas que para una escuela polidocente. La enseñanza en un aula multigrado implica la adaptación de estrategias y métodos que atiendan las necesidades individuales de los estudiantes de diferentes edades y grados, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje enriquecedor y colaborativo. En este sentido, la interacción entre grados y edades en un aula multigrado se convierte en un valioso recurso pedagógico que fomenta el desarrollo académico y social de los estudiantes. La modalidad multigrado genera una interdependencia - independencia ya que existe la posibilidad que unos niños ayuden a otros, así mismo se genera autonomía ya que mientras se atiende un grupo, otro debe estar trabajando de manera independiente sin apoyo.

La interdependencia se manifiesta a través de la colaboración entre los niños de diferentes edades y grados. En un aula multigrado, es común que los estudiantes más avanzados ayuden a sus compañeros más jóvenes a comprender conceptos o tareas académicas. La interacción refuerza el aprendizaje de los niños que brindan ayuda y fortalece la comprensión de los que reciben apoyo. Aprender enseñando es una estrategia poderosa que promueve la solidaridad y el trabajo en equipo, habilidades esenciales para la vida.

La modalidad multigrado fomenta la independencia de los estudiantes, dado que el docente atiende a grupos con diferentes necesidades y niveles de aprendizaje; es común que unos estudiantes trabajen de manera autónoma mientras la maestra se concentra en otros; los niños y niñas asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, toman decisiones sobre cómo abordar las tareas y gestionan el tiempo de manera independiente. La autonomía es una habilidad

importante que ayuda a desarrollar confianza en sí mismo y la capacidad de aprender de manera autodirigida, habilidades esenciales para el crecimiento académico y personal.

Otro aspecto para resaltar son los procesos pedagógicos prolongados: al ser un único docente para diversos grados año tras año, es posible que se ajusten, transformen y evalúen los procesos de acuerdo con las necesidades del estudiante. Es decir que, al tener una permanencia del docente en la escuela se generan procesos de aprendizaje con mayor pertinencia a los requerimientos de cada niño y niña.

La permanencia del docente en la escuela multigrado crea un ambiente propicio para el fortalecimiento de las áreas, el docente puede diseñar estrategias y actividades específicas para abordar estas áreas problemáticas de manera más efectiva, lo que contribuye a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y a superar obstáculos académicos.

También está la creatividad y recursividad del docente: Teniendo en cuenta los escasos recursos pedagógicos y tecnológicos con los que cuentan las escuelas rurales, los docentes hacen uso de su creatividad para buscar recursos en las riquezas naturales de su entorno. Esto se convierte en una ventaja que enriquece los procesos pedagógicos de los niños en contextos rurales, ya que disponen de un laboratorio vivo para explorar, investigar e indagar con facilidad. Actualmente, por ejemplo, los recursos que llegan suelen ser las cartillas del PTA, las cuales a menudo complican los procesos de enseñanza al ser diseñadas para escuelas graduales.

2.3.11 Desafíos de la modalidad multigrado

Uno de los desafíos que enfrenta el docente rural es el aislamiento en dos sentidos; por un lado, la lejanía de las escuelas al casco urbano, razón por la cual el docente necesita vivir en la vereda, en ocasiones alejado de la conectividad y sin oportunidad de formación y por otro lado la

soledad en los procesos pedagógicos al no contar con otro compañero para interactuar lo que hace escaso el diálogo pedagógico de experiencias de aula. Esto genera una dificultad a la hora de mejorar la práctica pedagógica. Al mantener un currículo homogéneo dividido por disciplinas y grados, se genera un fuerte trabajo en los docentes multigrado en planeaciones extenuantes, convirtiéndose en una labor dispendiosa, como lo es tratar la escuela multigrado como una escuela urbana. La falta de propuestas contextuales ha sido una gran dificultad para las escuelas rurales lo que complejiza la práctica pedagógica y los procesos de aprendizaje de los niño y niñas. Por ello es necesario tener en cuenta las adecuaciones que requiere la modalidad multigrado.

2.3.12 Situación del multigrado en Colombia

En Colombia, el concepto de multigrado se asocia a las escuelas que son atendidas por uno, dos o máximo tres docentes. Cada docente enseña varios niveles en un mismo espacio. Existe un alto porcentaje de escuelas unitarias en el país que son aquellas en las que se atienden todos los grados establecidos por el Ministerio para Preescolar y básica Primaria por un solo docente en una sola aula en las escuelas de contexto rural, debido a la baja matrícula, falta de infraestructura o situarse en una zona de difícil acceso en la cual se pretende brindar el acceso a la educación.

La propuesta de escuela unitaria surge en 1960 cuando la UNESCO promueve atender las necesidades y mejoramiento de la educación primaria. En Colombia se fue extendiendo en todos los rincones del país debido a la baja densidad poblacional y por ende baja matrícula en las escuelas. Esta forma de trabajo empezó a tener dificultades por la complejidad de la modalidad multigrado.

Hacia 1975, teniendo en cuenta las dificultades y problemas presentes en la educación primaria rural, se inició la implementación del programa Escuela Nueva (E.N.) sustentada desde

el aprendizaje activo en el que se involucra tanto la comunidad como la familia en experiencias de contexto. Se diseñó para aquellas escuelas multigrado con uno o dos maestros para todos los grados, por la preocupante ausencia de estudiantes, pues un gran porcentaje desertaba antes de culminar el año escolar, se mantenía la repitencia, debido a la responsabilidad que tenían los niños y niñas con las labores de sus padres en el campo, especialmente en la recolección de las cosechas (Villar, 2010).

La E.N. plantea estrategias pedagógicas para el trabajo en las escuelas rurales y mejorar la calidad educativa. Esta metodología ha sido reconocida en diversos países que han decidido tomarlo como modelo a seguir. Aunque sigue vigente en algunos establecimientos educativos rurales, no se cuenta con un proceso de seguimiento que muestre los alcances y continuidad de dicho programa, así como tampoco quedan en evidencia las particularidades de dichas escuelas y la manera como las atiende.

Iniciada la década de los años 90, para promover la asistencia y permanencia de la población campesina en las escuelas rurales, sobre todo en aquellas de difícil acceso, se amplía el programa E.N. a todo el país, según decreto 1490 de 1990 que generaliza una metodología para trabajar en las escuelas rurales del país en el periodo de 1990 - 1994 con el plan 'La Apertura Educativa' en el gobierno de César Gaviria.

El modelo plantea una nueva manera de organizar el currículo y los diferentes espacios en el aula, promueve el cambio de rol de los participantes de los procesos educativos al proponer mayor autonomía de los niños y niñas para transformar las prácticas tradicionales por unas más activas y prácticas. Las evaluaciones se convirtieron en un proceso flexible a favor de los niños y niñas, en especial aquellos que no podían asistir a la escuela permanentemente.

Consiste en que el maestro deja de ser el centro del proceso y el conocimiento, y desde dinámicas de trabajo autónomo y grupal, la resolución de problemas y el abordaje de temas pasa a manos del estudiante, quien aprende desde su propia experiencia de vida. (Zamora y Mendoza 2018, p. 7).

La E.N. sigue vigente en algunos establecimientos educativos en Colombia que están inscritos en esta modalidad, sin embargo, no es posible determinar su implementación actual como programa. Específicamente en Cundinamarca se ha desarrollado en 130 instituciones educativas con 1207 sedes educativas. En este momento no se evidencia una propuesta específica para la modalidad multigrado, El MEN (2022) ha diseñado algunos lineamientos para la educación en la ruralidad, pero no se ha oficializado.

Por ahora, el MEN diseña e implementa el PTA para las escuelas urbanas y rurales, que pretende mejorar la calidad de la educación a través de la formación en cascada. El PTA es de carácter homogéneo, no hace distinción alguna para la modalidad de escuelas multigrado que son las mayoritariamente focalizadas.

Es importante reconocer que la modalidad multigrado tiene unas condiciones específicas en los procesos educativos que requieren ser vistas a la hora de diseñar propuestas para las escuelas rurales y que hasta el momento no se han reflejado en los territorios rurales de Colombia. Por otro lado, aunque es complejo abordar los diferentes grados en el aula debido a la estructura curricular que se tiene, esta modalidad presenta ventajas en el aula, sobre todo en el desarrollo académico y personal de los niños y niñas que son significativas a la hora de trabajar en dichas escuelas, por eso la importancia de propuestas pertinentes para su contexto.

2.4 La pertinencia educativa

En este apartado se explorará el concepto de pertinencia en el campo educativo. Se tomarán como referente aspectos correspondientes al análisis de la pertinencia en la educación superior debido al poco desarrollo conceptual que se ha publicado sobre la pertinencia en la básica primaria; además, se examinará la perspectiva de pertinencia según el MEN y el enfoque para el contexto rural, por último, se señalará el concepto de pertinencia que se adoptará para la presente investigación.

2.4.1 La pertinencia en la educación superior

Para abordar la pertinencia enfocada a la educación superior, se considerará como perspectiva que enriquece la comprensión de este concepto, la manifestación de relaciones entre la universidad y el entorno que son expuestas por parte del profesor Malagón (2002) quien señala tres tendencias, a saber: la reducida, que adecúa la relación directa de la universidad con el mercado laboral, que se compone por una demanda en cuanto a la productividad empresarial; la ampliada, que considera aspectos diferentes al mercado laboral, por lo que se incluye lo social, lo político y cultural; aspectos cambiante y diversos que llevan consigo una relatividad en relación al contexto, finalmente, la tendencia integral, la cual articula las dos anteriores y adiciona la crítica permanente que genera nuevas perspectivas de pensamiento.

Así mismo, Malagón (2003) expone la pertinencia a partir de las diversas perspectivas que surgen en el debate respecto al papel de la universidad en la sociedad, lo que permite pensar la pertinencia en dos sentidos: desde la universidad y desde la sociedad, es decir que se establece una relación entre el interior y el exterior de la universidad para encontrar la responsabilidad social de la educación superior en términos de calidad.

En ese sentido, la pertinencia tiene que ver con la capacidad de la universidad para adaptarse a las necesidades cambiantes de la comunidad académica y, por tanto, mejorar las ofertas de educación planteadas, esto implica que se realice una revisión constante de los planes de estudio y la innovación de nuevas estrategias para la enseñanza. Por otro lado, la pertinencia implica el aporte de la universidad al desarrollo de los aspectos sociales, en la cual se encuentra lo que involucra la formación de profesionales capacitados para abordar los desafíos y demandas de la sociedad. En ese sentido, la pertinencia se convierte en un puente que conecta la universidad con los requerimientos de la sociedad, promoviendo así una relación beneficiosa en la que se aportan mutuamente con el fin de lograr una calidad de educación que corresponda a las necesidades particulares de un contexto.

Una de las perspectivas que aborda Malagón (2003) es la política respaldada por la UNESCO que centra el papel que tiene la enseñanza en la sociedad, reconoce la importancia de la educación superior en la formación de ciudadanos competentes e integrales que favorezcan la resolución de problemas de su contexto a través de propuestas transdisciplinarias, es decir a partir de la integración amplia de diferentes disciplinas que desde su saber logren proponer soluciones a problemas comunitarios de la sociedad, con ello se perfila una perspectiva política de la pertinencia que responde a las expectativas de la sociedad sobre la universidad en torno a la responsabilidad de la misma frente a las situaciones que presentes en el contexto. Por otra parte, se aborda la pertinencia desde un punto de vista económico, donde se destaca que la pertinencia no es estática, sino que cambia y evoluciona de acuerdo con las necesidades de la sociedad Gibbons, (1998). Esta perspectiva enfatiza la relación entre la educación superior y la demanda de conocimientos para mantener la competitividad a nivel internacional, lo que a menudo implica una estrecha colaboración entre la academia y el sector productivo; significa que la educación

superior contribuye al mercado laboral y debe estar en sintonía con los requisitos cambiantes del entorno económico y tecnológico. Es decir que las universidades no solo contribuyen a la generación de conocimiento sino también son promotoras de innovación y desarrollo económico. El sector económico se convierte en un aspecto vinculante para la transferencia de conocimientos y la formación de profesionales de acuerdo con los requerimientos.

Respecto a la pertinencia social Malagón (2003) resalta los aspectos sociales, culturales y comunitarios en el proceso educativo; de esta manera la comunidad y su participación activa en la enseñanza son elementos relevantes. Es decir que es posible una articulación entre los procesos pedagógicos y el contexto que responda a las demandas de una comunidad, donde las propuestas surjan en el interior de las comunidades y no alejadas de su contexto. Finalmente, en la perspectiva de pertinencia integral Malagón (2003) relaciona la universidad y la práctica, señala que es importante la correspondencia entre lo teórico y lo práctico; la manera en que la universidad y la sociedad se encuentran en diálogo, abarcando aspectos sociales, económicos, culturales, pedagógicos, entre otros.

Con lo mencionado, la definición del concepto de pertinencia depende del análisis que se realice, por lo tanto, no es posible lograr una concepción homogénea. Aunque la pertinencia ha sido estudiada desde la educación superior con un enfoque económico y con relación de la universidad con el sector productivo empresarial, se concibe también desde enfoques de aspectos diferentes a lo económico, como el ámbito pedagógico, social y cultural. En ese sentido *Stubrin et al.*, (2007) señalan la relación que tiene la pertinencia con las realidades y necesidades particulares no solamente desde el ámbito económico.

Si bien es cierto que la pertinencia centra su interés en la relación de la universidad y la sociedad, requiere abordar de manera profunda aspectos que emergen dentro de los procesos

educativos y que no deben ser ajenos a la hora de plantear propuestas pedagógicas. Esto implica la necesidad de acercarse a las comunidades y reconocer las realidades existentes que no se conectan a lo eminentemente económico. En ese sentido, es importante considerar factores complejos que inciden en la pertinencia, como los son la diversidad cultural, las necesidades específicas de la población y los desafíos sociales de acuerdo con el contexto escolar. Por ende, para que se genere un conocimiento pertinente se requiere tener en cuenta el conocimiento científico y el conocimiento contextualizado que se vincula con las culturas locales en las que involucran hechos históricos de los grupos sociales y las necesidades del entorno social (García, 2003). Es decir que la pertinencia mantiene una relación directa con la transformación social de la sociedad de ahí que la educación superior esté vinculada con: las políticas, con el mundo laboral, con la cultura y las culturas, con los estudiantes y docentes (Méndez, 2005).

El recorrido de la pertinencia desde la educación superior es un aporte que permite entender los puentes que dan forma al concepto de pertinencia como respuesta a las necesidades del entorno, las expectativas que surgen en el mismo sobre el papel que debe tener la educación, la integración disciplinar que tiene que ver con la articulación y aportes de diferentes disciplinas en el conocimiento para una formación profesional, la capacidad para resolver problemas en equipo y la importancia del reconocimiento del contexto en aspectos sociales.

2.4.2 La pertinencia y la calidad educativa

La calidad y la pertinencia son dos conceptos complementarios en los procesos educativos que necesitan acciones que respondan a las demandas del entorno para obtener resultados significativos, esto implica considerar el currículo, la práctica pedagógica o las habilidades de los estudiantes, junto con las exigencias laborales del contexto en el que se encuentran.

Reconocer los requerimientos de los contextos evita implementar pedagogías homogéneas que estandarice los contenidos a trabajar con estrategias y prácticas desarrolladas de manera uniforme en entornos educativos (Blanco, 2007). Sin embargo, presentan limitaciones significativas debido a las diferencias inherentes entre entornos y contextos. En contraste, una pedagogía flexible que busca la pertinencia reconoce la diversidad presente en las escuelas y sus particularidades, favorece prácticas adaptadas que fortalecen lo individual y personal. Logra la interacción con la comunidad, la identidad cultural y el fomento del aprendizaje cooperativo.

No obstante, a pesar de la relevancia que se le atribuye a la interacción y al reconocimiento de las particularidades locales, las propuestas educativas continúan siendo diseñadas desde fuera de la comunidad escolar sin una incorporación de la voz y la experiencia de los actores locales, lo que limita la capacidad de adaptación y personalización de los programas educativos para las condiciones reales de cada escenario. El afán de mejorar la calidad deja en el olvido aspectos que requieren ser reconocidos, la pertinencia, al ser un elemento fundamental en la calidad, propende por generar espacios de diálogo entre los diferentes actores de la educación. No en reconocer cada uno sino el conjunto de contextos, el contexto mismo que es diverso, lo que conlleva diseñar propuestas a partir de ese reconocimiento.

La relación de la pertinencia con la calidad resalta la importancia del contexto en el campo educativo, en la generación de propuestas que respondan a la diversidad al considerar que los entornos escolares son cambiantes y presentan condiciones diferentes; en este sentido, las políticas de carácter homogéneo no son adecuadas para acoger la pluralidad existente en la cantidad de contextos rurales en Colombia, los cuales son particulares según sus condiciones sociales, culturales, económicas y políticas; las escuelas rurales son espacios heterogéneos que

requieren una adecuación diferente en la práctica pedagógica, en la manera de enseñar y en las estrategias de organización curricular de espacios y tiempos; las condiciones varían en aspectos como el número de estudiantes o grados atendidos en una misma aula por un solo docente, como lo es la escuela multigrado.

2.4.3 Pertinencia en Colombia

La pertinencia en Colombia se remite a conceptos de calidad que promueven acciones para lograrla, se relaciona con las adecuaciones en la educación formal frente a la demanda del mercado laboral; por ello el interés del concepto se concentra en la educación media y superior al promover programas técnicos y tecnológicos con una intensidad mayor en ciertas áreas del conocimiento.

El Plan Decenal de Educación (PNDE) de 1996 incluye lo pertinente para cumplir con requisitos de calidad y cobertura en el país y el PNDE 2006–2016 presenta la pertinencia educativa coherente entre los aspectos sociales, normativos y las particularidades de los estudiantes en sus entornos naturales y sociales.

El MEN reconoce que es indispensable la construcción de propuestas educativas que sean pertinentes a las diferentes colectividades nacionales en las que se incluyen etnias, afrocolombianos, poblaciones con particularidades en su cultura o los campesinos y su forma de vida. El MEN en su más reciente PNDE 2016 – 2026 (2017) señala que:

La pertinencia se entiende como la congruencia entre el proyecto educativo nacional con las necesidades sociales y la diversidad cultural de los estudiantes y su entorno. En este sentido, los esfuerzos del país, durante los últimos años, se han concentrado en el mejoramiento de las prácticas en el aula y el

fortalecimiento del currículo en los establecimientos educativos, generando así modelos inclusivos en los diferentes niveles de la educación. (p.25)

Se resalta la importancia de la articulación entre las propuestas educativas nacionales, las necesidades de la sociedad y las culturas que emergen en la escuela; por ello se requiere adaptar la educación a las realidades cambiantes de la sociedad buscando que los programas educativos sean relevantes y de impacto significativo. Para que se logre una pertinencia se deben plantear estrategias que favorezcan el conocimiento, las capacidades y potencialidades. Los programas educativos que se implementan en contextos rurales exigen tener presente las particularidades.

Es importante hablar de pertinencia en la educación básica primaria ya que los procesos educativos no son ajenos a las realidades actuales de la sociedad. Resulta indispensable reconocer que existen unas adecuaciones propias de acuerdo con los contextos, en ese sentido, la educación debe adaptarse a las realidades que emergen en cada territorio. Al atenderlas, se garantiza una educación pertinente en la que los niños y niñas logran enfrentar los desafíos de su entorno desde los primeros años escolares. Es decir que no solo es necesario pensar la educación a partir del mercado laboral sino también aquellos aspectos que favorezcan la educación en niños y niñas de los diferentes contextos colombianos.

2.4.4 Pertinencia en la educación básica primaria en el contexto rural

La definición de pertinencia en el contexto educativo rural se construye teniendo en cuenta el enfoque económico y productivo como correspondencia de los procesos educativos con las necesidades de vida de los jóvenes rurales en la que se logre una vinculación con el sector económico local y regional para generar competencias hacia el trabajo y el emprendimiento, por ello se centra en la cualificación de la educación media a través de formación técnica y laboral., (MEN, 2012)

Existe un interés por vincular las propuestas educativas con la sociedad y en última instancia con el sector productivo. El Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural (2012) menciona como ejemplo de pertinencia y de calidad para poblaciones diversas las alternativas flexibles en las que se garantiza el derecho a la educación a las poblaciones y sus particularidades. La propuesta diseña estrategias pedagógicas, didácticas, metodológicas y administrativas orientadas a la pertinencia, calidad y permanencia en el sector educativo.

Con todo, la pertinencia educativa es un concepto poco abordado en la educación básica primaria, sin embargo, se resaltan aspectos generales e importantes para tener en cuenta. La pertinencia dialoga con lo particular de un entorno educativo, sea básica primaria o educación superior, por ello se requiere considerar los aspectos políticos en las propuestas educativas que articulan las necesidades de formación en competencias de acuerdo con las demandas laborales, geográficas, culturales y sociales que visibilicen incidencias en los procesos educativos. En cuanto al aspecto pedagógico las propuestas educativas requieren adecuación a las condiciones de las instituciones educativas.

En ese sentido, es posible hablar de pertinencia del PTA en el aula multigrado a partir de aspectos relevantes de adecuación en el desarrollo del programa en estas escuelas. Un elemento importante es la relevancia de sus contenidos, es decir si realmente los recursos, formaciones y acompañamientos se adaptan a las necesidades específicas del multigrado. También se encuentra el reconocimiento de la diversidad, la incidencia en el aula en términos de resultados y la capacidad de adaptación a las necesidades del entorno escolar.

Sin una definición precisa de pertinencia para la educación básica primaria, es posible considerar la perspectiva social de este concepto planteada por Gómez (1998) y por otro lado

tener en cuenta aspectos puntuales de Arias, Cortés y Luna (2017) que permitan comprender la pertinencia en este estudio investigativo.

Gómez (1998) menciona aspectos cruciales en el ámbito educativo. Se identifican ocho componentes en esta perspectiva:

1. Pertinencia en relación con su evaluación: Analiza la pertinencia de las instituciones de acuerdo con sus propuestas, necesidades y objetivos. En otras palabras, se juzga si la institución está alineada con lo que pretende lograr, si sus acciones y programas son adecuados para cumplir sus metas.
2. Pertinencia política: Hace referencia a la búsqueda de alternativas para construir soluciones generando una pertinencia social. Es decir que existe la necesidad de que las políticas estén orientadas a enfrentar desafíos de la sociedad actual.
3. Pertinencia de lo educativo – pedagógico: En ese sentido resalta la importancia de tener presente las nuevas pedagogías, esto permite también una mejor respuesta a las necesidades de la juventud y la sociedad.
4. Formación integral del estudiante: Tiene que ver con una visión más allá de lo cognoscitivo, que relacione aspectos como los valores, la ética social, el sentido de pertenencia a una comunidad o lo humano.
5. Pertinencia para la equidad social del desarrollo: Se refiere a la necesidad de que la educación contribuya a reducir las desigualdades sociales y promueva la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad.
6. Ampliación social de cobertura, democratización de las oportunidades de acceso y logro: Se busca el acceso a la educación superior a las diferentes poblaciones que hacen parte de una comunidad.

7. Pertinencia con el resto del sistema educativo: Implica una alineación de los niveles del sistema educativo que contribuya a una coherencia en cada nivel educativo.
8. Pertinencia con el sector productivo: Está relacionado con las demandas de la economía y el desarrollo científico- tecnológico. Esto permite formar profesionales preparados para contribuir al desarrollo económico y social.

En el contexto de esta investigación, se destaca el componente de pertinencia en lo educativo-pedagógico mencionado por Gómez (1998) que establece la necesidad de tener una pertinencia pedagógica para lograr una pertinencia institucional a partir de nuevas pedagogías que respondan a las necesidades de la sociedad. Por ello en esta investigación se relacionan los enfoques pedagógicos propuestos por MEN y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como cada iniciativa gubernamental implementada en las instituciones educativas.

Entender que “el concepto de pertinencia se caracteriza por ser relativo, por cuanto depende de cada contexto y momento. Es complejo porque agrupa diversos elementos: sociales, culturales, académicos, científicos, económicos e históricos” (Arias, Cortés y Luna p.43). Esta relatividad dependiente del contexto hace de la pertinencia un concepto diverso y a la vez vinculante, es allí mismo donde radica su importancia; la pertinencia depende de factores múltiples al involucrar aspectos propios que inciden en una sociedad. Es relevante para la presente investigación hablar de pertinencia desde el interior del territorio, en este caso el contexto multigrado que atiende a unas particularidades específicas que evidentemente no son tenidas en cuentas a la hora de construir propuestas educativas para la ruralidad.

Gómez (1998) aborda aspectos relevantes para la pertinencia, no define el concepto sino más bien se establecen parámetros que enmarcan la pertinencia, sin precisión frente a una posición clara de cómo se entiende este concepto en el contexto educativo. Mientras que Arias, Cortés y

Luna (2017) señalan que la pertinencia depende de las circunstancias y contextos específicos, en ese sentido, lo que puede considerarse pertinente en un lugar y tiempo puede no serlo en otro. Por ello la importancia de adecuar las políticas y propuestas educativas a las necesidades locales.

Se puede señalar que la pertinencia en esta investigación se asume como el reconocimiento de las necesidades particulares del aula multigrado y las adecuaciones que propone el PTA para esta modalidad. Cobija elementos importantes en la práctica pedagógica del docente ya que dentro de la propuesta del programa se pretende el fortalecimiento a partir de la formación y acompañamiento *In Situ* de la práctica, es decir la manera de enseñar. De ahí la importancia de analizar si la propuesta reconoce el multigrado y su modalidad de trabajo, en el que se incluyen aspectos como la diversidad de grados o variedad de edades en una misma aula, y como el desarrollo del programa mejora los procesos de aprendizaje de los estudiantes al elevar los desempeños en las áreas trabajadas en este entorno educativo particular. En ese mismo sentido Mejía (2011) señala: “en el paradigma crítico la pertinencia se inscribe en un horizonte de negociación cultural entre las necesidades de un mundo que se transforma y las identidades particulares y específicas de los grupos a los cuales la educación busca dar respuesta” (p.77). Se refiere a que la educación se enfrenta a los constantes cambios de la sociedad en el que se reconocen las identidades culturales o particularidades en este caso de un contexto educativo rural. Esto implica que la educación no debe ser una sola o la misma para todos, sino que debe ser sensible a la diversidad cultural y social, reconociendo las particularidades de cada contexto.

Comprender el concepto de pertinencia a partir de aspectos fundamentales relacionados directamente con los procesos pedagógicos de las instituciones educativas, como lo es el reconocimiento de la importancia que tiene la ruralidad en el desarrollo de propuestas contextuales que favorezcan espacios para los requerimientos institucionales; también los

aspectos externos que emergen en la escuela rural en un trabajo colectivo, orientado en un mismo sentido en el que los diferentes aspectos que transitan en el campo educativo tengan un hilo conductor transversal coherente, por ejemplo, el marco normativo de políticas y decretos, el reconocimiento de un contexto y las propuestas pedagógicas deben ser planteados con el mismo objetivo, en el que se atiendan especificidades de cada contexto rural, como lo es la modalidad de trabajo en aula multigrado o los saberes propios de una comunidad.

De acuerdo con el interés investigativo y lo expuesto, es posible señalar que la pertinencia en el aula multigrado tiene que ver con aspectos esenciales en los procesos pedagógicos que ocurren en este entorno particular. Si bien es cierto que la pertinencia no se ha abordado propiamente en este contexto educativo, se hace necesario reconocer las condiciones y particularidades del multigrado para diseñar propuestas educativas que atiendan estas condiciones. En este caso la pertinencia no se limita a cuestiones económicas, sino que comprende una serie de factores que inciden en la calidad de educación. Esto encierra dinámica de trabajo en el aula, heterogeneidad en los grupos de niños y niñas, recursos y organización curricular.

Para fines de esta investigación se adoptará el siguiente concepto de pertinencia:

- La correspondencia que existe entre las condiciones presentes en el aula multigrado y la propuesta desarrollada del PTA en las escuelas rurales de la I.E.D La Pradera.
- Las adecuaciones realizadas para atender las necesidades del contexto educativo y los objetivos propuestos por el programa.

Por lo tanto, la pertinencia se refiere a la correspondencia y congruencia con propósitos educativos, normativos, pedagógicos o didácticos; es la relación que se establece con algo ya existente, que se vincula por correspondencia a través de un acuerdo común y propósitos a la

medida. En ese orden de ideas, el objeto de la pertinencia contiene características únicas y delimitadas.

3. Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que posee un corte interpretativo de acuerdo con la percepción de los docentes de la I.E.D La Pradera que han implementado en sus aulas el PTA. Este enfoque cualitativo permite la exploración e indagación a profundidad a partir de la experiencia de cada uno de los docentes. Este enfoque trasciende la verificación de hipótesis o la obtención de resultados numéricos; se centra en la interpretación de las narrativas y vivencias de los docentes en relación con el fenómeno específico. En este sentido:

La investigación cualitativa estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular (Ortiz 2012 p. 17).

La investigación cualitativa analiza de manera detallada y holística situaciones problemas específicas, permite interpretar y comprender una realidad. Lleva a cabo un análisis exhaustivo y detallado del desarrollo, implementación, materiales e instrumentos relacionados con el PTA en el establecimiento educativo para determinar su pertinencia en este contexto rural.

Bryman (1988, citado por Bonilla y Rodríguez, 1995), señala que la principal característica del enfoque cualitativo es “el interés por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto

de su propio contexto” (p. 47). En este caso, los docentes son los sujetos que aportaron su experiencia y su visión acerca del trabajo en el aula multigrado, la articulación del contexto en los procesos pedagógicos, su forma de concebir el programa y su manera de implementarlo. Compartieron los ajustes o recomendaciones de acuerdo con las necesidades que presenten la escuela rural.

También, es preciso mencionar en este apartado metodológico, que el trabajo es hermenéutico con el fin de aproximarse al problema de esta investigación, ya que permite una lectura interpretativa de las acciones y experiencias humanas, en este caso, expresadas oralmente por medio de entrevistas semiestructuradas.

El método hermenéutico se basa en interpretar la realidad y permite la lectura de textos, contextos y entrevistas. Este método permite hacer el análisis del contexto educativo en el que se inscribe el presente trabajo de investigación, a modo de observación y descripción que busca puntualizar en la interpretación de la información recopilada con el fin de determinar la pertinencia del PTA en el contexto educativo que en este trabajo nos convoca:

En sentido amplio, éstos son los métodos que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado [...] Sin embargo, estos métodos tienen un área de aplicación mucho más amplia: son adecuados y aconsejables, siempre que los datos o las partes de un todo se presten a diferentes interpretaciones (Martínez, 2006, p. 135).

Este trabajo hermenéutico se enfoca en el descubrimiento e interpretación de las experiencias de los docentes en la IED La Pradera. El método hermenéutico es sobre todo

utilizado para el descubrimiento y explicación de las dinámicas que se dan entre los seres humanos, las organizaciones o dinámicas entre los grupos. Por eso cobra gran relevancia la percepción que se tiene del programa y su implementación (Vélez & Galeano 2002).

La hermenéutica permitió profundizar la comprensión de cómo los docentes interactúan con el PTA en el aula multigrado de acuerdo con condiciones particulares de trabajo; cómo lo interpretan en el contexto específico de la IED La Pradera y la incidencia en la práctica pedagógica. A través de este proceso interpretativo, se descubren miradas, reflexiones y vivencias de los docentes en relación con el PTA, lo que a su vez proporciona una visión más amplia de la pertinencia en el contexto rural.

Para analizar la pertinencia del PTA en el contexto rural se revisará la enseñanza en la modalidad multigrado, la planificación e implementación del PTA y su articulación con los intereses de la propuesta educativa de la institución, lo que permitirá un análisis en detalle y específico de cómo el PTA se ajusta a las realidades de las escuelas rurales e identificar los aspectos en los que se puede mejorar para lograr una mayor pertinencia.

3.1 El Estudio de caso en el análisis de experiencias y retos de los docentes frente al PTA en el contexto multigrado

Teniendo en cuenta que la presente investigación tiene un enfoque cualitativo, se ha optado por utilizar la estrategia de estudio de caso que permite un análisis holístico del fenómeno que comprende el PTA desde sus condiciones de implementación hasta su realidad en el aula multigrado de un contexto rural. “el estudio de caso se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de uno o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística” (Hernández *et al.*, 2014 p.2). Esto resulta bastante relevante para el foco de interés de la

investigación, ya que se da importancia al contexto y no solo al fenómeno, en este caso la ruralidad, la escuela rural y sus particularidades asociadas a la pertinencia del programa.

El estudio de caso permite la comprensión profunda y contextualizada de situaciones específicas que se experimentan al implementar el PTA en la modalidad multigrado puesto que son de carácter particular las condiciones, las dinámicas de trabajo, los recursos y necesidades de cada contexto. Por ello el estudio de caso permite una visión detallada de las diferencias que impactan en la implementación. En ese sentido analizar experiencias, concepciones y retos que enfrentan los docentes al desarrollar el programa en el contexto rural. De esta manera es posible obtener información importante sobre la pertinencia desde la perspectiva de los docentes. En esta investigación la técnica de estudio de caso resulta apropiada, pues el hecho de trabajar en la misma institución educativa permite movilizarme en las diferentes sedes rurales, entrevistar a los docentes compañeros de las escuelas de modalidad multigrado de manera personal y cercana, además conocer en detalle cómo funciona el PTA en el contexto rural de la institución.

3.1.1 Caso cualitativo intrínseco

En este apartado se abordarán aquellas maneras de comprender los casos que se ajusten al proceso investigativo. Según el enfoque, el estudio de caso de esta investigación es de corte cualitativo pues explora en detalle y de manera profunda un caso o múltiples casos a través de la recolección de información de diversas fuentes; observación, entrevista, material audiovisual y documental. Los estudios culminan en la presentación de una descripción de los casos estudiados y de las categorías relacionadas con la pregunta de investigación que surgieron durante su análisis (Hernández et al., 2014), que son el PTA y su pertinencia en las escuelas multigrado, la adecuación a las condiciones que tiene esta modalidad de trabajo.

La estrategia permite explorar en fuentes de información, profundiza en el interés investigativo, en este caso a través de la entrevista semiestructurada, la cual será abordada específicamente más adelante: “los estudios de caso cualitativos pueden tener diversas variaciones dependiendo del tamaño del caso: un individuo, varios individuos, un grupo, una comunidad, un programa, una actividad” Creswell *et al.* (2007) citado en (Hernández et al., (2014 p.19). En esta investigación el PTA y su implementación en cinco sedes rurales.

Se entiende el estudio de caso como una exploración que permite conocer a profundidad la singularidad del PTA en ambiente multigrado teniendo la posibilidad de enriquecer el proceso investigativo a través de los compañeros docentes de la institución educativa en la que laboro actualmente facilitando el desarrollo de recolección de la información. Esto permite un intercambio de perspectivas y experiencias que contribuyen significativamente a la comprensión de la pertinencia en este contexto específico.

3.1.2 Instrumentos de recolección de la información

Dado el enfoque de investigación cualitativa y el estudio de caso, se eligió la entrevista como la técnica de recopilación de información más apropiada. La elección se fundamenta en la capacidad de abordar a fondo el interés investigativo de acuerdo con los objetivos propuestos. La entrevista individual permite mayor flexibilidad en cuanto a la programación de los encuentros, ya que sería complicado coordinar la disponibilidad de un grupo, también es más práctico dado que los participantes son compañeros de trabajo de la institución donde laboro, lo que facilita programar de las entrevistas durante las horas laborales con los permisos respectivos de rectoría.

3.1.3 Entrevista

La entrevista es una técnica de recolección de información que establece un diálogo entre dos o más personas en la que se requiere tener en cuenta parámetros para su diseño y desarrollo en el que se relacionen los objetivos y marco teórico:

Un diálogo que se desarrolla según algunos parámetros: cierto acuerdo o convención entre ambos participantes (encuadre); cierta previsión por parte del investigador acerca de las condiciones que deben cumplirse para que la entrevista sea válida metodológicamente; cierto diseño previo que incluye marco, objetivos y límites de la utilización de este instrumento metodológico (Ortiz 2012 p.122).

En ese sentido, se mantuvo una conversación individual con cada docente participante, en la que se explicaron los objetivos y se expuso la finalidad de la entrevista en el contexto de la investigación. Además, se obtuvo su consentimiento previo para su participación en la misma. La entrevista se concibe como una conversación en la que se permitió interactuar para obtener información acerca de vivencias, creencias o costumbre de los docentes respecto al programa. (Hernández *et al.*, 2014) establecen la entrevista como: “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevista dos)” (p.418).

A partir de la interacción y el intercambio entre preguntas y respuestas se establece una comunicación le da significado al tema. Fue bastante enriquecedor conocer las experiencias de cada uno de los docentes y su mirada frente al PTA en su aula. Pero la interacción va más allá de una imprecisión conversacional, pues si bien se genera una conversación y un acercamiento para hablar acerca de un tema específico con cierta apertura, este diálogo se mantiene a la luz de un

diseño previo que oriente toda la entrevista, técnica que escucha la voz de aquellos que han tenido la experiencia en la implementación del PTA en aula multigrado. Así, la entrevista es un instrumento valioso en la investigación cualitativa que interactúa directo con los docentes, que posibilita el intercambio de información significativo y contextualizado a través de la oralidad. La entrevista logra descripciones de la experiencia de los docentes entrevistados: conocimiento del programa, implementación y transformación de la práctica a través del PTA. En este caso el diseño previo orienta el diálogo, nuevas preguntas y profundización en la conversación.

3.1.4 Entrevista Semiestructurada

Entre los tipos de entrevista: estructurada, semiestructurada y abierta, se opta por la entrevista semiestructurada para la recolección de la información del estudio en un diálogo organizado y estructurado. Este tipo de entrevista establece en su diseño la información importante para la investigación, requiere de la estructura de un guión, preguntas son abiertas y de ninguna manera inducir la respuesta, por ello es necesario organizar la información relevante de lo que se desea obtener a través del guión. Se construyen preguntas abiertas que permitan entrelazar temas y construir conocimiento holístico de la realidad (Bisquerra 2009).

La técnica para la recolección de datos mantiene la interacción con la otra persona, permite la construcción de conocimiento de la realidad de manera integral y profunda. Si bien es cierto que el investigador diseña un guión previo que determina los temas o aspectos relevantes que se desean obtener, las preguntas son abiertas, con libertad para que el entrevistado exprese y responda con detalla. Así mismo, el entrevistador tiene la posibilidad de introducir nuevas preguntas que permitan la precisión de conceptos o profundizar en la información.

Para facilitar el proceso, se elaboró un guión de entrevista que proporcionó una estructura definida para la conversación. Este guion (ver anexo1) incluyó temas y subtemas que estaban

alineados con los objetivos de la investigación, también unas preguntas que orientaron cada temática, brindando una dirección clara y coherente para la entrevista.

Los maestros y maestras entrevistados durante el proceso investigativo son docentes de la IED La Pradera, en las sedes de El Guamal, El Cascajal, Rincón Santo, y Héctor Alfonso Acero. Las entrevistas semiestructuradas fueron bajo consentimiento informado y seudónimo manifestado por los docentes. Ellos brindaron conocimientos valiosos sobre su experiencia docente y desde el conocimiento de cada sede proporcionaron información para la investigación.

Sede rural el Guamal:

- Anama es licenciada en matemáticas y magíster en educación, lleva quince años trabajando en la sede educativa, lo que le permite reconocer de manera amplia las dinámicas propias del contexto que inciden en el proceso educativo, como también la experiencia desde su formación y su vivencia en el ambiente multigrado.

- Roble, es zootecnista y magíster en educación. Es docente de los grados superiores (3,4, y 5), lleva siete años trabajando allí, siendo su primera experiencia en el aula multigrado.

Sede rural el Cascajal:

- Sandra, docente licenciada en español y matemáticas, magíster en educación, tiene diez años de experiencia y específicamente cinco como maestra en modalidad multigrado, cinco años en esa sede educativa. Los estudiantes llevan un proceso permanente, es decir que se mantienen en la escuela de preescolar a grado quinto, esto significa una oportunidad para aquellos niños y niñas que requieren un acompañamiento continuo y un apoyo en su proceso de aprendizaje.

Sede rural Rincón Santo:

- Rochi maestra licenciada en educación especial y magíster en educación, lleva más de quince años de experiencia en el campo educativo, de los cuales siete han sido en modalidad multigrado en la escuela Rincón Santo. Viaja diariamente desde el municipio de Funza hasta su escuela. Aunque lleva varios años en la sede educativa, no ha logrado mantener un grupo constante a causa de la migración de los niños y niñas al casco urbano y a la población flotante que llega a la vereda para administrar fincas.

Sede rural Héctor Alfonso Acero:

- Sauce, licenciado en ciencias naturales y educación ambiental, magíster en educación. Tiene experiencia de cinco años en escuelas multigrado, dos años en la sede, es natal del municipio de Subachoque, reside en el caso urbano y se desplaza diariamente hasta la escuela.

Sede rural El Tobal:

Es importante señalar que se analiza mi experiencia en el contexto rural del aula multigrado y en la implementación del PTA en la sede educativa donde laboro actualmente. Por un lado, tengo conocimiento profundo del contexto donde llevo a cabo la investigación, comprendo las dinámicas específicas al trabajar en la modalidad multigrado, las necesidades de los estudiantes y los desafíos que se presentan en el entorno rural, por otro lado, pertenecer a la institución educativa en la que desarrollo la investigación facilita la recolección de la información.

- Astromelia, licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, llevo diecisiete años de experiencia en el campo educativo de los cuales doce son en el aula multigrado de diferentes escuelas rurales del departamento de Cundinamarca, tres años son en la sede educativa el Tobal. Actualmente vivo en la escuela donde laboro.

3.2 Caracterización del contexto

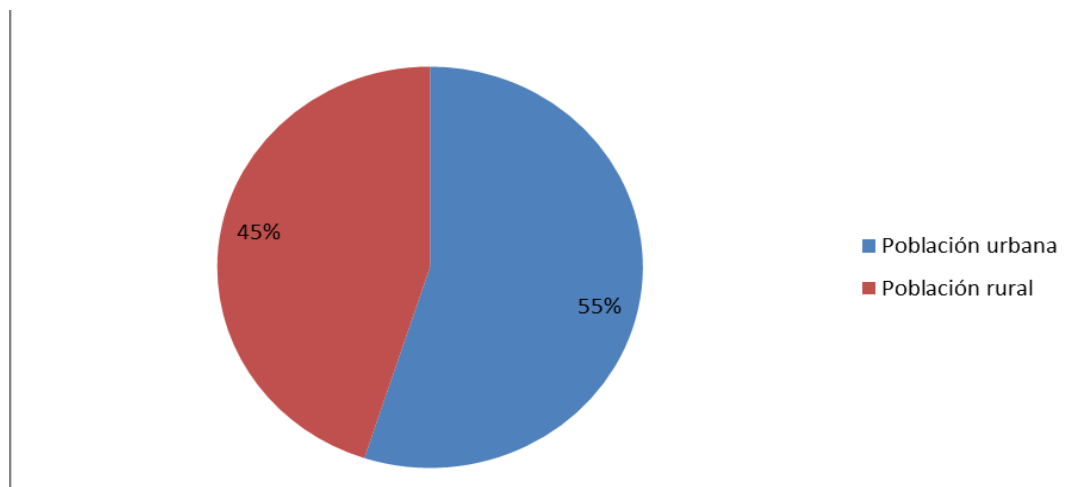
El escenario de investigación es la inspección de La Pradera, zona rural en el municipio de Subachoque Cundinamarca, Por ello se realizará una breve descripción general de las cinco veredas en las que se encuentran las sedes educativas que hacen parte de la investigación. Subachoque es uno de los 116 municipios del departamento de Cundinamarca (Colombia) ubicado en la provincia Sabana Occidente, este limita con los municipios de Supatá, San Francisco, Pacho, Tabio, El Rosal, Madrid y Tenjo. Se ubica entre los 2.600 y 3.500 m.s.n.m. Su población es de 18.466 habitantes y su densidad poblacional de 89,2 Hab/Km².

Tabla 5 Demografía población Subachoque a partir de la proyección Censo DANE 2018

Total, de habitantes	Total, de población urbana	Total, de población rural
18.466 (100%)	10.151 (55%)	8.315 (45%)

Fuente: Elaboración propia. Censo DANE 2018 para el municipio de Subachoque.

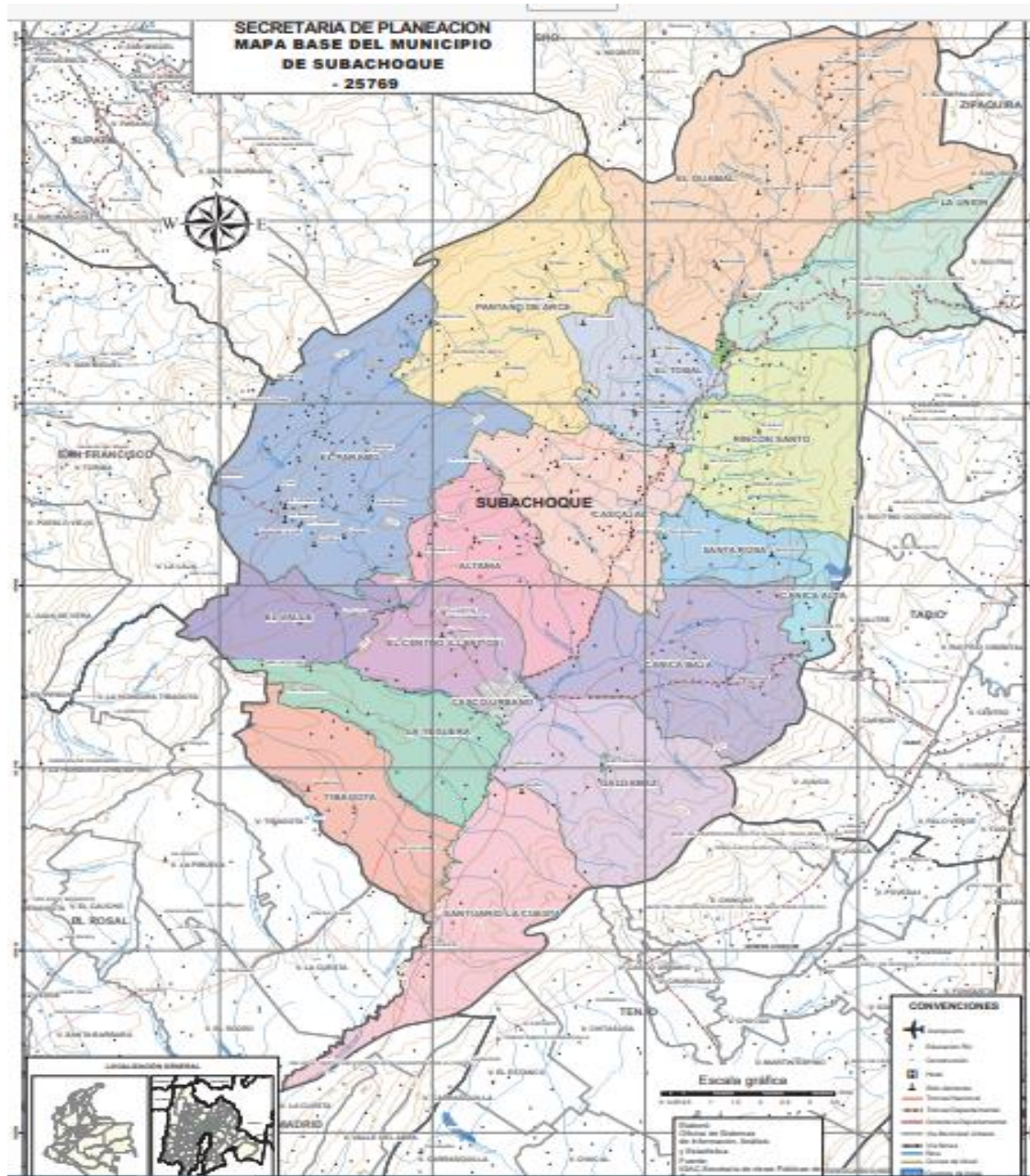
Gráfica 1 Población de habitantes municipio de Subachoque



Fuente propia.

Respecto a la organización administrativa y política, está conformado por el casco urbano, la inspección de La Pradera y 17 veredas: Altania, Canica Alta, Canica Baja, El Páramo, El Valle, Galdámez, La Yegüera, Llanitos, Pantano de Arce, Santa Rosa, La Cuesta Santuario, Tibagota, El Tobal, Cascajal, El Guamal, Rincón Santo y La Unión, así como consta en el mapa de división administrativa del municipio:

Mapa 1 División administrativa del municipio



Fuente: Esquema territorial municipio de Subachoque, secretaría de planeación (2020)

3.2.1 El Contexto rural

De acuerdo con las definiciones de lo rural expuestas en este documento, se resalta la diversidad que existe en la ruralidad en aspectos; sociales, económicos, culturales y educativos. Subachoque no es la excepción; esto se debe en gran parte al tipo de población que habita cada vereda como también a su ubicación o distancia del casco urbano.

Existen veredas con mayor población que otras debido a las fuentes de producción y economía de la región, esto influye en la migración hacia el casco urbano en búsqueda de nuevas oportunidades laborales. Se evidencia que las veredas con mayor población son aquellas con el trabajo de agricultura y ganadería de manera permanente y sólida a través del tiempo.

Por otro lado, las veredas que mantienen una baja población tienen que ver en gran parte con la construcción de fincas de descanso donde llegan administradores de otros lugares y permanecen poco tiempo. Así mismo se evidencia que son pocas las familias campesinas propias de esa zona, esto ha modificado a través del tiempo las dinámicas sociales y culturales de aquellas veredas, situación que he podido ver durante mi trayectoria pues he permanecido desde mi nacimiento en este municipio y he logrado comprender las dinámicas de las personas que habitan cada una de las veredas, los factores que inciden en las transformaciones de los contextos rurales y los procesos comunitarios.

En algunas veredas se ha logrado mantener la comunidad campesina debido a la agricultura, el hecho de permanecer en la vereda por un tiempo prolongado favorece las dinámicas colectivas, el trabajo en pro de la vereda, los saberes campesinos y la intención de preservar y

cuidar su territorio, sin embargo, se pierden estas dinámicas en aquellas veredas donde predomina la población flotante y sus actividades económicas son pocas.

La migración campesina y la población flotante ha incidido en los procesos educativos de los niños y niñas de la zona rural, por ello algunas escuelas mantienen una baja matrícula y los procesos pedagógicos se desarrollan de manera intermitente al tener cambios constantes de niños y niñas durante el año. Esto genera cierres de escuelas disminución en la cantidad de docentes, por ejemplo, pasar de 3 docentes en una escuela a que se conviertan en unitaria.

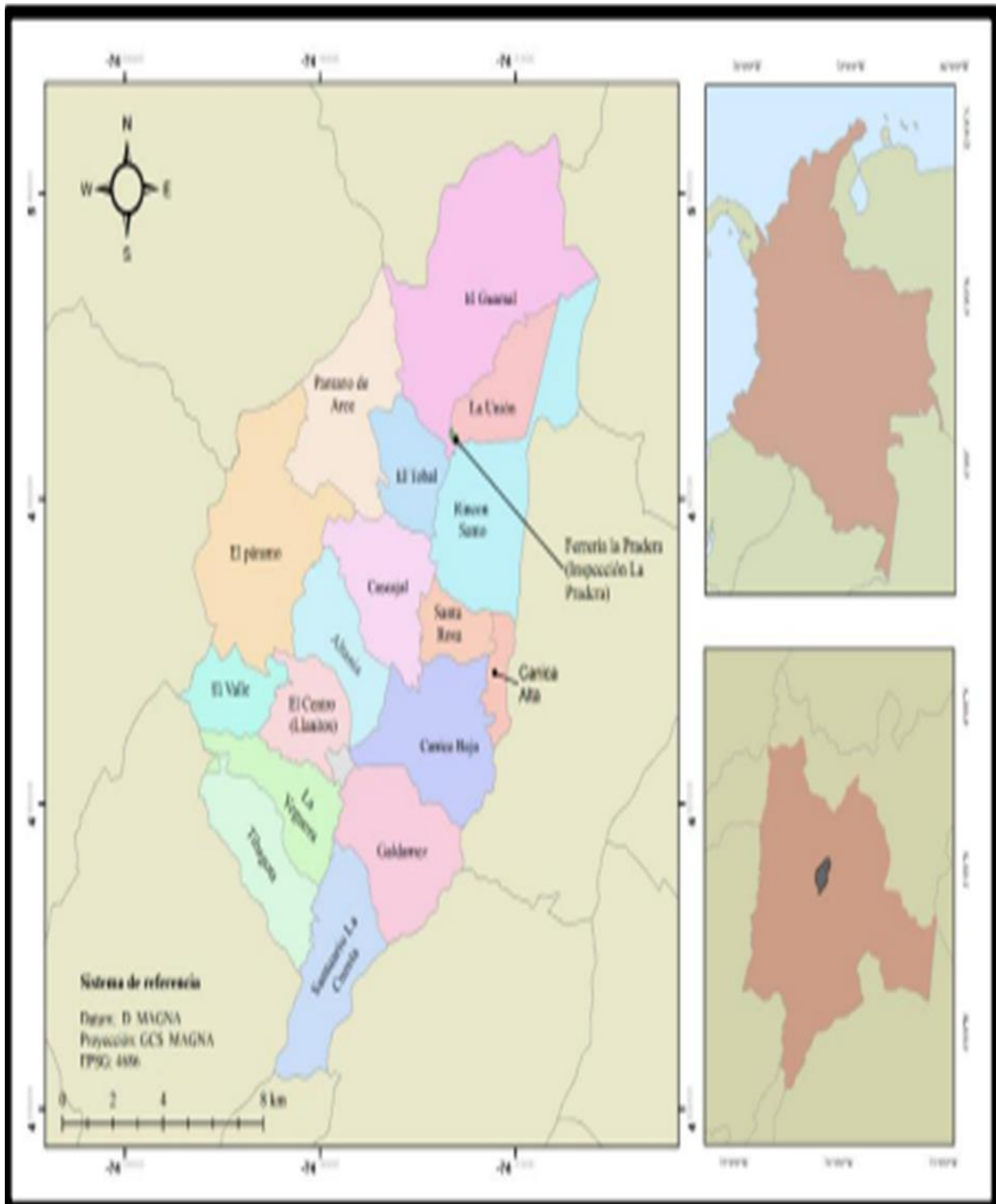
3.3 Inspección La Pradera municipio de Subachoque

De acuerdo con el escenario de esta investigación, a continuación, se mencionarán aspectos relevantes de las veredas en las que se encuentran ubicadas las escuelas de modalidad multigrado que hacen parte de este trabajo. Iniciando por la inspección a la que pertenecen.

La inspección de La Pradera se encuentra ubicada a 10 km del casco urbano, en el suroeste del municipio de Subachoque. Tiene un aproximado de 688 habitantes. La Pradera es una zona agrícola y ganadera, la mayoría de la población se dedica al trabajo de cultivar papa, zanahoria, arveja y maíz; trabajadores informales que ayudan a grandes agricultores, es decir que los cultivos no son propios, por otro lado, también se ocupan de la ganadería, ordeño y cuidado de bovinos, otra parte de la población trabaja en cultivos de flores de la zona o de zonas cercanas.

Las veredas que cobijan la inspección de La Pradera son: El Guamal, La Unión, Rincón Santo, El Tobar y Cascajal. En seguida se presentan algunas particularidades de aquellas que hacen parte del escenario de investigación.

Mapa 2 Ubicación Inspección de la Pradera



Fuente: Documento *Reviviendo Historias*, municipio de Subachoque, (2015).

3.3.1 Vereda el Guamal

Imagen 1 I.E.D. La Pradera Sede El Guamal



Fuente: Imagen propia

El Guamal es una vereda de gran importancia para el municipio debido a su fuente de producción como lo es la agricultura, por lo que posee bastantes extensiones de tierra para cultivar, saberes ancestrales y procesos propios ante los cuales las apuestas educativas como el PTA no pueden ser ajenas, allí habitan agricultores y las personas que viven del trabajo de administrar y cuidar la siembra. Es la vereda más lejana del casco urbano; el acceso por carretera desde la inspección de la Pradera es sin pavimento, dista 17 km del casco urbano, limita con la vereda La Unión, la Vereda Río Frío del municipio de Zipaquirá y con el municipio de Pacho (Cundinamarca). Cuenta con acceso a los servicios públicos de energía y acueducto; la conectividad por internet es difícil pues no tiene buena cobertura.

Sus habitantes en su mayoría son personas que han permanecido toda su vida allí, muchos de ellos son originarios del municipio, campesinos que cultivan la tierra, en especial la papa, y trabajan en la ganadería, una población organizada socialmente que cuenta con su propia iglesia,

puesto de votación. Desarrollan encuentro de saberes, festividades, recolectas para personas que lo necesitan, participación en la creación de comparsas y carrozas para celebraciones del día del campesino, entre otras. Se apoyan y colaboran entre sí, manteniendo un vínculo solidario en la vereda. Habitan allí un aproximado de quinientas personas.

La escuela es bastante grande, fue remodelada hace poco; tiene dos aulas amplias, una zona deportiva, un espacio de zona verde, un parque infantil, restaurantes escolar y salón de materiales, y un salón comunal. Es catalogada de ‘difícil acceso’ de acuerdo con los parámetros establecidos por la Secretaría de Educación de Cundinamarca; se encuentra distante del casco urbano y con ausencia de transporte regular para acceder a ella. En cuanto al desplazamiento de los niños y niñas, caminan largas distancias, o sus padres los transportan en motos, pues los hogares en su gran mayoría son lejanos a la escuela. Cuenta con dos docentes; una docente para los grados de preescolar, primero y segundo y un docente para tercero, cuarto y quinto.

Contar con una comunidad originaria permite mayor reconocimiento del espacio geográfico, aspectos culturales, económicos y sociales. Así mismo, se evidencia el apoyo de la comunidad logrando aportes significativos para la escuela desde sus saberes. Es decir que existe una articulación entre la comunidad y la escuela, los niños aportan conocimiento de las labores del campo en el desarrollo de actividades pedagógicas enmarcadas en el contexto rural como la huerta o el uso de diferentes plantas de la región. Un ejemplo de cómo la comunidad permite este reconocimiento son los encuentros de saberes en escenarios no convencionales, quienes por medio de diálogos y ejemplos prácticos buscan que los niños y niñas reconozcan su territorio y las bondades que este les provee. Así mismo el grupo de la Junta de Acción Comunal realiza encuentros en horas fuera de la jornada escolar con personas de la comunidad que llegan a realizar diferentes talleres de costura, bordado, cocina o cursos de inglés.

La escuela se posiciona como espacio de encuentro social donde desarrollan actividades que favorecen a toda la comunidad. Las familias se vinculan a la escuela por un tiempo prolongado, una gran mayoría de estudiantes son familiares entre sí, se encuentran hermanos, primos, tíos y sobrinos con una cercana socialización en el ambiente escolar. En temas de mantenimiento y embellecimiento de la escuela, los docentes organizan jornadas de aseo con los padres de familia y cuentan con personal encargado para el servicio de restaurante y aseo diario de la escuela.

3.3.2 Vereda La Unión

Imagen 2 I.E.D. La Pradera Sede Héctor Alfonso Acero



Fuente: Imagen propia

La Unión se estableció como vereda hace veinte años aproximadamente. Su vía de acceso es sin pavimentar en gran parte, cuenta con servicios públicos de energía y acueducto. La conectividad por internet es inestable debido a temas de cobertura. Se encuentra aproximadamente a quince km de la cabecera municipal. La vereda la Unión limita con la

Vereda Guamal, la inspección de La Pradera y la vereda Río Frío de Zipaquirá. Es una de las vías para transitar a Zipaquirá y al municipio de Pacho en Cundinamarca.

Cuenta con habitantes natales del municipio y de la vereda. Sin embargo, debido a la construcción de fincas llega población de otros lugares del departamento que cambian constantemente y van de un lugar a otro, por eso se les denomina población flotante. Actualmente son alrededor de trescientos sus habitantes. Al no ser constante la población, la comunidad no conserva una relación cercana ni una interacción que permita el desarrollo de su comunidad. Su actividad económica principal es la agricultura de papa y arveja, también la ganadería y la producción de leche. La mayoría de los habitantes son administradores de fincas.

La escuela es una sede educativa relativamente nueva, tiene un aula de clase pequeña; usan el salón comunal adjunto como aula de clase. Cuentan con un restaurante escolar y un campo deportivo cubierto. A su alrededor hay espacios para el cultivo y fincas de descanso. Tiene pocos recursos tecnológicos y sin conectividad a internet. Es una escuela catalogada como de difícil acceso debido a su distancia del casco urbano y sin transporte público para el desplazamiento.

Los niños y niñas caminan largas distancias para llegar a la escuela. El número de estudiantes se debe a factores como la baja densidad de personas con hijos de edad escolar primaria, al constante cambio de personal en las fincas aledañas a la escuela y a la elección de algunas familias de matricular sus hijos en la escuela central de La Pradera que es polidocente con aulas separadas por grados. Esto hace que no se evidencie un proceso continuo en los estudiantes; son poco los niños y niñas que se mantienen en la escuela durante toda su etapa escolar. Tener pocos estudiantes en cada nivel favorece el tiempo y la dedicación para cada grupo. Su proyecto escolar se relaciona con la huerta, por lo que procura articular saberes del

contexto y de la comunidad en los procesos pedagógicos del aula. Se organizan en el aula en pupitres individuales. Aunque en ocasiones se integran actividades para todos. Maneja un horario establecido por disciplinas que logra cumplir debido a la cantidad de estudiantes que atiende.

3.3.3 La vereda Rincón Santo

Imagen 3 I.E.D. La Pradera Sede Rincón Santo



Fuente: Imagen propia.

Es una vereda rodeada de vegetación y grandes extensiones de tierra para el cultivo, con casas campesinas y fincas para el descanso. Se encuentra a diez km del casco urbano del municipio, limita con la vereda Cascajal, Tobal, Canica Baja y la inspección de La Pradera. Su población es variada entre habitantes natales de la vereda o el municipio y personas que vienen de otros lugares para administrar fincas. Es una vereda que mantiene baja población, tiene aproximadamente doscientos habitantes. Los habitantes se dedican principalmente a administrar fincas de descanso, al cuidado de los cultivos de papa y a la ganadería de producción lechera.

La sede cuenta con un salón de clases amplio, un restaurante y un campo deportivo. Es una de las escuelas más pequeñas de la institución educativa. Tiene recursos tecnológicos y de

conectividad a internet estable. Es catalogada como escuela de difícil acceso debido a que no existe transporte público que le permita acceder. Los estudiantes se desplazan caminando ya que sus hogares quedan a una corta distancia.

Aunque la docente lleva varios años en la sede, no ha logrado mantener un grupo constante a causa del tránsito de las familias; la población de estudiantes es flotante de acuerdo con los cambios de administradores en la finca, así mismo, incide que los dueños de las fincas busquen personal que no tengan hijos. Actualmente mantiene una matrícula de pocos estudiantes, a la fecha ocho en total, esto le permite ser más flexible y personalizado su proceso pedagógico, al ser un grupo tan reducido, es posible la optimización del tiempo y del uso de los recursos institucionales. La organización del aula es una mesa donde trabajan todos los niños y niñas de los diferentes grados en actividades colectivas. Maneja un horario por disciplinas que es abordado sin dificultad.

La baja matrícula tiene que ver con la cantidad de habitantes. La mayoría son adultos mayores. Otro factor que incide son los administradores de finca que cambian con frecuencia. Además, al tener oportunidad de transporte, los habitantes llevan los niños a escuelas urbanas públicas o privadas.

3.3.4 Vereda Cascajal

Imagen 4 I.E.D. La Pradera Vereda Cascajal



Fuente: Imagen propia.

La vereda se encuentra a seis km del casco urbano y limita con la vereda Rincón Santo, la cabecera municipal, la vereda Santa Rosa y la vereda El Tobal. Sus habitantes en su gran mayoría son nativos de la región, constituyendo una organización y unos saberes particulares, sin embargo, también se encuentran fincas que son administradas por personas de otros lugares. Cuenta con 300 habitantes en la vereda. Su principal actividad económica es la ganadería y la producción de leche, también la agricultura, la siembra de papa, arveja, zanahoria, fresa, arándanos, mora y hortalizas orgánicas. Algunos habitantes salen a trabajar en industrias de la región o en empresas de floricultura.

La escuela es amplia, ya que hace unos años mantenía una matrícula superior a la actual y más de tres docentes. Cuenta con cuatro aulas de clase, una sala de sistemas, un salón que hace la función de biblioteca y de juegos, una cancha deportiva cubierta y parque infantil. Los recursos tecnológicos fueron saqueados hace unos meses de la sede, la conectividad a internet es

inestable. No se encuentra catalogada como zona de difícil acceso ya que es muy cercana a la cabecera municipal y tiene transporte público constante. Los niños por lo general se desplazan caminando, en moto o vehículo particular. Los estudiantes en su gran mayoría llevan un proceso permanente, esto significa una oportunidad para quienes requieren un acompañamiento continuo y un apoyo en su proceso de aprendizaje. La matrícula es de veinte niños en total.

La organización del aula es por mesas de trabajo según el grado, apoyando en ocasiones los grados superiores a los grados iniciales. Maneja un proyecto relacionado con los cultivos de la región. Tiene un horario por disciplinas que en ocasiones no logra cumplir debido a la complejidad de atender los diferentes grados y el número de estudiantes en un mismo espacio. El mantenimiento de la escuela se organiza con los padres de familia y con la comunidad en general, apoyando los trabajos de prado y jardinería. Se organizan actividades comunitarias a partir del apoyo de la junta de acción comunal y la docente.

3.3.5 Vereda El Tobal

Imagen 5 I.E.D. La Pradera Sede El Tobal



Fuente: Imagen propia

La vereda se encuentra a 8 km del casco urbano, limita con la inspección de La Pradera, con la vereda Rincón Santo y la vereda El Cascajal. Su actividad principal es la producción de leche y los cultivos de papa, fresa, zanahoria y maíz y las huertas orgánicas. Esto favorece la permanencia de población en la zona, así mismo se encuentra al lado de la escuela una empresa de lácteos ayudando a la región con la compra de leche para sus productos. La vereda mantiene población oriunda del lugar, sin embargo, también se encuentran bastantes fincas de descanso donde llegan administradores de otros lugares (población flotante).

En cuanto a la escuela, tiene un aula de clase, un salón pequeño de material, un salón adecuado como biblioteca. Así mismo cuenta con un restaurante escolar, una zona verde amplia, una cancha deportiva cubierta y el salón comunal. La escuela se encuentra en óptimas condiciones debido al apoyo comunitario y la gestión de la Junta de Acción Comunal. La sede educativa tiene una matrícula de treinta estudiantes en modalidad multigrado.

Los procesos pedagógicos se realizan a partir de proyectos que integran todos los grados y favorecen el aprendizaje en colectivo. Se ha logrado la articulación de la comunidad a partir de diferentes encuentros de saberes en la huerta orgánica que ha sido construida junto con los padres de familia y comunidad en general talleres de cocina denominada “del campo a la mesa” donde se realizan diferentes productos con cultivos de su región, y la recolección de residuos para reciclar que los niños y niñas clasifican y venden, logrando tener un acopio de residuos en la escuela. El vínculo escuela-comunidad se ha fortalecido gracias a la construcción de una propuesta de proyecto comunitario que lidera la docente y la Junta de Acción Comunal, eso ha permitido vincular a los padres de familia y a la comunidad en general, reconociendo las bondades del contexto rural y aprovechando sus recursos.

3.4 La Educación en el Municipio de Subachoque

Para la presente investigación se hace necesario reconocer la situación actual de la educación rural en el municipio, en este caso lo referente a las sedes educativas; sobre todo aquellas que manejan la modalidad multigrado. Se destaca el número de estudiantes y docentes que las conforman de acuerdo con las condiciones geográficas y sociales de cada escuela, con las particularidades que inciden en el trabajo escolar.

El sector educativo en el municipio cuenta con dos colegios oficiales: uno en el casco urbano y otro en el contexto rural ubicado en la inspección de La Pradera. También cuenta con cuatro colegios privados que atienden los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media. Así mismo se ofertan programas técnicos por parte del SENA. En la tabla 6 se observa el número de sedes educativas rurales y urbanas en las dos instituciones educativas oficiales

Tabla 6 Número de sedes instituciones educativas de Subachoque

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEDES EDUCATIVAS URBANAS	SEDES EDUCATIVAS RURALES
I.E.D RICARDO GONZALEZ	2	10
I.E.D LA PRADERA		7

Fuente: Elaboración propia.

La I.E.D La Pradera es una institución catalogada como rural y cuenta con dos sedes educativas en la inspección de La Pradera: una para básica primaria y otra de básica secundaria y media, así mismo cinco sedes educativas en veredas pertenecientes a la inspección que corresponden a escuelas de modalidad multigrado.

De igual manera, es importante referenciar estadísticamente el número de estudiantes tanto para el contexto rural como urbano, teniendo como base la matrícula de estudiantes en cada una de las sedes educativas. En la tabla 7 se evidencia la estadística de matrícula en el contexto urbano y rural del municipio en los dos colegios oficiales en los diferentes niveles educativos.

Tabla 7 Estadística de matrícula por grados, contexto urbano y rural en Subachoque

CONTEXTO	GRADO	N.º de estudiantes
CONTEXTO RURAL	Preescolar	66
	Básica primaria	447
	Secundaria	118
	Media	39
CONTEXTO URBANO	Preescolar	81
	Básica primaria	416
	Secundaria	665
	Media	257

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de matrícula del municipio de Subachoque

De acuerdo con la tabla anterior se resalta que las sedes educativas del municipio en el nivel de básica primaria mantienen mayor matrícula en el contexto rural que en el urbano. Esto debido a la población dispersa en cada una de las veredas y en la inspección de La Pradera que mantiene una sede de básica primaria con todos los grados y es polidocente.

3.4.1 Las escuelas multigrado

A continuación, se hace referencia a las escuelas rurales modalidad multigrado que se encuentran en cada una de las veredas del municipio de Subachoque, relacionando también el número de docentes a cargo de cada sede educativa. Se denominan escuelas rurales multigrado aquellas que se encuentran a una distancia considerable de la cabecera municipal, con baja densidad poblacional o población dispersa, en este caso con uno o dos docentes a cargo.

Tabla 8 Escuelas multigrado del municipio de Subachoque 2023

VEREDA	INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE	SEDE EDUCATIVA	N.º DE DOCENTES
Pantano de Arce	I.E.D Ricardo González	Sede educativa Pantano de Arce	2
Paramo	I.E.D Ricardo González	Sede educativa Paramo	1
Centro Llanitos	I.E.D Ricardo González	Sede educativa Llanitos	2
El Valle	I.E.D Ricardo González	Sede educativa El Valle	1
Altania	I.E.D Ricardo González	Sede educativa Altania	1
Tibagota	I.E.D Ricardo González	Sede educativa Tibagota	1
La Cuesta	I.E.D Ricardo González	Sede educativa La Cuesta Santuario	1
Galdámez	I.E.D Ricardo González	Sede educativa Galdámez	2
Canica Baja	I.E.D Ricardo González	Sede educativa Canica	1

		Baja	
Canica Alta	I.E.D Ricardo González	Sede educativa Canica Alta	1
Cascajal	I.E.D La Pradera	Sede educativa	1
Rincón Santo	I.E.D La Pradera	Sede educativa Rincón Santo	1
El Tobal	I.E.D La Pradera	Sede educativa El Tobal	1
La Unión	I.E.D La Pradera	Sede educativa Héctor Alfonso Acero	1
El Guamal	I.E.D La Pradera	Sede educativa El Guamal	2

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas del sector educativo.

De las diecisiete veredas del municipio, se encuentran quince escuelas, todas con la modalidad multigrado que mantienen uno o dos docentes a cargo de cada sede educativa por la cantidad de estudiantes en cada una de ellas. Es importante resaltar que diez de las sedes educativas son unitario (único docente).

De acuerdo con estos datos se resalta que el número de docentes incide en los procesos de organización y pedagógico en el aula de cada una de las escuelas, por lo que no es posible homogeneizar la práctica pedagógica cuando las dinámicas escolares son diversas. La modalidad multigrado tiene su particularidad y como se ha mencionado, es la atención de diversos grados en un mismo espacio y tiempo, lo que varía de acuerdo con el número de estudiantes en el aula y la cantidad de grados que se manejan, por ejemplo; no es lo mismo manejar un grupo con 30

estudiantes de diferentes grados a manejar ocho, o tener sólo dos o tres grados en un aula a tener los 6 grados. Esto cambia radicalmente la práctica pedagógica.

3.4.2 I.E.D. R Rural La Pradera

La I.E.D.R. La Pradera es una institución oficial denominada rural por su distancia al casco urbano del municipio. Cuenta con los grados de preescolar, básica primaria, secundaria y media, es una institución con un promedio de veinte estudiantes por grado que presta el servicio educativo a las veredas que hacen parte de la inspección. La institución es jornada única.

Actualmente desarrolla un proceso de transformación pedagógica que ha organizado los niveles educativos por ciclos con una metodología de pedagogía por proyectos de acuerdo con necesidades, intereses y expectativas de la comunidad educativa, cuenta con el apoyo del programa de *Renovación curricular de la Secretaría de Educación de Cundinamarca* en alianza con las oficinas de interés social de las empresas privadas Nutresa y Alquería. Así mismo, la institución educativa lleva doce años focalizada en el PTA para los niveles de preescolar y básica primaria en cada sede educativa de la institución. Para la presente investigación, serán las cinco sedes educativas de ambiente multigrado de la institución focalizadas.

En la tabla 9 se menciona la cantidad de estudiantes y docentes en cada sede educativa que pertenecen al escenario de esta investigación.

Tabla 9 Docentes y estudiantes escenario de las sedes educativas I.E.D La Pradera 2023

SEDE EDUCATIVA	CANTIDAD DE DOCENTES	DE	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	DE
Sede El Guamal	2		38	
Sede Héctor Alfonso Acero	1		13	

Sede Rincón Santo	1	8
Sede El Cascajal	1	20
Sede El Tobal	1	30

Fuente: Matrícula SIMAT. Documentos institucionales I.E.D La Pradera (2023).

El número de docentes y estudiantes muestra la diversidad de población que tienen las escuelas rurales multigrado y sus particularidades. En este caso, no es lo mismo dos docentes en la institución educativa atendiendo tres grados, que la escuela que cuenta con un solo docente a cargo de todos los niveles, cambian las dinámicas de organización. La tabla 10 indica la cantidad de estudiantes por cada grado en cada sede:

Tabla 10 Discriminación matrículas sedes educativas I.E.D La Pradera por grado 2023

Sede	Preescolar	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
Guamal	8	4	9	7	3	7
Héctor Alfonso A.	1	0	1	7	3	1
Rincón Santo	0	1	3	2	1	1
El cascajal	3	3	6	2	3	3
El Tobal	4	4	6	6	6	4

Fuente propia a partir de documento matrícula I.E.D La Pradera (2023)

En la diversidad de las sedes educativas existen diferencias, como la distancia con el casco urbano, y el número de docentes y estudiantes en cada una de ellas. La dinámica de trabajo

varía de acuerdo con estos aspectos, cada comunidad mantiene particularidades y formas de vida que inciden en los procesos educativos en las escuelas rurales. Por su parte, las escuelas unitarias, aunque son orientadas por un solo docente, tienen una organización distinta que depende especialmente del número de estudiantes en el aula por cada uno de los grados, mientras que la escuela multigrado de El Guamal, que tiene 2 docentes en la sede, organiza un trabajo colectivo y mancomunado entre los docentes en relación con los aspectos que emergen en la escuela. Es importante mencionar las particularidades de cada vereda pues esto influye en la práctica pedagógica de los docentes en su aula; la diversidad cultural, socioeconómica y demográfica incide en la dinámica escolar. Así mismo, al comprender las diferentes formas de abordar el aula multigrado se puede analizar la pertinencia del PTA en contextos que si bien es cierto son rurales, presentan condiciones distintas.

4. Resultados

En el presente capítulo se dará a conocer el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación a partir de los objetivos planteados en el estudio. La organización tiene en cuenta aspectos mencionados por Huberman y Miles (1994): por un lado, se realiza la reducción de los datos en el que se consideran el marco conceptual, el instrumento elegido y la población estudiada. En este caso se presentan cuatro categorías conceptuales: el Programa Todos a Aprender, el contexto rural, la modalidad multigrado y la pertinencia, las cuales se abordan a través de una entrevista semiestructurada en la que se eligen unos tópicos generales que sirven como orientación.

Por otro lado, se desarrolla la presentación de los datos mediante las entrevistas semiestructuradas, se efectúa la transcripción individual (ver anexo 4), se organiza la información obtenida en cada uno de los temas con elementos claves generados en la entrevista. Se realiza una transformación de los datos a través del diseño de una matriz en el que se condensa la síntesis de las entrevistas y una conclusión analítica general de cada aspecto explorado que se presentó en el guión de la entrevista. Desde la matriz se lleva a cabo un resumen detallado de análisis de los datos presentados a partir de dos bloques de hallazgos: Aspectos estructurales en la implementación del PTA y el PTA en escuelas rurales multigrado. Por último, se desarrolla la elaboración y verificación de conclusiones: Están constituidas por la interpretación del análisis de los datos que se organizan en los dos bloques de hallazgos y en la que se relaciona el marco conceptual desarrollado en la investigación.

4.1 Análisis de los Resultados

Este apartado se concentra en dar a conocer la información obtenida en las entrevistas de manera organizada de acuerdo con las categorías de análisis. Se presenta una matriz con temas, subtemas y elementos claves de acuerdo con el guión de entrevista y a los resultados, luego se presenta una matriz de análisis de resultados sucinta, por último, un resumen detallado de los datos recolectados.

Tabla 11 Matriz de elementos importantes de la recolección de la información

Categoría analítica	Temas	Subtemas	Elementos claves
El PTA a la luz de lo visto por los docentes	Conocimiento – percepción del PTA	Objetivo del PTA Desarrollo y fases del PTA Material (recursos físicos brindados por el PTA)	Reconocimiento del programa como apuesta nacional generalizada. Falta conocimiento acerca del programa y su finalidad. Textos entregados por grados.
	Implementación del PTA	Formación de docentes Observación de clase Acompañamiento <i>In Situ</i> Uso de los textos del PTA	Formación de docentes esporádica. Escasa observación y acompañamiento en aula. Desconocimiento del uso del material.
El multigrado, una apuesta por consolidar	Contexto rural y su articulación con la escuela	Contexto de la escuela rural	Falta de apropiación y reconocimiento de los contextos en las propuestas educativas.
	Experiencia en el contexto rural de ambiente multigrado	Características del aula multigrado Ventajas y desafíos del aula multigrado.	Complejidad de trabajo en el aula Falta de tiempo, espacio y recursos para el multigrado Necesidades de orden administrativo y pedagógico

			pensadas en el multigrado.
El multigrado y el PTA a la luz de la pertinencia.	Pertinencia del PTA con el contexto de aula multigrado y con la propuesta pedagógica de la institución	Programa y ambiente multigrado Metodología trabajo de la institución	Desarticulación propuesta pedagógica institucional y PTA Falta de adecuación del PTA para el aula multigrado.
	Impacto del PTA en los estudiantes	Desempeño de estudiantes	Desconocimiento de procesos de seguimiento. Bajos logros obtenidos.
	Impacto del PTA en la práctica pedagógica	Transformaciones en la práctica pedagógica	Poca incidencia del programa en la práctica pedagógica de los docentes
	Propuestas y recomendaciones	Adecuaciones durante la implementación del PTA	Reconocimiento del contexto y de la modalidad multigrado. Diseño curricular apropiado.

Fuente propia

Teniendo en cuenta esta matriz, salen a la luz algunos elementos claves por parte de los docentes entrevistados, desde allí se organiza la información relevante y se construye una síntesis de las respuestas con una pequeña conclusión en la matriz que sigue:

Tabla 112

Matriz de análisis de resultados entrevista semiestructurada

Aspectos explorados	Síntesis de las Respuestas	Conclusiones Analíticas
Articulación del contexto rural en la práctica pedagógica	Se desconoce el interior de la ruralidad. Se generalizan lineamientos del MEN sin distinción alguna. Desde la organización	Existe una desarticulación entre el contexto rural y las propuestas pedagógicas que emergen en la escuela que radica en las propuestas educativas generalizadas a nivel nacional.

	<p>curricular institucional no hay articulación alguna.</p> <p>Se logra articular desde lo que hace el docente autónomamente en el aula, articulando temas relacionados con su contexto escolar.</p>	
<p>Mirada del aula multigrado a partir de la experiencia.</p>	<p>Se manifiesta la complejidad al atender niños y niñas de diferentes grados y edades.</p> <p>Los docentes señalan algunas ventajas como lo son el trabajo colaborativo, empatía, liderazgo y autonomía de los estudiantes.</p> <p>Expresan que encuentran grandes desafíos en el aula multigrado: Trabajar de manera gradual en un aula multigrado; centrar la atención e interés de todos los niños y niñas de los diferentes grados al tiempo;</p> <p>La organización de los espacios; el tiempo limitado en el aula para la atención de cada grupo y sobre todo para los niños que requieren apoyo adicional; la atención de preescolar en el aula multigrado y su complejidad debido al tiempo de atención y la necesidad de estrategias particulares y específicas para este grado.</p>	<p>Es evidente el trabajo que lleva la atención de estudiantes de diferentes grados y edades en un mismo espacio y con una planeación pensada para escuela gradual, como lo es también la organización del tiempo y el espacio en el aula.</p> <p>El multigrado carece de una organización diferencial que permita optimizar los procesos pedagógicos en el aula.</p> <p>Se complejiza el trabajo con niños de grado preescolar en aula multigrado debido a sus particularidades y necesidades.</p> <p>Se requiere un diseño curricular diferente y unas planeaciones que transformen la idea de la gradualidad.</p> <p>Es importante la formación en multigrado en los pregrados.</p>

	<p>También manifiestan algunas necesidades como lo son el diseño curricular pensado para el multigrado, que sea flexible, planeaciones que atiendan a las necesidades de la modalidad multigrado y no se fragmente por grados, recursos, apoyos para la atención de preescolar y la formación para los docentes en esta modalidad pues es desconocida en la formación de los pregrados.</p>	
<p>Conocimiento y percepción acerca del PTA y sus fases.</p>	<p>El PTA es un programa general a nivel nacional, no hay plan de trabajo diferenciado para multigrado. No hay una claridad respecto a su intencionalidad.</p> <p>Al parecer busca fortalecer habilidades en lenguaje y matemáticas a través de unos textos.</p> <p>El objetivo no es dado a conocer por tanto no hay claridad al respecto, sin embargo, de acuerdo con lo vivido se piensa que busca potenciar habilidades de matemáticas y lenguaje de los niños.</p> <p>Existen unas formaciones planteadas que se dan de manera esporádica en la institución, no hay claridad respecto a su organización y finalidad en el año escolar.</p> <p>Los recursos que llegan del</p>	<p>El programa está diseñado de manera homogénea sin distinción entre las particularidades de cada contexto.</p> <p>Los docentes no tienen claridad respecto a la intencionalidad del programa, sus fases y el uso de los recursos ya que no son dados a conocer previamente.</p> <p>Tienen algunas ideas respecto al programa desde lo vivenciado, coincidiendo en la idea de que el PTA busca fortalecer habilidades en matemáticas y español de los estudiantes.</p> <p>Las formaciones se dan de manera esporádica y se desconoce su organización o plan de trabajo para el año escolar.</p>

	<p>programa son textos diseñados por grado, los cuales son entregados a cada sede, pero no se da a conocer previamente el material y su implementación más que un libro guía de enseñanza por cada grado y área a fortalecer.</p>	
<p>Implementación del PTA de acuerdo con la experiencia de cada docente.</p>	<p>La formación desde el programa se ha convertido en unos talleres esporádicos con algunas estrategias innovadoras, pero al no ser continuos pierden significado. Las formaciones no evidencian una propuesta de trabajo para aula multigrado.</p> <p>Los acompañamientos y observaciones por el tutor son escasos, son en realidad unas visitas ocasionales en las que el tutor realiza una clase con los niños sin ninguna articulación con el trabajo propuesto en la sede.</p> <p>No hay un diálogo respecto a la planeación, tampoco una observación de clase de parte del tutor y mucho menos una retroalimentación del trabajo.</p> <p>En cuanto a los procesos de seguimiento se desconocen las maneras en las que se lleva a cabo pues no se socializa un registro de sistematización y resultados de desempeños durante el tiempo que se lleva ejecutando.</p>	<p>La formación docente no es clara en la institución y tampoco significativa debido a la falta de continuidad durante el año escolar, pues se limitan a talleres que no hacen parte de la realidad del multigrado.</p> <p>Los acompañamientos y observaciones no son evidentes en las sedes educativas focalizadas, convirtiéndose en intervenciones esporádicas del tutor sin mayor diálogo con los docentes que permitan reflexionar la práctica pedagógica y construir estrategias a partir del programa para mejorarla.</p> <p>Al no tener un proceso de seguimiento riguroso se desconoce el impacto del programa en la institución.</p> <p>Los recursos del PTA no corresponden con las particularidades de las aulas multigrado por tanto se complejiza su uso, en primera instancia porque están pensados para escuela gradual y segundo porque</p>

	<p>Los recursos se implementan de acuerdo con criterio personal y en una gran mayoría de docentes no es posible usarlo debido a la complejidad que tiene la atención de los seis grados simultáneamente. Las situaciones problemas planteadas en los textos en su gran mayoría no atienden a las realidades del contexto rural por tanto son desconocidas por los niños y niñas.</p>	<p>las situaciones planteadas en los textos son desconocidas por los estudiantes dificultando la comprensión de las actividades y un interés de parte de ellos para realizarlas.</p>
<p>Pertinencia del PTA en el aula multigrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulación y ajustes del programa para el contexto rural- Aula multigrado. • Atención de necesidades de la escuela rural con el programa. • Articulación PTA y propuesta pedagógica institucional. 	<p>La propuesta de la I.E.D La pradera es a través del aprendizaje significativo con una pedagogía por proyectos y actualmente en un intento por trabajar por ciclos.</p> <p>La institución en su propuesta de organización por ciclos permite una mayor movilización en el aula, favoreciendo algunas estrategias de enseñanza. Sin embargo, al seguir pensando un plan de estudios por grados y atendiendo unos lineamientos ministeriales se desdibuja la intención del ciclo, pues sigue la idea de alinearse a la escuela polidocente.</p> <p>El trabajo por proyectos fortalece una idea de trabajo transversal que favorece el aula multigrado.</p> <p>El PTA no logra ajustarse a la propuesta pedagógica institucional, se ve más como un trabajo</p>	<p>La propuesta pedagógica institucional tiene avances que favorecen el trabajo en el aula multigrado. Sin embargo, la organización curricular sigue pensada de acuerdo con parámetros ministeriales en las que busca responder un plan de estudios por grados, lo que complejiza el desarrollo de estrategias para el multigrado.</p> <p>El PTA no se ha logrado articular dentro de la propuesta institucional y tampoco ha tenido una incidencia en la misma esto debido a la estructura y diseño del programa que carece de formaciones específicas para el multigrado, de recursos que respondan a las condiciones del aula y de un trabajo continuo por parte del PTA en la institución.</p> <p>El PTA no reconoce las particularidades de los contextos rurales ni de las</p>

	<p>independiente a lo que plantea la I.E.D.</p> <p>En cuanto al PTA y su articulación con el multigrado, no es evidente en las formaciones, acompañamientos o recursos propuestos, desconociendo particularidades concretas de esta modalidad.</p> <p>A partir del programa no se evidencia un mejoramiento en los procesos educativos del aula multigrado pues se ignora el trabajo de esta modalidad, no atiende las realidades del aula, los textos son desarticulados; no se ajustan y requieren de tiempo amplio por cada grado, los talleres son ocasionales y la propuesta no se integra con el trabajo pedagógico institucional.</p> <p>El PTA no reconoce la ruralidad, ni las particularidades, necesidades y saberes propios de cada uno de los contextos rurales ni de sus escuelas multigrado.</p>	escuelas multigrado.
Proceso de seguimiento de desempeño del estudiante teniendo en cuenta el desarrollo del programa	Los logros son reducidos debido a la falta de continuidad en los procesos, hasta el momento no son evidentes resultados significativos en los desempeños de lenguaje y matemáticas a partir del PTA, además porque no se llevan seguimientos rigurosos de los avances, desafío o dificultades de su implementación	Es evidente que el programa no ha tenido resultados significativos en su ejecución en la institución debido a la organización de tiempos y trabajos de profundización en el aula.

<p>Transformaciones en la práctica pedagógica a partir de la implementación del PTA</p>	<p>Hasta el momento el PTA no ha incidido en las prácticas pedagógicas pues no hay un acompañamiento real y constante del tutor en el aula ni unas formaciones pensadas para el aula multigrado, tal vez deja la idea de estrategias más innovadoras en las clases, pero no hay trascendencia de lo que se desarrolla en los talleres.</p>	<p>El PTA no ha logrado incidir en las prácticas pedagógicas de los docentes de la I.E.D debido a la manera como se viene implementando el programa; falta de formación, acompañamiento y estrategias propias del multigrado. Además, falta un proceso continuo que trascienda en la práctica pedagógica de los docentes.</p>
<p>Propuestas y recomendaciones para el desarrollo del programa en las escuelas rurales aula multigrado</p>	<p>Conocimiento profundo de parte de los tutores acerca del programa, sus metas, objetivos, formaciones y acompañamientos.</p> <p>Pensar en y para la ruralidad, por eso la importancia de ajustar la propuesta a la modalidad multigrado que permita reconocer y atender las particularidades y necesidades del aula con diversidad de edades y grados.</p> <p>Cambios estructurales de las propuestas educativas por parte del MEN para las escuelas rurales de aula multigrado principalmente su diseño curricular.</p> <p>Formaciones del PTA pensadas para el aula multigrado que logre enriquecer las estrategias y mejorar la práctica pedagógica. Es decir que las formaciones sean significativas y continuas.</p> <p>Es importante que se logren</p>	<p>El PTA Requiere de una reestructuración en sus fundamentos y fases pensadas para las condiciones del aula multigrado. Fortaleciendo el trabajo de los tutores en cuanto a las formaciones y el acompañamiento <i>In Situ</i> en el que se mantenga una continuidad en el proceso. Así mismo es importante el desarrollo del seguimiento que dé cuenta de los resultados del programa.</p>

	<p>realizar los acompañamientos <i>In Situ</i> que genere un diálogo académico y una reflexión del quehacer pedagógico con el fin de mejorar las estrategias de enseñanza y los resultados de desempeño de los estudiantes.</p> <p>Se requiere de procesos de seguimientos continuos y rigurosos que den cuenta de los avances del programa, sus dificultades y necesidades en su implementación.</p>	
--	---	--

Fuente propia

4.2 Aspectos estructurales en la implementación del PTA

En las respuestas de los docentes entrevistados se identifica la idea de que el PTA busca fortalecer las áreas de Matemáticas y el Lenguaje en los establecimientos educativos que se encuentran seleccionados por el MEN. También se hace mención de aspectos puntuales relacionados con los recursos, en este caso los textos de apoyo en Lenguaje y Matemáticas que se entregan para desarrollar el trabajo en el aula con los estudiantes, sin embargo, se precisa en las respuestas un desconocimiento de los fundamentos y génesis del programa:

El PTA es un programa en el que aún no tengo claro su finalidad, llevo 5 años implementando este programa en las dos instituciones en las que he estado. Veo que ni siquiera los tutores tienen claro o consolidado las pautas de desarrollo del programa, no hay un consenso del trabajo que se debe tener estos pares con la institución educativa y los docentes. Cada tutor actúa de acuerdo con su parecer, eso percibo. Existe mucho cambio de tutor lo que hace que no haya una

continuidad en los procesos del programa. Así mismo los tutores pocas veces van a las sedes rurales (Sauce, comunicado personal, 2023).

Los docentes entrevistados mencionan que, aunque están familiarizados con lo que consiste la propuesta del PTA, no se logra una comprensión profunda de sus objetivos y propósitos:

El objetivo no lo sé a ciencia cierta, puede que esté estipulado en el discurso del programa, pero a partir de la experiencia que tengo en el PTA, ningún tutor ha manifestado el fin último del programa. Es más, evidencio que no es clara para ellos tampoco la manera de trabajar. El hecho de cambiar tanto de tutor no ha permitido un proceso porque como mencionaba anteriormente cada uno viene a trabajar a su manera, además creo que dentro de las debilidades del programa es que el tutor domina una disciplina sea esta Matemáticas o español. Eso genera unos vacíos en la disciplina que no domina, siendo que el programa según lo que creo busca fortalecer las matemáticas y el español en los niños de primaria. (Sauce, comunicación personal, 2023).

Por otro lado, algunos docentes se aproximan al objetivo, pero solo al relacionar las áreas que se busca fortalecer en los niños y niñas. La docente Anama señala: “no tengo claro el objetivo del programa, pero sé que tiene que ver con potenciar habilidades en matemáticas y español” (Comunicación personal, 2023.).

En la intervención de los docentes, se manifiesta la dependencia directa hacia la formación que imparte el docente tutor, dejando en evidencia que se desconocen los propósitos puntuales del programa, es decir que no hay claridad a lo que busca el PTA al ser implementado en la I.E.D La Pradera.

En cuanto a las fases que maneja el PTA en su discurso, los docentes explican desconocer su estructura, organización y fin en la institución, por tanto, consideran que no se llevan a cabo.

La docente Sandra dice al respecto:

No se desarrollan las fases porque desde que llegué hasta ahora yo he trabajado con tres tutores diferentes, entonces cada uno ha trabajado una línea diferente, cada uno tiene una forma de trabajar diferente, otra cosa que no debiera ser, es decir si yo soy tutora del programa se deben desarrollar unos lineamientos mínimos y todos los tutores deberían hablar el mismo idioma en ese tipo de lineamientos, pero por ejemplo yo nunca en lo que llevo del programa, he asistido a una sesión de trabajo situado (comunicación personal, 2023).

La docente Rochi expresa que no es claro el proceso de ejecución del programa ya que la tutora solo ha hecho unas escasas intervenciones con sus estudiantes, mas no se han planeado estrategias colectivas que favorezcan su práctica. (Comunicación personal, 2023).

El docente Roble menciona respecto a la formación: “Recibimos talleres grupales sobre estrategias no tradicionales e innovadoras que corresponden al interés del tutor del PTA y no se articulan con la implementación del programa” (comunicación personal, 2023). Aunque se han recibido algunas capacitaciones, los docentes lo perciben de manera desarticulada con el programa y con la propuesta pedagógica de la institución:

Desde mi experiencia puedo mencionar que de acuerdo con lo estipulado en el diseño de la propuesta del programa la formación situada no se desarrolla de ninguna manera en la institución en el tiempo que lleva el programa, pues como se ha mencionado los tutores no dan a conocer el plan de trabajo, de hecho, no

hay conocimiento de parte de los docentes acerca de la estructura por ciclos.
(Astromelia, comunicación personal, 2023).

De acuerdo con lo que manifiestan los docentes, se interpreta que las fases no son claras para todos los docentes y aquellos que conocen los postulados del programa señalan que las fases no se logran ejecutar de la manera planteada en la I.E.D La Pradera, en la que se evidencia una escasa formación, pues los talleres o capacitaciones son esporádicas.

Al hablar acerca del acompañamiento *In Situ* y la observación de clases con los docentes, por un lado, expresan que no se han evidenciado observaciones de clase y mucho menos retroalimentación de estas, además que tampoco se realiza un acompañamiento guiado en el cual se dialoguen aspectos puntuales del PTA y de estrategias que favorezcan la práctica pedagógica o el aprendizaje de los niños y niñas:

No hay observación de clase, ni acompañamiento de lo que yo tengo planeado para mis clases. Solamente se da el espacio para que la tutora desarrolle la actividad que tiene preparada para los niños. Solo hay un diálogo de lo que ella va a realizar, lo que pretende con la actividad y sobre todo el cómo motivar a los niños en la clase (Sauce, comunicación personal, 2023).

Los docentes coinciden en que el acompañamiento es escaso, ocasional y que no se desarrolla de una manera adecuada que permita reflexionar sobre la práctica:

Lo que yo he vivido es que con el primer tutor no hubo ese acompañamiento, con la segunda tutora solamente como dos veces, pero fue un acompañamiento en la que ella decidió qué era lo que iba a realizar, ella fue la que realizó los ejercicios y esta tercera, aunque ella me pregunta qué temas

estamos trabajando para ella intentar ajustarse es quien va y hace la actividad, no hablamos y mucho menos ella observa mi clase para reflexionar al respecto. (Sandra, comunicación personal, 2023).

En ese sentido, los acompañamientos se han convertido en algunas escasas intervenciones del tutor: “no veo un acompañamiento significativo cuando en realidad la tutora llega al aula y realiza una clase más pero no hay un diálogo para saber acerca del trabajo o la propuesta a desarrollar” (Anama, comunicación personal, 2023).

Por otro lado, al no tener un seguimiento riguroso en su plan de trabajo, se desarrollan las actividades a conveniencia e interés de quien representa el programa en la institución: “son visitas ocasionales en las que el tutor trata de ejemplificar actividades novedosas de práctica sin revisar procesos de planificación, estructuración o preparación. Se centra en un afán por resultados o por evidencias de “hacer algo”. (Roble, comunicación personal, 2023).

A su vez Rochi menciona:

Yo no evidencio observación del tutor a mis clases ni siento un acompañamiento, la tutora solo va a presentar y desarrollar una clase y ya. Tampoco nos sentamos a pensar y planear alguna estrategia. Siento que además las actividades que desarrollan son muy conductistas y no corresponden a un trabajo en aula multigrado. (comunicación personal, 2023).

De acuerdo con las intervenciones de los docentes frente a los acompañamientos *In situ*, es importante mencionar que no son evidentes en la implementación del PTA tal cual como se proponen, más bien, se convierten en actividades dirigidas por los tutores en el aula de clase, en la mayoría de los casos impuestas por el tutor, los cuales son esporádicos en cada sede educativa,

lo que dificulta el proceso de transformación en la práctica, además que no responden a las necesidades del multigrado.

En cuanto a los materiales, los docentes consideran que se limitan a los libros de texto, en su gran mayoría coinciden en que por lo general no llegan acorde a la matrícula, es decir que se reciben menos cantidad de libros y no alcanzan para todos los niños, por tanto, se dificulta su uso en el aula, lo que evidencia una relación directamente proporcional entre el material de trabajo y la ejecución del PTA, así que los objetivos y postulados del PTA no se apropian en concreto, se genera una dependencia del material físico para su desarrollo:

Me llegaron dos cajas de libros, pero no correspondían con la matrícula que yo tengo en el aula. Tengo libros de primero y segundo, pero por ejemplo en este momento no tengo niños en estos grados, solo algunos para grado tercero y cuarto. Está el material allí pero solo se han realizado algunas páginas, porque no todo me sirve. (Sauce, comunicación personal, 2023)

Se reconoce que en la I.E.D existe el PTA y se implementa, sin embargo, las condiciones de ejecución no son claras en el desarrollo de cada una de las fases. Existe un desconocimiento respecto a la formación, al acompañamiento y a la retroalimentación en las prácticas pedagógicas del docente. Esto se evidencia en lo que manifiestan los docentes respecto al desarrollarse de manera esporádica pues se refleja en los procesos y en el impacto que han tenido en sus aulas, además el programa termina convirtiéndose entonces en el uso de los textos en el aula sin ningún acompañamiento. Por último, se suma el desconocimiento a la retroalimentación que propone la reflexión alrededor de la preparación de las clases como una serie de actividades planificadas y estratégicas en las que los libros son un apoyo y no un fin a desarrollar de manera aislada.

4.3 El PTA en escuelas rurales multigrado

Para comprender el desarrollo e implementación del PTA en las escuelas rurales multigrado de la I.E.D La Pradera es importante conocer desde la experiencia de los docentes la dinámica de esta modalidad.

Los docentes mencionan la complejidad que tiene el enseñar en diferentes grados y edades en una misma aula, puesto que genera diferentes problemáticas a resolver en el aula:

La experiencia en aula multigrado es de retos día a día, porque se tienen que cumplir objetivos y desarrollar competencias propias en cada uno de los grados, en varias ocasiones el tiempo no alcanza, los espacios son reducidos, los conflictos se acrecientan y la motivación de los estudiantes disminuye al ver que no pueden ser atendidos por el docente, debido a que está trabajando con otro grupo. (Sandra, comunicación personal, 2023).

La mayoría de los docentes manifiestan que en algunos momentos se integran los grados y las temáticas y en otros se trabaja de manera independiente teniendo en cuenta la propuesta educativa institucional, pues ha sido una oportunidad para pensar el multigrado de una manera más cercana a la realidad en el aula:

Trabajar por ciclos me ha permitido una dinámica diferente de trabajar y abordar los aprendizajes de manera grupal. Relacionando temáticas entre grados o reforzando algunas en grados superiores, sobre todo. Se facilita un poco más el desarrollo de las clases, así mismo la metodología por proyectos en algunos momentos tanto ciclo uno como ciclo dos trabajan en conjunto de acuerdo con sus habilidades y conocimientos y esto permite que el intercambio de saberes

favorezca el aprendizaje de cada uno de los estudiantes (Sauce, comunicación personal, 2023).

Aun así, la propuesta no se ha logrado consolidar del todo, debido a la organización curricular que mantiene: “cada docente hace su propio currículo, pero se escuda en el programa curricular oficial de la I.E.D, no existe una postura propia de cada escuela multigrado, se solapa dentro de un currículo polidocente” (Roble, comunicación personal, 2023).

En cuanto a la atención de manera específica por grado, es mínima, pues los demás grupos se dispersan, es una realidad en el aula multigrado, pues se atienden diversos grados y en ocasiones el tiempo es limitado, además los niños y niñas aun requieren el apoyo del docente, sobre todo los más pequeños, situación que resulta compleja al desarrollar temáticas diversas de acuerdo al grado con materiales diferentes en cada uno. Astromelia menciona:

En mi experiencia puedo decir que así deje trabajos para cada grupo mientras atiendo alguno específico, los demás niños manifiestan la necesidad de atención y acompañamiento para el desarrollo de las actividades. Sobre todo, en los grados inferiores como preescolar y primero (comunicación personal, 2023).

Algunos docentes resaltan la falta de tiempo que se tiene hacia los niños de grado preescolar siendo una gran dificultad, dado que requieren de mayor dedicación, sobre todo porque es su primer grado escolar, en el cual se están adaptando y los procesos pedagógicos y la dinámica con ellos debería ser diferente:

Para mí han sido difíciles, por ejemplo, los niños de grado preescolar que inician su proceso, que están en adaptación y que requieren bastante tiempo pero que no

es posible brindárselo al tener que atender más grados. Necesitan un proceso de formación particular, procesos pedagógicos diferentes de pronto a otros grados. Se dejan de hacer actividades importantes para ellos, terminan saltándose procesos y haciendo cosas que no es el momento. Realmente en el multigrado no se ha tenido en cuenta el preescolar. Se aceleran los procesos de manera brusca (Rochi, Comunicación personal, 2023).

En cuanto a las bondades del aula multigrado, los docentes mencionan que los procesos entre estudiantes se enriquecen entre un grado y otro, los niños aprenden algo nuevo, refuerzan conocimientos y desarrollan diversas habilidades. Como se menciona en el marco conceptual, específicamente en el aspecto de multigrado, es posible hablar de las ventajas y los desafíos que se tienen al trabajar en el contexto rural donde solo hay un docente, dos o tres a cargo de diversos grados. La oportunidad de aprender entre grupos de diferentes edades es una gran ventaja que se tiene en el aula, la participación, el diálogo, la integración y el vínculo que se genera en la escuela misma con niños y niñas de diferentes edades y grados es posible en las escuelas rurales, en el que el docente enfrenta desafíos, pero también grandes beneficios que enriquecen el proceso de aprendizaje y enseñanza:

A los estudiantes de grados mayores; tercero, cuarto y quinto les enseña a tener empatía, paciencia, les enseña a trabajar en equipo, a trabajar cooperativamente. Como son escuelas que se maneja solo la docente nadie más, ellos aprenden a colaborar, a guiar, se vuelven líderes, se preocupan por los niños de niveles inferiores. Están pendientes y colaboran muchísimo en las actividades académicas como en otros espacios como la hora del descanso, por ejemplo (Sandra, comunicación personal, 2023).

Así mismo el docente Roble señala:

La ventaja de la escuela multigrado es su independencia, sin embargo, es una paradoja porque existe la preocupación por estar alineada con la escuela central. En el caso de los directivos de la zona en que laboro, pretenden que las escuelas multigrado manejen metodologías, proyectos y procesos similares, por no decir que iguales o los mismos, sin embargo, las comunidades no son las mismas y esa idea de homogenización ahoga la ventaja de la diversidad que existe en cada escuela. (comunicación personal, 2023).

En ese sentido, aunque el multigrado se reconoce como una manera de educación en el contexto rural diferente a otros lugares, en el que se requieren otras dinámicas, se encuentra el afán por responder a una educación homogénea que olvida las particularidades de los contextos rurales, evidente en planes de estudio, metodologías y proyectos institucionales que se construyen que se alejan de las realidades propias del aula multigrado.

Docentes como Rochi señalan; “Desde mi punto de vista, las ventajas del multigrado son reducidas, debido a que falta tiempo, espacio y posibilidad de desarrollar el currículo que le corresponde a cada uno”. (comunicación personal, 2023).

El aula multigrado enfrenta también unos retos o desafíos de acuerdo con la modalidad de educación que implica unas necesidades específicas de atención y de enseñanza, sin embargo, al plantearse la misma educación para todos los contextos complejiza los procesos pedagógicos en el aula multigrado. Se requiere entonces reconocer la educación rural y la modalidad multigrado desde sus particularidades y realidades en el aula. El docente Sauce manifiesta el trabajo que tiene la planeación pensada por grados en el aula multigrado:

Un gran reto es la planeación de las actividades, teniendo en cuenta cada uno de los grados. Es importante reconocer las habilidades de los niños, sus necesidades e intereses para tener una disposición y concentración a ciertas actividades mientras uno está atendiendo a otro grupo. (Comunicación personal, 2023).

En ese aspecto, son indispensables nuevas maneras de planificar e integrar los conocimientos para que los procesos pedagógicos en el multigrado sean óptimos. La docente Sandra menciona:

Los desafíos son más como docente porque lograr encontrar el tema que integre los conocimientos de todos los grados es complejo. Ese es como el desafío más grande: poder tener la capacidad de definir hasta qué nivel de profundidad debo llegar con los estudiantes de este ciclo o los estudiantes de este otro ciclo, esta parte es como el desafío que se tiene como docente, yo tengo que estar en constante renovación, en permanente cambio, en permanente evolución. Así que el reto más grande es poder trabajar con todos los grados al mismo tiempo, centrar su interés y motivarlos a aprender. (comunicación personal, 2023).

La docente Rochi menciona: “no es posible fragmentar los conceptos, tal vez una opción puede ser la transversalidad, en el que se maneje un eje temático y se apropie de acuerdo con el nivel de complejidad de cada grado” (comunicación personal, 2023). En ese sentido, se coincide en la importancia de tener una visión diferente del aula multigrado al aula gradual, reconocer estrategias que se adecúen a las condiciones de atención a diferentes grupos al tiempo. Propuesta que requiere ser pensada por el MEN y luego adecuado por la I.E.D:

Yo pienso que la necesidad que he detectado principalmente es pensar el diseño de un currículo diferente, tiene que pensarse en un diseño curricular integral , la

mayoría de los planes del gobierno, de las mallas curriculares de las instituciones educativas están diseñadas para unigrado, entonces en grado primero tienen que ver esto, en grado segundo tiene que ver esto, en tercero otra cosa, pero en la escuela multigrado eso no aplica, porque nosotros tenemos que mirar es el desarrollo de cada estudiante, incluso podemos no sé un niño que está matriculado en primero si tiene las habilidades podemos trabajar con él las habilidades que se desarrollarían en segundo o tercero, pero debe ser otro tipo de desarrollo curricular. Pienso que el Ministerio de Educación Nacional tiene que pensar a futuro y un futuro inmediato en trazar otras líneas en dejar de ver las cosas tan temáticamente y empezar a desarrollar habilidades y reconocer los saberes propios del contexto. (Sandra, comunicación personal, 2023).

En esa misma perspectiva la docente Astromelia expresa:

De manera personal puedo decir que es necesario diseñar programas de formación continua específica para docentes de modalidad multigrado, fomentar el trabajo cooperativo entre docentes y encuentros para compartir conocimientos, recursos y experiencias exitosas, además de vincular el contexto y la comunidad en los procesos pedagógicos. (comunicación personal, 2023).

Una gran preocupación evidenciada por los docentes es el reconocimiento del aula multigrado como una modalidad diferente y la necesidad de una metodología particular para la enseñanza y el aprendizaje, que tiene que ver con la planeación, pues es evidente al trabajar de manera homogénea que la escuela multigrado y sus docentes responden, en la mayoría de casos, por seis grados diferentes en los que asumen los contenidos de cada uno con sus diferentes disciplinas, convirtiendo la práctica pedagógica en algo complejo y en el que difícilmente, por el

tiempo limitado, se puede lograr de manera significativa. Por ello se plantea que la planeación es un aspecto crucial para repensar de manera distinta el abordaje de temáticas y contenidos en el proceso pedagógico en el aula que enriquece las nuevas maneras de enseñar y de aprender en un aula tan diversa y en un contexto que se puede aprovechar.

Los docentes coinciden en la importancia que tiene la transformación curricular que visibilice las condiciones propias que tiene la escuela multigrado, que logren articular las necesidades del aula y se piense en una organización que vaya más allá de una estructura limitada por grados.

En cuanto a la articulación que debe tener el contexto rural con las propuestas educativas para el aula multigrado, el docente Roble señala:

Desde mi experiencia reciente he observado que en el afán de estar alineados con las propuestas del MEN, se desconoce el diálogo y tránsito de la escuela en el interior de la ruralidad, por tanto, hay pocos procesos pedagógicos propios de la ruralidad. Me llama la atención que los discursos para las escuelas rurales estén más preocupados por los Derechos Básicos de aprendizaje, las pruebas SABER o cuanto proyecto golondrina aparezca; en lugar de preocuparse por conocer la cultura, territorio, necesidades y potencialidades que hacen parte de la ruralidad. Pareciera que se subestima la riqueza rural y es mejor tratar de hacer parte de proyectos externos que escuchar las voces internas. (comunicación personal, 2023).

En ese sentido, es posible mencionar que la gran mayoría manifiestan que no es visible la articulación del contexto con los procesos pedagógicos en el aula. Se evidencia una desconexión

entre el contexto rural y la escuela, sobresale la preocupación por cumplir un currículo basado en condiciones diferentes al aula multigrado que alejan esta propuesta de la realidad de la escuela.

Desde mi punto de vista no se tiene en cuenta el contexto rural en los procesos pedagógicos, debido a que generalizan y las estrategias utilizadas son de trabajo casi personalizado, lo cual se convierte en una barrera para las escuelas multigrados, debido a que no se tiene el espacio, el tiempo y la posibilidad de dedicar el tiempo que cada uno de los retos planteadas en las propuestas.

(Anama, comunicación personal, 2023)

Aun así, hay docentes que manifiestan que desde su autonomía y entorno escolar consolidan algunas estrategias que les permiten articular el contexto en su práctica pedagógica; es el caso del docente Sauce:

En este momentos se tiene en cuenta el contexto de acuerdo al desarrollo del proyecto que se está implementando, en este momento el proyecto se relaciona con la huerta escolar y tiene la finalidad de buscar cómo preservar el recurso hídrico para regar la huerta escolar y el beneficio de toda la comunidad en general, entonces creo que desde allí apoyándonos en el contexto, en el paisaje, en el territorio de la vereda donde se encuentra localizada la escuela pues se van desarrollando todos los saberes y todos los conceptos que en la malla curricular se propone y los propósitos del proyecto en sí. Creo que tiene bastante relación con el contexto desde el territorio, pues se recogen todos los saberes, aun así, desde un trabajo institucional no se ha logrado consolidar una propuesta para la I.E.D. que tenga en cuenta la ruralidad. (comunicación personal, 2023)

En cuanto al PTA en el aula multigrado los docentes en su totalidad lo ven como un apéndice o un anexo a las propuestas institucionales, quiere decir que pese al tiempo que lleva implementándose en la institución no se ha logrado articular dentro de los procesos institucionales. Se toma más como un trabajo independiente que llega ocasionalmente a la institución y a cada una de las sedes educativas focalizadas:

El PTA se ve más como un taller o una actividad extra que llega de vez en cuando a la sede, pues realmente la continuidad del programa es compleja, existe una gran distancia de tiempo entre una sesión y otra, de hecho, son contados los encuentros en el año escolar, por ejemplo, entre el año pasado y este no hemos recibido sino dos visitas en la sede y un taller con todos los docentes. Esto genera desinterés total por el programa, además no existe una evaluación que visualice los procesos y resultados de cada sede educativa, este problema genera que cada docente adopte el programa a criterio personal en el aula y en muchos casos ni se tenga en cuenta. (Anama, comunicación personal,2023)

Es importante recordar que el PTA es un programa que tiene una organización en diferentes componentes para su desarrollo, en el componente pedagógico y componente de formación situada se proponen una serie de acciones a través de unos recursos para transformar las prácticas pedagógicas de los docentes. Se plantea una formación a los docentes y un acompañamiento *In Situ* en el que se realizan planeaciones, seguimientos y retroalimentaciones de clases de manera continua.

El docente Sauce señala al respecto: “Yo creo que el PTA está diseñado general, no hay unas pautas específicas para el aula multigrado, sino que todas las sedes que estén focalizadas

tanto urbanas como rurales trabajan de la misma manera, no veo diferencia al respecto” (Comunicación personal, 2023).

Al analizar el PTA y las necesidades del multigrado, los docentes señalan que no son atendidas con la propuesta y su ejecución, que resulta ser más una carga que un beneficio en el aula. El docente Roble señala: “es poco probable abordarlas porque no las tiene en cuenta, el PTA se basa en suposiciones de lo que debería ser un grado escolar, y así no es la escuela multigrado” comunicación personal, 2023). Por otro lado, el docente Sauce señala: “No se tienen en cuenta las necesidades específicas, sino de manera general para toda la primaria” (comunicación personal, 2023).

En ese mismo sentido, los docentes expresan la complejidad que conlleva la implementación del recurso del PTA que es básicamente lo que se lleva a cabo en la institución.

La docente Astromelia menciona:

Las necesidades del aula multigrado son diversas y cambiantes de acuerdo con las condiciones del aula, en ese sentido el PTA no atiende las particularidades y requerimientos de mi aula pues para mí no es posible trabajar unos textos con todos los niños al tiempo, más cuando tengo cinco niños con necesidades diversas. Deberían plantearse otro tipo de estrategias y de recursos en el que podamos involucrar niños de diferentes edades y grados y que favorezcan la práctica pedagógica del docente. (comunicación personal, 2023).

Para los docentes los recursos que provee el PTA no se ajustan a las condiciones del multigrado dificultando su ejecución. La docente Sandra:

Los textos son muy interesantes, pero vuelvo y repito para unigrado. Para escuela multigrado no lo son porque requieren de un acompañamiento constante del docente y resulta que un acompañamiento constante en una escuela multigrado no es posible. Con los textos de Todos a Aprender no es posible. Yo en lo personal intente ponerlos en práctica, con el amor que le tengo al programa intente, quise darme la oportunidad y poner a trabajar a los niños con ellos, pero se requiere de un acompañamiento constante del docente con el texto y eso en escuela multigrado no es funcional. Yo tengo que sentarme con el niño de preescolar, leerle, decirle que dice, hacerle la vocalización, hacerle énfasis en el sonido de la letra y si yo me retiro de allí el niño no puede seguir trabajando con el texto, entonces eso termina haciendo que uno los coloque por allá en el rincón del olvido, y tampoco sería la funcionalidad, es un dinero relativamente mal invertido. (comunicación personal, 2023).

A su vez expresan que requieren de bastante tiempo para su desarrollo y que no es sencillo atender múltiples preguntas e inquietudes de los textos simultáneamente en todos los grados. La docente Rochi menciona: “No se ajustan, porque por ejemplo en Matemáticas me tocaría estar trabajando 5 situaciones problemas distintas de las cuales los niños pueden estar preguntado sobre 5 cosas distintas, no es viable” (comunicación personal, 2023).

Respecto a los procesos educativos en el contexto rural y su mejoría a través del PTA, es posible señalar que los docentes coinciden en que no se evidencian mayores logros significativos, porque si bien es cierto está en marcha presenta vacíos conceptuales respecto a la modalidad multigrado, además que se evidencia una falta de continuidad en su implementación. Se reconoce que en la I.E.D se implementa el PTA, sin embargo, las condiciones de ejecución no

son claras en el desarrollo de cada una de las fases, las formaciones son escasas por tanto no logran tener un sentido significativo en las prácticas pedagógicas para la escuela multigrado, los recursos no se ajustan a las necesidades del aula y los acompañamientos no aportan de manera profunda en el desarrollo de clase para la atención de diferentes grados en el aula:

No sirve el programa a pesar de sus buenas intenciones. Los textos de Lenguaje y Matemática son poco dinámicos, los talleres con el acompañamiento de los tutores de PTA son ocasionales y no se integran a los planes de estudio (Roble, comunicación personal, 2023).

Así mismo señalan las falencias que han tenido en cuanto al acompañamiento y a la formación; la docente Sandra dice:

Si no se reinventa, si no se mira la escuela multigrado, la escuela rural, no van a evidenciarse mejorías en los procesos. Porque no existe en realidad un acompañamiento teniendo en cuenta nuestra realidad. La formación y lo que nos logra brindar termina siendo como datos curiosos, como tips, pero no están enfocados en mejorar los procesos de aprendizaje en el contexto rural (comunicación personal, 2023).

Los docentes manifiestan que el PTA no ha tenido en cuenta la dinámica de trabajo del aula multigrado, sino que más bien persiste la idea de continuar pensando en una educación generalizada y gradual:

No es posible mejorar los procesos educativos en el contexto rural con el programa porque precisamente no piensan en la escuela rural. Se ha ignorado el trabajo que tiene la modalidad multigrado y se pretende imponer un trabajo sin

tener en cuenta, un tipo de población, las necesidades de los estudiantes, se busca generalizar y no es posible. Donde el PTA conociera la institución, sus escuelas, el ambiente multigrado tal vez se lograrían mayores avances, pero no, el PTA está diseñado para todas las instituciones educativas a nivel nacional, no hay un interés por conocer las particularidades de las instituciones y sobre todo de nuestras escuelas multigrado. (Rochi, comunicación personal, 2023).

Respecto a los avances que se han logrado a partir del desarrollo del programa, los docentes mencionan que no han sido significativos los avances en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en este tiempo que lleva el PTA en las escuelas rurales, o en muchos de los casos no se evidencia ningún resultado, simplemente porque no hay un hilo conductor claro ni una continuidad en el aula o porque no se realizan las actividades propuestas por los profesionales del MEN ni por parte del tutor o del docente:

No siento que haya mejorado mucho el aprendizaje de los niños porque ha dependido mucho si el docente ha tenido la formación o ha sido beneficiario de la formación de los tutores. Al no tener formaciones continuas creo que no se evidencian avances significativos. (Sandra, comunicación personal, 2023).

Así mismo, exponen que al no tener en cuenta la realidad del contexto y de la institución se dificulta obtener resultados favorables, mencionando a su vez otros aspectos que perjudican el proceso:

No son significativos los avances, no aporta el PTA, porque se desconoce la realidad de la institución, además al ser tan esporádico no permite que existan logros significativos para la institución, porque no hay una continuidad en el proceso que permita mantener un impacto positivo en la institución, en los

docentes y en las aulas de clase. Además, los tutores que llegan dominan una sola disciplina o español o matemáticas. (Rochi, comunicación personal).

Con relación a la práctica pedagógica y su transformación a partir del PTA, los docentes concuerdan en que, al mantener un desarrollo ocasional y escaso en la institución, no es evidente el cambio en sus propias prácticas. Situación que deja ver una dificultad en el desarrollo del programa y en el logro del objetivo propuesto, además de una desconexión entre lo que se propone y la realidad en la institución. Una de las premisas del programa es la transformación y el cambio significativo de la manera de enseñar a través de la formación de docentes, para lo cual se plantearon las diferentes fases de implementación. El hecho de que los procesos sean ocasionales no genera mayor impacto en los docentes ni en los desempeños de los niños y niñas.

Señalan los docentes que en los pocos talleres que se han realizado se presentan estrategias o herramientas que podrían llevarse a la práctica en el aula, pero que se convierte en una actividad más, que no trasciende en la enseñanza, además porque se desconoce el trabajo en el aula multigrado y que se hace evidente en los recursos que se proponen:

La posibilidad de ver algunas situaciones que se ajustan en los textos, pero en general en muchos casos el recortar y manipular material conlleva a que se deba dedicar mucho tiempo y cuando los niños no lo cuidan, se convierte en conflictos dentro del aula para poder realizar las actividades. (Anama, comunicación personal, 2023).

Desde su experiencia los docentes plantean que el programa requiere de algunos ajustes que se adecúen al trabajo en la modalidad multigrado, es decir que se piense una manera de flexibilizar el programa, que atienda a las necesidades específicas de cada contexto rural, en ese sentido la docente Anama expresa:

Se debe pensar en y para la ruralidad, las situaciones que viven los niños, su contexto, cultura, saberes, pensar en temas que se ajusten a conjuntos de grados para que se pueda integrar y se pueda atender mayor cantidad de niños, además que los integren con otras áreas y así facilitar el desarrollo de las clases, que los libros no traigan tanta actividad para recortar porque se convierte en un trabajo tedioso. (comunicación personal, 2023).

Se resalta la importancia que debe tener la ruralidad en la escuela y en la práctica pedagógica, la necesidad de reconocerse a la hora de construir propuestas y recursos que lleguen a los escenarios educativos rurales, que logren acercarse a sus saberes y al contexto que habitan y que hasta el momento no es evidente en propuestas educativas propias para el aula multigrado.

Los docentes manifiestan que el PTA tiene elementos interesantes para rescatar pero que definitivamente se requiere de una reestructuración y reorganización para el contexto de aula multigrado:

Es importante enfocar el PTA de acuerdo con las necesidades del contexto y del enfoque pedagógico de la institución, el programa tiene fundamentos pedagógicos interesantes, algunas fases estructuradas para el desarrollo de las clases, pero definitivamente debe tener en cuenta las condiciones del aula. Que las formaciones sean continuas y que signifiquen para nuestra práctica pedagógica. Que los encuentros y acompañamientos sean más frecuentes, que se realicen las retroalimentaciones de las actividades. (Rochi, comunicación personal, 2023).

Teniendo en cuenta lo expresado por los docentes, se puede señalar que la propuesta del PTA no evidencia una articulación con la ruralidad, es decir que se presentan recursos y

actividades inconexas con la escuela rural y en ese mismo sentido se aleja de la dinámica de trabajo de la modalidad multigrado; por tanto, no atiende las necesidades requeridas por el contexto escolar, situación que refleja una dificultad para su implementación al asumirse por parte de los docentes el programa como un anexo o apéndice en el que se desarrollan escasas y poco relevantes actividades para la escuela multigrado.

Al no tener un aporte significativo el PTA y al contar con un proceso de seguimiento superficial, es posible mencionar que para la institución educativa los docentes no evidencian logros ni avances a partir del programa, en ese sentido la formación docente no se refleja en su práctica, ya que, se manifiesta que no se han logrado transformaciones sustanciales o que haya aportado para el trabajo en la modalidad multigrado, por tal motivo, no se ha logrado el objetivo de mejorar los desempeños de los estudiantes. De este modo el PTA hasta el momento no responde a las necesidades de la escuela rural multigrado, dejando ver que es poco pertinente la propuesta.

5. Conclusiones

De acuerdo con los resultados presentados, este apartado pretende sintetizar la esencia del trabajo realizando una interpretación profunda que lleve a la reflexión y al análisis crítico de la información obtenida.

5.1 Aspectos estructurales en la implementación del PTA

El PTA se ha ejecutado por más de una década a nivel nacional. Sin embargo, pese a que los docentes llevan años vinculados al programa, desconocen los fundamentos y objetivos. Esta

situación genera una dificultad, ya que es importante que los docentes de las sedes educativas focalizadas comprendan las intenciones y metas, de esta manera contribuir desde su práctica pedagógica a lograr lo propuesto. Es decir, es clave tener un horizonte claro acerca de lo que se pretende y el plan de trabajo para lograrlo, pues al no conocer los objetivos se han construido múltiples maneras de interpretación y se ve reflejada en cada tutor que llega a la institución y la manera que opera según manifiestan los docentes. La falta de conocimiento y actualización del programa ha generado en los docentes una barrera para el desarrollo del programa.

Al asumir un programa sin la claridad conceptual de sus fundamentos da lugar a tergiversar la propuesta mezclando interpretaciones personales o relegando las bases que sustentan el PTA, en caso de continuar sobre la marcha sin la debida apropiación conceptual de los objetivos hace que se incline el desarrollo del PTA hacia el ejercicio empírico, con alta carga subjetiva, y se separa de la apuesta teórica que orienta la planificación.

Se evidencia una falta de comunicación entre los responsables del programa y los docentes. Es responsabilidad del programa en la formación en cascada el desarrollo de capacitaciones profundas que permitan mayor claridad respecto al programa, pues se reflejan en los cambios de tutor comprensiones diferentes del programa y su desarrollo. Es posible que al no registrarse un trabajo fuerte en la inducción inicial del programa ocasione que se realicen diversas interpretaciones de lo que se espera sin tener un propósito claro, lo que se refleja también en los procesos de seguimiento que se realizan de manera superficial. Para obtener buenos resultados y evidenciar los avances progresivos se requiere entonces poner en sintonía el objetivo que tiene el PTA en la institución y que los docentes tengan un horizonte respecto a lo que se espera.

Se percibe por parte de los docentes entrevistados que la falta de parámetros establecidos entre tutores del PTA y la institución genera conflictos en la implementación. Es necesario organizar un plan de trabajo durante el año escolar en consenso con el directivo docente, que sea de conocimiento para los docentes y ajustado a la propuesta pedagógica institucional, es decir que no se convierta en un trabajo adicional a lo que se hace, sino que se vincule el PTA.

El programa busca la formación para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes a través de los talleres en cada ciclo y el acompañamiento *In Situ*, que se considera un aspecto importante para la reflexión y la retroalimentación, aun así, los planteamientos difícilmente se logran. Un claro ejemplo es la falta de acompañamiento de los tutores a las sedes educativas rurales, sus visitas son ocasionales o en algunos momentos no les permiten asistir, según manifiestan los docentes por temas de recursos. Esto significa que, aunque el PTA busca disminuir la brecha entre los establecimientos educativos rurales y urbanos, en situaciones como estas las brechas se amplían, pues no se da la oportunidad de recibir el acompañamiento en la práctica dejando relegadas las sedes educativas rurales.

El acompañamiento del tutor no es relevante, es decir que este acompañamiento no logra aportar a la práctica pedagógica en la que se desarrolle una interacción de saberes como se menciona en los postulados del programa que permitan la reflexión y la transformación con miras a mejorar los desempeños del estudiante. Es evidente entonces una desconexión entre los lineamientos del programa y la realidad en la implementación en la institución. Al coincidir los docentes en que el acompañamiento es limitado refleja otra dificultad en el desarrollo del programa ya que una de sus premisas es la formación *In Situ* y el acompañamiento como un proceso de reflexión y seguimiento de la práctica pedagógica que permita una planeación de las clases, un desarrollo y una evaluación.

El PTA presenta dificultades en la permanencia de los tutores que llegan a la institución, no hay continuidad de trabajo; se han presentado bastantes cambios de tutores en la trayectoria del programa en la I.E.D. Con cada nuevo tutor se cambia el enfoque de la implementación; se profundiza en aspectos distintos, por lo general en una sola disciplina. Se refleja que, pese a que se presentan unos lineamientos, una propuesta con unas fases y acciones concretas, cada tutor hace algo diferente y radica en la falta de conocimiento de la propuesta y sus objetivos.

La falta de claridad dificulta la ejecución y la coherencia en las aulas. Cada tutor, al parecer, desarrolla las fases de acuerdo con su perspectiva y no desde los lineamientos y planteamientos establecidos por el MEN para el PTA. La carencia de alineación entre los tutores y el programa genera varias formas de abordar la propuesta, que se ha evidenciado con cada tutor; en ocasiones se realizan talleres grupales, con otros tutores no; algunos hacen acompañamiento, otros dejan de hacerlo; algunos trabajan fuertemente el área de Matemáticas y otros la de Lenguaje de acuerdo a su conocimiento disciplinar, así se ha desarrollado el programa durante su permanencia en la institución por lo que se dificulta la evaluación de seguimiento y de resultados esperados. El programa pierde el objetivo al desarrollarse sin criterios, sin una ruta clara, es decir, el programa se convierte en una actividad de cumplimiento y de hacer por hacer.

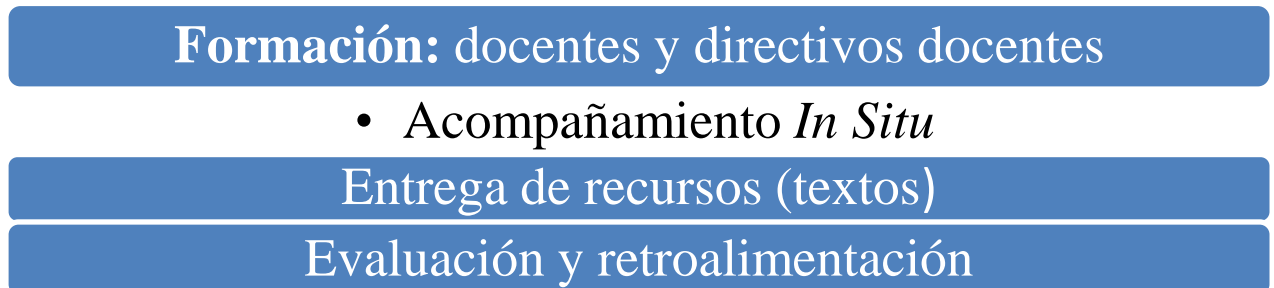
Otro asunto que se deja en evidencia es la desconexión entre el discurso y la práctica, por un lado, está lo que se propone y por otro lo que en realidad sucede en la institución educativa. En primer lugar, al pensarse el programa como una manera de reducir brechas entre lo rural y urbano, deja en el olvido una particularidad tan importante como lo es la modalidad multigrado. En segundo lugar, El PTA busca el fortalecimiento de la práctica pedagógica en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, no obstante, el tutor que llega a la I.E.D sólo tiene conocimiento disciplinar acerca de una de ellas y en muchos de los casos desconoce el trabajo en la básica

primaria, aún más el de aula multigrado, en ese sentido, los tutores se basan en lo brindado en la formación que se replica en los talleres de docentes, sin embargo, se evidencia la falta de conocimiento en la disciplina que no se domina, por tanto no se profundiza ni en los talleres ni en las actividades planteadas para el aula y así sucede con la formación del docente, el acompañamiento y el seguimiento.

Si no se establece una ruta contundente y organizada de las acciones a desarrollar dentro del programa, que evidencie el conocimiento de los objetivos o lo que se pretende lograr con el PTA, se pierde la intencionalidad de este. La falta de conocimiento sobre los objetivos dificulta que los docentes trabajen de manera alineada con las metas de la propuesta.

Respecto a las fases en las orientaciones del PTA establecidas por el MEN (2022) que fueron señaladas en el marco conceptual de esta investigación, se plantea para el desarrollo en las sedes educativas focalizadas lo que observa en la siguiente figura:

Figura 6 Fases programa PTA



Fuente: Elaboración propia a partir de MEN, 2022.

Cabe mencionar que los docentes no exponen claridad del desarrollo del PTA en la institución, algunos docentes confunden las fases del programa con las fases de la planeación de clases propuestas en los textos, esto se debe a la falta de una explicación clara y detallada de la estructuración y aplicación las fases del PTA en el contexto de la institución, que se dan en gran

parte, como se ha mencionado, al cambio continuo de tutores los cuales realizan acciones diferentes, lo que confunde el desarrollo y lineamientos planteados para su ejecución. Los vacíos conceptuales radican en la implementación del programa mismo, en la falta de acercamiento a las sedes focalizadas y al trabajo de conceptualización con directivos docentes, docentes de aula, esto es una carencia de organización y cronograma en las fases de formación, acompañamiento y retroalimentación durante el año escolar.

La desconexión en el proceso por parte de un tutor estable en la I.E.D, contribuye a la inconsistencia en la implementación del PTA pues cada tutor tiene su propia forma de trabajar y, como resultado, existe una confusión sobre cómo implementar correctamente el programa en el aula. Por otro lado, al no mantener una coherencia en los lineamientos de desarrollo del programa dificulta los procesos y los resultados de aprendizaje en los estudiantes. Es importante que los procesos de formación en cascada tengan un hilo conductor pertinente que logre llegar a los establecimientos educativos, es decir que desde quien planea las formaciones hasta los docentes que implementan en el aula PTA se refleje la misma intencionalidad.

Para lograr tal fin es necesario que se realicen unos procesos de seguimiento rigurosos ya que, así como lo manifiestan los docentes, los tutores cumplen con llenar unos formatos que rara vez son validados por algún ente del programa. Se requiere mayor claridad respecto a las fases propuestas por el MEN en el PTA y su implementación en las sedes educativas, así como evidencias contundentes de cada uno de estos procesos y sus resultados. No hay claridad en el desarrollo de programa ni en las acciones por parte de los tutores, quienes no visibilizan las fases propuestas por el PTA en su discurso. Los docentes coinciden en que las actividades implementadas no son conocidas con anterioridad ni hacen parte de un diálogo colectivo. Esto genera desmotivación en la implementación, pues al no tener conocimiento acerca del proceso no

se definen unos parámetros específicos, ni unas directrices precisas. Simplemente se abre el espacio para las actividades que llegue a hacer el tutor en el aula de manera espontánea.

Al no tener continuidad el desarrollo de programa, las acciones emprendidas son esporádicas, sin un proceso ni un seguimiento riguroso para la institución ni para los docentes y estudiantes. Además de ello, se refleja la inexistencia de una planeación o cronograma que les dé a conocer cada una de las actividades a desarrollar en la institución y en el aula de clase. En ese sentido ven el programa como un anexo a las estrategias y propuestas institucionales, una actividad más dentro de los procesos pedagógicos.

En cuanto a la formación docente, es fundamental destacar que, de acuerdo con las directrices establecidas por MEN, el PTA opera a través de varios ciclos de trabajo, cada uno con objetivos específicos que incluyen el fortalecimiento de las didácticas en áreas como Lenguaje y Matemáticas, así como orientaciones para la educación inicial. Además, se proponen talleres centrados en la gestión de entornos de aprendizaje, evaluación y apoyo pedagógico.

El ciclo inicial, conocido como ciclo de apertura, tiene como propósito introducir las directrices generales del programa, establecer la hoja de ruta anual de trabajo y definir la metodología a seguir en los ciclos subsiguientes. La figura que se presenta a continuación ilustra la propuesta de ruta de formación elaborada por el MEN.

Figura 7 Ruta de formación y acompañamiento

Año lectivo				
Ciclo de apertura	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo de cierre
En cada ciclo de formación se desarrollan los siguientes ejes temáticos:				Balance de los logros, oportunidades de mejora y recomendaciones para el siguiente año
I. Formación	1. Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de profundización - Sesión de trabajo situado 		
	2. Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de profundización - Sesión de trabajo situado 		
	3. Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de profundización - Sesión de trabajo situado 		
	4. Gestión de ambientes de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de profundización 		
	5. Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de profundización 		
	6. Acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de profundización 		
II. Acompañamiento a los docentes por parte de los tutores.				
III. Acciones de planeación, seguimiento y evaluación.				

Fuente: tomado del MEN, 2022.

La ruta establece acciones concretas de trabajo por ciclos donde se desarrolla la formación, el acompañamiento y las acciones de planeación evaluación y seguimiento, según los postulados del programa. Existe una organización curricular para la implementación del programa dentro del diseño de la propuesta con ejes temáticos puntuales para abordar durante un año académico en el que se pretende que los docentes conozcan los contenidos que deben enseñar y las didácticas apropiadas para hacerlo en las áreas a fortalecer.

Siendo la formación en cascada, uno de los aspectos fundamentales del programa, persisten vacíos acerca de la implementación en la I.E.D La Pradera. Los docentes entrevistados están de acuerdo en que el proceso en la institución no es visible, en primera instancia porque no se da a conocer por parte de los tutores una ruta o planeación anual acerca de lo que se va a

desarrollar en el año lectivo, por otro lado, manifiestan que los talleres desarrollados han sido mínimos, es decir que no hay tal formación o por lo menos no significativa que trascienda a las aulas de clase y menos para la atención de niños y niñas en aula multigrado.

Los acercamientos que se han tenido en el componente de formación son talleres desarticulados en el que se presenta una temática bien sea de Lenguaje o Matemáticas y se dan a conocer algunas actividades y estrategias para desarrollar el tema específico, se realizan ejemplos y ejercicios con el grupo de docentes, aunque se reconoce que las actividades son diferentes e innovadoras, no logran mayor trascendencia pues se pierde la intención cuando no hay continuidad, ya que entre un taller y otro pasa demasiado tiempo, además los talleres no llevan una secuencialidad, pues en cada encuentro se realiza un eje temático diferente.

En ese sentido, se pierde la finalidad de los talleres, además el tiempo es limitado que no se logra profundizar en el conocimiento didáctico de los contenidos de cada área. Son más bien actividades o sugerencias para ser implementadas en el aula. Como puntos débiles de la formación de docentes; en el programa, se puede mencionar el tiempo para cada uno de los talleres pues solo se logra dar algunos tips como lo mencionan los docentes, que no trascienden del momento del encuentro.

En cuanto a la primera infancia, el MEN (2022) en sus postulados menciona que lo que se busca para el grado Transición es fortalecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en el que se pretende involucrar a las familias y la comunidad. Aun así, los talleres de formación además de ser discontinuos, pues se desarrollan de manera esporádica, son limitados; entre el año 2022 y 2023 solo han recibido dos talleres, además se evidencia una falta de coherencia entre los postulados por el MEN y los recursos para ser trabajados, los cuales se limitan al

desarrollo de unas cartillas con un método de lectura y escritura que en muchos casos no se articula con la propuesta pedagógica institucional.

Respecto a los acompañamientos situados, es importante tener en cuenta lo desarrollado en la categoría conceptual del PTA, que muestra los tres momentos de los acompañamientos: la planeación, la observación y el desarrollo y la retroalimentación (MEN, 2022). Es labor del tutor acompañar al docente en cada momento. En la propuesta se plantea que el tutor debe diligenciar unas rúbricas que permitan valorar los objetivos de la clase, el desarrollo, los contenidos, los recursos, la evaluación y el conocimiento de los estudiantes con el fin de generar el diálogo en relación con el mejoramiento de las prácticas, aun así, no es evidente este trabajo en la I.E.D.

Los acompañamientos se convierten en el desarrollo de una actividad impuesta por el tutor, en el que busca dar a conocer el abordaje de un tema específico de manera intermitente, pues rara vez llegan a las sedes a realizar dichas actividades. Es evidente que no se llevan a cabo los acompañamientos en las planeaciones y el desarrollo de clase, tampoco se establece una interacción entre el docente y el tutor acerca de las estrategias para multigrado.

Lo anterior pone de manifiesto que el PTA tiene planteados unos lineamientos y unas fases de trabajo que en la realidad de la institución no se llevan a cabo, siendo una dificultad para obtener resultados favorables en el proceso. El MEN (2022) menciona aspectos relevantes en el acompañamiento situado: trabajo colaborativo, diálogo de saberes, comunicación horizontal, reflexión sobre las prácticas, pertinencia en las estrategias pedagógicas y la contextualización, de este modo propone que el trabajo en el acompañamiento se dé a través de la interacción entre el docente y el tutor, donde se tenga en cuenta el contexto del establecimiento educativo y su entorno. El acompañamiento situado se convierte en una intervención de parte del tutor, lo cual

muestra una falencia en la comprensión de la ruta de trabajo del PTA, tal vez un desconocimiento acerca del propósito de cada fase y las acciones que la comprende.

En ese sentido no se refleja un acompañamiento como tal en el aula, con cada uno de los planteamientos del PTA para esta fase. Al ser visitas poco frecuentes en las que el tutor interviene sin previo diálogo con el docente, se genera una dificultad de seguimiento, de interés, de impacto en el aula. Además, poco trasciende en la práctica pedagógica, pues se toma como un ejemplo o sugerencia de actividad, surge la pregunta: ¿Dónde queda la reflexión y retroalimentación de lo que hacen los docentes? Por ello, la poca intervención de las voces de los docentes es una razón por la cual el programa pierde fuerza, pues no existe como tal ese proceso de planeación observación y reflexión que permita pensar la práctica y buscar estrategias para mejorar. Las visitas de los tutores se centran en aspectos superficiales y no abordan aspectos esenciales en la implementación del PTA esto dificulta la transformación pedagógica.

El PTA se ha convertido en una apuesta relevante del MEN para favorecer las prácticas pedagógicas de los docentes y, de este modo, el aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, es necesario destacar que en las sedes rurales la presencia del tutor ha sido escasa. En este caso el problema se atribuye a restricciones de recursos que dificultan los acompañamientos. El tutor indaga, planifica y desarrolla la actividad acerca de las temáticas que se están abordando en el momento. La participación del docente en el desarrollo de estas intervenciones es nula, en ese sentido la reflexión es escasa, el proceso de seguimiento se complejiza pues las actividades son esporádicas. Además de eso, el mejoramiento de la práctica pedagógica no logra visibilizar y mucho menos evaluar, cuando el que interviene es el tutor.

Esta dificultad en el proceso de acompañamiento refleja la necesidad de replantear la presencia y manera de participación de los tutores del PTA en las sedes educativas rurales, es

indispensable un reconocimiento de la dinámica particular de trabajo, de un diálogo respecto a la manera de enseñar en dicho contexto escolar. Existe una brecha entre planificación, ejecución y diálogo del tutor con el docente, lo que afecta la receptividad del docente en las estrategias brindadas por el tutor y un mejoramiento significativo de las prácticas pedagógicas.

Referente a los recursos, se puede señalar que son un componente para la implementación del programa que busca fortalecer en el docente sus prácticas pedagógicas: orienta los contenidos disciplinares, da a conocer modelos de buenas prácticas de enseñanza y facilita los procesos de evaluación. (MEN, 2022). Los textos tienen la intención de cualificar las prácticas de los docentes articulando los talleres propuestos para la formación en cada ciclo en el que según la organización de la propuesta se brindan orientaciones de como incorporar los materiales en la práctica pedagógica. Sin embargo, se aleja de la realidad en la institución pues no se ha contado con las formaciones suficientes y en ningún momento se habla del material que llega a cada sede. Esto hace que los docentes pierdan interés por los recursos y terminen sin darle uso.

Los textos traen un libro guía del docente por cada área y grado. Para el grado Primero se presentan cartillas para Matemáticas alineadas con los demás grados y cartillas particulares en procesos de lectura y escritura, que también son brindadas para el grado preescolar. Para los estudiantes de segundo a quinto se diseñan textos de Matemáticas y Lenguaje (Véase anexo 3)

Tabla 13 Material PTA

AREA	LENGUAJE
GRADO	Preescolar y primero
RECURSO	- Flash Cards, cuentos - Álbum cuento - Cartilla de escritura Aprendamos a leer.

	- Cartilla de orientaciones para el docente
DESCRIPCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Afiches de cuentos por cada una de las letras del abecedario. - En la cartilla de lectura vienen los mismos cuentos de los afiches con imágenes. Cada cuento es un animal diferente de acuerdo con la letra. - La cartilla de escritura trae actividades relacionadas con cada uno de los cuentos y viene para trabajar a partir del método silábico. - Para grado primero vienen los mismos textos, pero un poco más avanzados, manejan los mismos cuentos y todas las letras del abecedario.
OBSERVACIONES	- Se asume un método específico de lectura y escritura lo que afecta los procesos pedagógicos pues cada sede educativa maneja diversos métodos para este proceso.

AREA	LENGUAJE
GRADO	Segundo a quinto
RECURSO	<ul style="list-style-type: none"> - Cartilla “entre - texto” para los estudiantes de segundo a quinto - Cartilla de orientaciones para el docente de cada uno de los grados
DESCRIPCIÓN	- Cartilla planteada por grado en el cual se deben desarrollar unos desafíos específicos en torno a unas temáticas.
OBSERVACIONES	- Se limita a responder unas preguntas a partir de una lectura, se complejiza el trabajo al desarrollar las actividades simultáneamente con todos los grados.

AREA	Matemáticas
GRADO	Primero a quinto

RECURSO	- Cartilla para los estudiantes de segundo a quinto - Cartilla de orientaciones para el docente de cada uno de los grados
DESCRIPCIÓN	- Cartilla Planteada por grado que presenta unas situaciones problemas y unos retos para resolver. Maneja un material concreto que requiere ser recortado para realizar las actividades planteadas.
OBSERVACIONES	- El material manipulativo se convierte en un problema en el aula, ya que al tener que recortar gran cantidad de material, se va perdiendo o confundiendo entre grados.

Fuente: Elaboración propia

Los docentes señalan que de parte del tutor no hay un trabajo de reconocimiento y orientación para el uso de los textos, así mismo concuerdan en que los tutores desconocen el material, por tanto, lo usan en sus planeaciones y desarrollo de los talleres propuestos. En las actividades que propone *In Situ* en cada sede no se tienen en cuenta los textos. Al no tener claridad respecto al material, cada docente lo maneja de acuerdo con su criterio, haciendo una lectura de la guía del docente y las guías de los estudiantes, en otros casos no se logran usar debido a su complejidad en el aula multigrado.

En este contexto, el programa sigue teniendo falencias en su ejecución, los recursos no logran ser abordados de la mejor manera, no es claro el manejo de los textos y la articulación que tienen con las clases, es decir que el material se está desaprovechando. Esto puede ser consecuencia de la falta de procesos de seguimiento que evidencien los avances en la I.E.D, por otro lado, tampoco hay una reflexión acerca de los recursos y la realidad de la escuela que permita hacer los ajustes que se requieren y se superen las dificultades presentadas a la hora de su implementación.

En lo que concierne al proceso de seguimiento, no hay evidencias en la institución; los docentes coinciden en que desconocen los procesos que realiza el PTA, como también los avances y resultados obtenidos en la básica primaria a partir de su implementación. Es decir que, aunque el programa permanece y perdura en el tiempo, no se hace registro de los avances de los aprendizajes en los estudiantes ni la mejora en las prácticas pedagógicas del docente. Esto indica que la falta de seguimiento dificulta la evaluación del impacto que ha tenido en la institución. No se ha logrado un diálogo reflexivo colectivo acerca del desarrollo del PTA y las condiciones de implementación en el aula.

El PTA refleja que la implementación en las sedes educativas rurales de la I.E.D carece de una conceptualización previa a su ejecución y no permite un reconocimiento de los objetivos, metas y fases de trabajo durante el año escolar, por otro lado presenta vacíos en su ejecución en aspectos administrativos de recursos o falta de conocimiento del tutor en alguna de las disciplinas, también vacíos pedagógicos en los procesos de formación continua y en un acompañamiento en el aula significativo que favorezca la práctica del docente y el aprendizaje. En cuanto a los recursos, aunque en muchas de las sedes se cuenta con ellos no se evidencia un trabajo previo para su implementación en el aula.

En suma, el PTA al ser un programa con trayectoria y que se ha consolidado como una experiencia exitosa en el país, requiere de una revisión profunda acerca de su implementación en el aula multigrado, exige que se lleven a cabo procesos de seguimientos rigurosos que evidencien la coherencia de la práctica con el discurso, es decir con lo que se plantea dentro de sus lineamientos.

5.2 El PTA en escuelas rurales multigrado

La modalidad multigrado es aquella estrategia que cobija a escuelas rurales en Colombia, atiende niños y niñas de diferentes edades y grados de primaria en una misma aula. El MEN define las aulas multigrado como aquellas que se encuentran en zonas de difícil acceso, en las que comparten estudiantes de diversos niveles educativos en un mismo espacio de aprendizaje. Estos escenarios son propios del contexto rural con población escasa o dispersa. Es decir que esta modalidad requiere una organización administrativa y pedagógica apropiada que favorezca el aprendizaje, por tanto, es necesario reconocer sus particularidades.

Para hablar de esta modalidad es necesario preguntarse acerca de la experiencia que tienen los docentes, su mirada y la visión respecto al trabajo en el aula, las ventajas, formas de trabajo, desafíos y necesidades que recae en la práctica pedagógica de quienes asumen la responsabilidad de trabajar en escuelas rurales con dicha modalidad para comprender las dinámicas propias del multigrado, así mismo poder contrastar con las fuentes mencionadas en el marco conceptual relacionadas con el multigrado.

Teniendo en cuenta lo mencionado en el marco conceptual, el multigrado es una modalidad que surge a partir de una necesidad administrativa y financiera en la que se busca la cobertura en los diferentes contextos rurales del país. Sin embargo, persisten carencias en cuanto a propuestas pedagógicas que logren atender los requerimientos del aula. Los docentes refieren la complejidad que tiene la atención de diversos grados y edades en una misma aula lo que representa desafíos en la práctica pedagógica sobre todo en el nivel de preescolar, esto tiene que ver con la organización curricular que se presenta de manera lineal y general para los establecimientos educativos rurales como urbanos. Es necesario reconocer que el multigrado necesita estrategias diferentes que no se limiten a la organización de unos lineamientos generales para el sector educativo en el país, requiere de unos planteamientos acordes a la dinámica de

trabajo en el que se genere una transversalidad horizontal y vertical en el currículo que favorezca la práctica pedagógica, esto quiere decir que se logre alienar el trabajo pensado de una manera que transforme la gradualidad en el aula, en ese sentido se requiere pensar la escuela rural de manera diferente y que logre responder a la complejidad que implica el trabajo multigrado.

Desde esta mirada, los docentes sienten que la organización en el aula direccionada por parámetros ministeriales e institucionales son una dificultad para los procesos de enseñanza y por ende los resultados de desempeño de los niños y niñas. En la práctica, se busca integrar conceptos, realizar propuestas interdisciplinarias, promover la participación de todos en diversas actividades, sin embargo, se encuentra la dificultad al mantener la atención y el interés de niños y niñas que comprenden edades diferentes y que con conocimientos diversos. Es importante señalar que la práctica pedagógica en el aula multigrado requiere de estrategias diferentes, es decir que trascienda de la visión de fragmentar contenidos, de limitar el conocimiento a través de la organización curricular de manera gradual posibilitando nuevas maneras de enseñar y espacios apropiados para el aprendizaje de acuerdo con sus condiciones particulares. La preocupación para la modalidad multigrado no solo debe radicar en el que se enseña sino también en el cómo se enseña, teniendo en cuenta la diversidad que se presenta en la escuela multigrado (Zamora y Mendoza, 2018).

La complejidad de atención en el aula resulta ser una de las mayores preocupaciones de los docentes, pues el multigrado es diverso, ya que presenta condiciones diferentes de acuerdo a realidades de la escuela como el número de estudiantes o los grados a cargo, representa una gran dificultad en los procesos de enseñanza diferenciados, no solo por el manejo diario de los diferentes grados en el aula, sino también por lo que implica planear y desarrollar estrategias en las que permanezca la atención y la motivación de todos.

En ese sentido, la práctica pedagógica del docente en aula multigrado se convierte en un trabajo exigente debido a que requiere abordar y desarrollar un modelo pensado para una escuela gradual, en un aula y a cargo de un solo docente. Situación que permanece debido al imaginario de mantener una misma educación para todos, desde la idea que la mejor manera de disminuir las brechas al homogeneizar los procesos pedagógicos a nivel nacional. Sin embargo, al promover tal igualdad, se deja a un lado la importancia que tiene el reconocimiento de los contextos escolares, de sus condiciones y dinámicas de trabajo específicas. De esta manera se resalta que las propuestas educativas de parte del MEN, que buscan mejorar los procesos de aprendizaje y la calidad educativa, han relegado, en el discurso, la pertinencia para las escuelas rurales y sobre todo para aquellas que son aula multigrado. La falta de conocimiento acerca de la realidad de esta modalidad genera que los procesos pedagógicos no logren mayores resultados de desempeños, que se manifiestan en los resultados de las pruebas de estandarización realizadas por el MEN.

Las planeaciones y estrategias pedagógicas para el aula multigrado no son evidentes, los docentes refieren que se busca alinear la escuela multigrado a los procesos de escuela gradual. Aun así, se rescatan las acciones que ha emprendido la institución en los dos últimos años en la que inició un trabajo por ciclos y proyectos pedagógicos.

Pese al esfuerzo en la propuesta pedagógica institucional que intenta transformar las prácticas pedagógicas a través de la organización por ciclos y la pedagogía por proyectos, en donde se expresan avances significativos en el aula, que han logrado una mirada diferente; existe una gran barrera en el proceso que tiene que ver con la organización curricular, pues una visión limitada por los parámetros nacionales que concentra la preocupación por cumplir con unos planes de estudio diseñados de acuerdo a los Lineamientos, Estándares y DBA, imposibilita las

transformaciones profundas en la práctica pedagógica, sobre todo en las sedes educativas rurales multigrado pues se sigue pensando en fragmentar las disciplinas y la construcción de planes de área por grados, generando extensas planeaciones y dificultades en el trabajo de aula.

Se evidencia por otro lado que pese a las dificultades que tiene el multigrado en aspectos administrativos y pedagógicos, se reconocen bondades que se encuentran en el aula favoreciendo los procesos sociales, emocionales y académicos de los niños y niñas como lo es la participación en actividades propias de otros grados, en las que se permite el aprendizaje a través de los otros, se fortalece la empatía sobre todo con los niños más pequeños en los que se evidencia gran preocupación por parte de los niños más grandes, se aprende a trabajar en equipo y a generar espacios de trabajo colaborativo. Los estudiantes se convierten en guías, líderes, colaboradores y autónomos de sus trabajos, ya que se requiere que en algunos momentos desarrollen actividades sin apoyo del docente, mientras él atiende a otro grupo. Por otro lado, los docentes tienen en parte una independencia al ser líderes en sus escuelas logrando adecuar espacios y escenarios de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y de su contexto, a su vez requieren ser más creativos y recursivos. También demanda mayor exigencia de parte de los docentes quienes al no dominar todas las disciplinas deben consultar, indagar y profundizar en temáticas que no hacen parte de su formación.

Se genera un gran interrogante y tiene que ver con la manera como ha sido concebida y tratada la modalidad multigrado en el diseño de propuestas que favorezcan el aula, pues al construir sobre imaginarios los resultados no van a ser los esperados. El multigrado tiene un gran potencial que requiere fortalecerse a través del reconocimiento de sus particularidades, de lo contrario las propuestas, programas y demás que se construyen fuera del aula terminarían siendo trabajos anexos, sin mayor trascendencia.

En el aula multigrado se posibilita la interacción con la comunidad educativa, existe interés por apoyar los procesos pedagógicos, además está la posibilidad de enriquecer el aprendizaje a partir de los saberes propios del territorio y la interacción directa con el entorno, aspectos que son poco relevantes a la hora de diseñar las propuestas educativas para el contexto rural.

Dentro de los desafíos que expresan los docentes aparece la dificultad de apropiarse de estrategias que logren articular temas que integren el conocimiento teniendo en cuenta la diversidad en el aula, esto es una dificultad que radica en la organización o estructura del currículo a nivel nacional que intenta homogeneizar la educación, porque Colombia tiene diversidad de contextos rurales y las necesidades son diferentes de un lugar a otro. Es importante resaltar que el hecho de no contar con un plan curricular para las escuelas multigrado dificulta la práctica pedagógica del docente en el aula, tal vez esto ha perjudicado los avances en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas del contexto rural que se ven reflejados en los desempeños. Hasta el momento se reconocen las brechas existentes entre el contexto rural y urbano, pero no la necesidad de ser pensadas de una manera particular.

En ese sentido, se evidencia una preocupación de los docentes por disminuir las brechas entre edades, conocimiento y diversidad cultural que emerge en las aulas multigrado y que poco o nada son tenidas en cuenta en las propuestas ministeriales, el docente debe buscar desde su experiencia empírica maneras de lograr enseñar en este escenario educativo enfrentando retos de organización, recursos y estrategias pedagógicas que faciliten su labor pero que permitan cumplir con los propósitos exigidos.

Un aspecto relevante es la necesidad de pensar la escuela multigrado como ella es, una escuela diferente, con unos requerimientos específicos que deben ser considerados dentro de

cualquier planteamiento para este contexto escolar. De lo contrario el multigrado continuará siendo relegado, situación que amplía las brechas de pertinencia en la escuela y por ende la dificultad de obtener resultados significativos en los procesos de aprendizaje.

Otro aspecto es el desafío que experimenta el docente en el aula en cuanto a tiempo, pues es bastante limitado trabajar por grados atendiendo necesidades diferentes y ritmos de aprendizajes diversos, lo que se convierte en una gran preocupación. Esto se experimenta mucho más en aquellos docentes que trabajan con estudiantes de todos los niveles de preescolar a quinto y mantiene un gran número de estudiantes. “La propia estructura de las escuelas multigrado impone a la educación, a la pedagogía y al maestro una nueva escuela, en tiempos, espacios, contextos, organización escolar y saberes” (Zamora y Mendoza 2018 p .8).

La organización del tiempo depende de la práctica pedagógica que logre responder a unos contenidos, simultaneidad de actividades y alternancia de trabajo como lo plantea Santos (2011). Esto genera desmotivación y falta de interés por parte de los estudiantes al esperar tiempos prolongados para recibir el apoyo y orientación del docente en el desarrollo de las actividades. Así mismo, se enfrenta a la organización de espacios óptimos para el aprendizaje de cada grupo, al tener una mirada de gradualidad el aula se convierte en toda una escuela, donde el docente agrupa los diferentes grados y busca la manera de estar presente en cada uno de ellos.

Existe un gran reto que hace parte del aula multigrado y es la triada de expectativas, necesidades y oportunidades, en ese sentido de acuerdo con la organización y enfoque, difícilmente se logra responder a este asunto, esto debido a la falta de interés que se tiene por reconocer las condiciones del aula, el interés y necesidad de la comunidad como las oportunidades que brinda la interacción con su medio, con el contexto en general y con la diversidad de niños en el aula.

Un factor importante y de relevancia para el multigrado es el diseño curricular; los docentes manifiestan la importancia de un currículo flexible que logre adecuarse al aula multigrado, que transforme la homogeneidad de la educación y que a su vez reconozca las necesidades de la ruralidad. Esto facilitaría de alguna manera una organización más transversal en la que se posibilite el aprendizaje a partir de todos, se optimizaría el trabajo de la planeación y se facilitarían estrategias pedagógicas que no limiten el conocimiento de manera gradual.

Por otro lado, el nivel de preescolar en aula multigrado representa una gran dificultad, pues al ser el primer año escolar, requiere un trato y un proceso diferente, que difícilmente se logra por cuestiones de organización y tiempo, quedan relegados procesos propios de la primera infancia, es complejo llevar a cabo acciones propuestas por el MEN para este grado. La dificultad de tiempo convierte los procesos pedagógicos en acciones meramente pasivas, poco pertinentes e interesantes para los niños y niñas, por lo general las actividades se orientan en guías o en el cuaderno. Aunque una de las premisas del PTA radica en la atención a la educación inicial en sus avances en la educación en las ruralidades a partir del acompañamiento pedagógico situado, a través de los ciclos de formación y el acompañamiento en aula para los docentes ubicados en zonas rurales orientado hacia la resignificación de las prácticas queda en el olvido que las aulas multigrado no solo atienden el grado de preescolar y esto lleva a que las propuestas de este grado no se ajusten a las necesidades del aula.

Los docentes señalan la importancia de recursos pedagógicos acordes a la modalidad multigrado que favorezcan los procesos pedagógicos en lugar de complejizarlos. A su vez, se evidencia una falta de formación inicial en los docentes para enfrentarse a la modalidad multigrado, pues existe un desconocimiento de la modalidad multigrado cuando ingresan a laborar, dificultando procesos pedagógicos pertinentes. Un desafío para la modalidad multigrado

es la formación, pues como señalan Zamora y Mendoza (2018) ha sido ausente para educadores del contexto rural con la idea de que la educación debe ser una sola, situación que amplía las dificultades en la práctica pedagógica en el contexto rural y a su vez los desempeños de aprendizaje de los niños y niñas.

El MEN (2022) menciona que el PTA se considera un programa relevante para la ruralidad debido a las necesidades de cualificación de los docentes y las dificultades que tienen de acceder a procesos de formación, en muchos casos por la distancia en la que se encuentran laborando. También, si bien es una propuesta general, se busca consolidar la estrategia para que sea pertinente en las zonas rurales del país. Aun así, hasta el momento no se ha logrado evidenciar una propuesta que aborde los requerimientos de formación de los docentes en aula multigrado ni en conocimientos disciplinares, ni en estrategias pedagógicas que favorezcan su práctica.

El multigrado siendo una modalidad de trabajo diferente requiere ser reconocida como tal, pues al pretender imponer una propuesta educativa general se han evidenciado dificultades en la práctica pedagógica en cuestiones de planeación, tiempo, espacio y recursos, situación que queda en evidencia en los resultados de aprendizaje de los niños y niñas. Se requiere comprender que al tener unas condiciones específicas se necesita una manera particular de abordar el aula, en el que se tenga en cuenta el contexto, la comunidad y nuevas estrategias de enseñanza propias. Es decir que los programas que se planteen para mejorar la calidad de la educación requieren replantear la idea de la homogeneidad, reconocer que los contextos educativos son diversos y que lo que puede funcionar en un escenario educativo escolar puede ser una dificultad en otro, es vital darle lugar a la ruralidad y a la escuela multigrado, a partir de propuestas que logren responder a las necesidades pedagógicas de dicho lugar.

Como se señaló en el marco conceptual de la presente investigación, la pertinencia es comprendida como la relación y congruencia que tiene el PTA con las condiciones específicas en el multigrado y cómo el programa atiende estas particularidades en el aula. Para ello es importante la propuesta pedagógica institucional y la realidad del aula multigrado.

A partir de la propuesta pedagógica institucional y el desarrollo del PTA en las sedes educativas del estudio, es necesario señalar que no se evidencia una articulación entre los dos componentes, ya que la propuesta de la I.E.D. se enfoca en procesos pedagógicos movilizadores en la organización por ciclos y el trabajo por proyectos, esto implica dinámicas diferentes de trabajo que buscan la interdisciplinariedad a través de la integración de áreas en el proyecto, mientras que el PTA mantiene una propuesta gradual a través de cada una de las áreas a fortalecer con los niños y niñas. Esta diferencia de enfoques pedagógicos crea una desconexión entre la visión del programa y de la institución, situación que lleva a pensar en el escaso reconocimiento de necesidades específicas de cada institución por parte del programa, lo que dificulta la construcción de un plan de trabajo que logre vincular las propuestas pedagógicas institucionales.

De este modo, el discurso del PTA evidencia una desconexión con la realidad en el desarrollo e implementación, ya que, según los lineamientos del MEN (2022) un aspecto importante a tener en cuenta, sobre todo en la fase de acompañamiento es el reconocimiento del contexto de la I.E.D. que se refleja en el PEI, el currículo o planes de estudio de la institución, pues desde allí es que se busca planear y desarrollar estrategias acordes a las necesidades de aprendizaje en el aula, sin embargo, en el proceso de implementación no se evidencia tal situación, por tanto se manifiesta un desconocimiento por la propuesta institucional.

Es por ello por lo que el PTA es tomado como un apéndice y un requerimiento por cumplir, pues la institución lleva focalizada desde el inicio del programa, sin embargo, es inexistente una

reflexión acerca de los aportes a la propuesta institucional y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes.

En cuanto al PTA y su relación con las condiciones particulares que tiene la escuela multigrado, es posible afirmar que no se toman en cuenta para el diseño y construcción de la propuesta, ya que esta se plantea de manera general pensando en contextos tanto rurales como urbanos. Los lineamientos indican una intención de trabajo de manera gradual, la cual se refleja en los materiales que se entregan en la I.E.D. para implementar en el aula.

Es decir que dentro de los fundamentos del programa se desconoce la realidad de trabajo en el aula multigrado, los desafíos y las necesidades que requiere, es por ello por lo que en la práctica los resultados no son los esperados. Responder a una gradualidad en un mismo espacio y tiempo genera grandes inconvenientes pedagógicos. En ese sentido, el PTA no se ajusta a las particularidades de la escuela multigrado, no resulta pertinente para esta modalidad si se insiste en instaurar estrategias pedagógicas concebidas para contextos urbanos o escuelas polidocente.

Las estrategias que se plantean desde el PTA para desarrollar en la I.E.D son deficientes en el momento de abordar las necesidades que tienen las sedes educativas multigrado, si bien se reconocen que algunas ideas son interesantes y novedosas para la enseñanza no son propias en el aula multigrado, se aleja de la realidad de atender diversidad de niños y edades en un mismo espacio.

De tal forma, la formación que se desarrolla como una apuesta de cualificación docente según el MEN (2022) no resuelve los vacíos que tienen los docentes que llegan a las escuelas multigrado, ya que los escasos talleres que se realizan durante el año escolar no presentan acciones puntuales que aporten a la atención de esta modalidad. Situación que sucede también

con el proceso de acompañamiento, pues no se plantean diálogos entre el tutor y el docente para diseñar acciones pedagógicas particulares que favorezcan la práctica pedagógica.

Los recursos difícilmente pueden ser desarrollados en el aula multigrado porque vienen diseñados por grados y eso complejiza su uso al atender diversos grupos simultáneamente en la realización de los ejercicios y tampoco se ajustan a la propuesta pedagógica institucional. Así mismo en muchos de los casos los textos llegan incompletos a las sedes educativas.

Hasta el momento no se han evidenciado mejorías en el proceso educativo en las escuelas multigrado ni en los aprendizajes de los niños y niñas. Esto se debe a la dificultad que tiene el programa para llevar una continuidad del proceso en el aula, de establecer unos procesos de seguimiento rigurosos y unos planteamientos que logren atender la realidad multigrado, como también unos acompañamientos significativos que lleven a la reflexión de la práctica.

Referente a la práctica pedagógica de los docentes, teniendo en cuenta la manera como se ha implementado el PTA en las sedes educativas de la I.E.D La Pradera, no son evidentes las transformaciones que favorezcan el desarrollo del trabajo en el aula multigrado. Esto representa un gran problema en el discurso y la práctica del programa debido a la manera como cada ente encargado ejecuta sus funciones. Así mismo al no presentar adecuaciones para la modalidad multigrado los docentes visualizan el programa como una carga laboral más que no tiene sentido y significado en su quehacer pedagógico.

A partir de su experiencia, los docentes expresan que se requiere repensar la propuesta del PTA para el aula multigrado, se necesitan estrategias que se puedan poner en práctica en el aula, recursos pertinentes y procesos rigurosos de seguimiento que den cuenta de los avances.

De acuerdo con lo expuesto en este apartado y su relación en lo planteado referente a la pertinencia en el marco conceptual. Se puede mencionar que la vinculación del PTA con la modalidad multigrado y con la propuesta institucional corresponde más al orden administrativo que pedagógico, es decir, si bien es cierto la I.E.D se encuentra focalizada en el programa y permanece en el desarrollo anual de los procesos y fases que proponen no se adecua a las dinámicas propias del multigrado generando una dificultad para obtener resultados satisfactorios que evidencien que el PTA mejora las practicas pedagógicas de los docentes y los procesos de aprendizaje de los niño y niñas. La pertinencia asume la atención de las condiciones de un contexto particular, es decir que existe una brecha amplia entre lo que se pretende y la realidad en su ejecución. Hasta el momento teniendo en cuenta que no se ha reconocido el multigrado y sus condiciones es preciso señalar que no es pertinente el programa en las sedes educativas de la I.E.D La Pradera.

Por último es importante resaltar que al reconocer la heterogeneidad del contexto rural se requiere considerar aspectos particulares que tienen las escuelas rurales multigrado para crear propuestas desde el interior de los territorios, de esta manera lograr la pertinencia y avances significativos en la transformación de la práctica pedagógica de los docentes y el aprendizaje de los niños y niñas, teniendo presente también los saberes locales y los diversos aspectos de la ruralidad que emergen en la escuela y que son fundamentales en los procesos pedagógicos.

5.3 Balance personal

La experiencia de trabajo en el aula multigrado y en el desarrollo del programa PTA me ha motivado a estudiar la pertinencia en este contexto rural, teniendo en cuenta las diferencias evidentes con la escuela gradual. El proceso investigativo fue bastante enriquecedor porque me

ha permitido en primera instancia comprender la ruralidad de una manera amplia y dar sentido también al trabajo que se hace en el aula con esta modalidad de trabajo. Por otro lado, reconocer el valor que tiene el multigrado y la importancia de mantener y promover prácticas pedagógicas acordes a las condiciones propias del aula. Ha sido una oportunidad para escuchar la percepción de otros docentes respecto al multigrado y al desarrollo del PTA y reflexionar acerca de asuntos que tal vez en la práctica pedagógica personal no reconocía como lo son las estrategias pedagógicas que plantea el programa o la motivación que genera que llegue una nueva persona al aula como lo es el tutor. Además de ello me ha permitido entender que las dinámicas son variables en el aula multigrado en cada sede educativa.

También enriquecer aspectos personales que atraviesan mi práctica pedagógica, lograr reconocer y dar lugar a la ruralidad y a las escuelas multigrado, es una motivación para continuar en la lucha por una educación en el campo y para el campo desde mi labor docente, seguir y trazar caminos de esperanza y amor en mis niños y niñas que me acompañan diariamente en el aula con anécdotas, historias y saberes propios de su vereda, desear un espacio y una educación mejor para sus vidas.

En la investigación logré la participación de los docentes de todas las sedes educativas multigrado de la I.E.D La Pradera a través de la entrevista semiestructurada que me pareció un instrumento útil y enriquecedor, teniendo en cuenta el diálogo que se genera de manera cercana y sin predisposiciones respecto a las preguntas que me permitió el análisis y las conclusiones de la investigación. Dentro de los desafíos, se encuentra la debilidad que presento en cuestiones de producción textual que generaron un mayor esfuerzo y tiempo de trabajo.

Me llama la atención que la percepción de los docentes, a partir de la experiencia en el PTA, es bastante negativa; es decir, aunque se reconoce su implementación en la institución, se

encuentra un amplio desacuerdo en la manera como se lleva a la práctica, ya que se distancia de la propuesta inicial del programa de acuerdo con su estructura y organización. Por otro lado, la dificultad que tiene su desarrollo en el aula multigrado, teniendo en cuenta que como lo manifestaban los docentes, las formaciones y los acompañamientos son escasos y además no presentan estrategias que favorezcan la modalidad de trabajo en las escuelas rurales multigrado.

Referencias

- Ames, P. (2004). *Las Escuelas Multigrado en el Contexto Educativo Actual: Desafíos y Posibilidades*. Perú.
- Arias Odón, F. Cortés Gutiérrez, A. y Luna Cuero, O. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores. *Areté*. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. 4 (7) 41-54.
- Babilonia Ballesteros, R. I. (2014). Nueva ruralidad en el Bajo Sinú colombiano.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boix, R. (2011). *¿Qué queda de la escuela rural?* Profesorado, 14 -23.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en las Ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma-Uniandes.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51). <https://doi.org/10.17227/01203916.7684>
- DIRVEN, Martínez (2011) “Corta reseña sobre la necesidad de redefinir “rural”, en: DIRVEN (Dir.) *et al.* (2011) *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL
- Estrada Rebull, M. D., (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLV (2), 43-62.
- Ezpeleta, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. En *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 15.
- Forero, D. & Saavedra, V. (2019). *Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina*. Bogotá: Fedesarrollo.
- García, Á. A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1079>.
- Gibbons, M. 1998. *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. UNESCO.

- González Lira, A. L., Becerra Silva, M. E., & Moreno Tapia, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado*, 17(79), 351-359.
- Hernández *et al.*, (2014) metodología de la investigación
- Llambí Insua, L., & Pérez Correa, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. *Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de Desarrollo Rural*, (59), 37-61.
- López Niño, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 91-109.
- López Ramírez, L. R., (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159.
- Malagón, L. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, 32(127), 113- 134, ISSN: 0185-2760; e-ISSN: 2395-9037. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/127/4/1/es/la-pertinencia-en-laeducacion-superior-elementos-para-su-compension>
- Matijasevic Arcila, M. T., & Ruiz Silva, A. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*.
- Miguel, Miguel. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, ISSN 1560-909X, Vol. 9, N.º. 1, 2006, p. 123-146. 9.10.15381/rinvp.v9i1.4033.
- Ministerio de Educación Nacional (2012) *Sustentos del Programa Todos a Aprender*.
- Ministerio de Educación Nacional (2018) *Plan Especial de Educación Rural*
- Ministerio de Educación Nacional (2022) *Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia*.
- Ministerio de Educación Nacional (2022) *Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Nota técnica*.

- Ministerio de Educación Nacional (2022) Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia Nota técnica.
- Miranda, L. (2020). La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas. Proyecto Creer: Grade. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Laeducaci%C3%B3n-multigrado-Liliana-Miranda-VF>.
- Pérez C., E. -. A. (2001). *Hacia una nueva visión de lo rural*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. In FAO-UNESCO-DGCS ITALIA-CIDE-REDUC
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2011). Colombia rural 2011, Razones para la esperanza. Informe nacional de desarrollo humano. Recuperado de http://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-coresumen_ejecutivo_indh2011-2011.
- Raubenheimer., Rosenzvit, M., Ospina, I. y kim, R (2020) supporting teacher professional development: Program sustainability in Colombia. En Reimers (ed.), Empowering teachers to build a better world (pp.51-611).
- Romero, Juan. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-176>
- Rueda, J. Q. (1999). El campo y la ciudad: Colombia, de país rural a país urbano. *Credencial Historia*, 119. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-119/el-campo-y-la-ciudad-colombia-de-pais-rural-pais-urbano>
- Santos, L. (2011b) Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado, en Quehacer Educativo, N.º 105, febrero de 2011. Montevideo: FUM-TEP.
- Santos, L. (2016) La didáctica multigrado más allá de la escuela rural, En Quehacer Educativo N.º 140. Montevideo: FUM-TEP.

- Santos, L. E. (2011) Aulas Multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la Escuela Rural. Administración Nacional de Educación Pública y Universidad de la República Uruguay.
- Suárez Restrepo, N. del C. and Tobasura Acuña, I. (2008). Lo rural. Un campo inacabado. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, 61(2), 4480–4495. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/refame/article/view/24781>
- Vélez, O. L. y Galeano, E. (2002). Investigación cualitativa: estado del arte. En Universidad de Antioquia, Facultad deficiencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia.
- Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 357–382. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5596>
- Weiss, Eduardo La situación de la enseñanza multigrado en México Perfiles Educativos, vol. XXII, núm. 90, 2000, pp. 57-76 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
- Woods, M. (2010). *Rural* (1st ed.). Taylor and Francis. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/1609458/rural-pdf> (Original work published 2010)
- Zamora, *La esquivia identidad del ejercicio rural de la docencia* Ponencia presentada en el III Foro Regional de Educación Rural en el Magdalena Medio Escuela Normal Superior Cristo Rey – Barrancabermeja (Santander) septiembre 28, 29 y 30 de 2007
- Zamora, L. F. (2005) Huellas y búsquedas: semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos Fundación Universitaria Monserrate – Fundación Santa María. Bogotá
- Zamora, L. F. (2010) ¿Qué es lo rural de la educación rural? Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Educación Rural. Medellín.
- Zamora, L., y Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y nudos*, 6(45), 74-87. doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-8326.

Anexos

Anexo 1

Formato consentimiento informado

Consentimiento informado

Estimado(a) señor(a): _____

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación _____ dirigido por la profesora/investigadora **Nancy Sánchez Cabezas** perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo de esta investigación es recopilar información relacionada con El Programa Todos a Aprender (PTA) en la Institución Educativa _____. Este estudio permitirá identificar si el PTA (o algunos de sus lineamientos han sido expuestos de manera efectiva o pertinente.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será *confidencial y anónima*, y será guardada y socializada en la tesis de maestría por la investigadora responsable.

La participación es totalmente confidencial, ni su nombre ni su identificación ni ningún tipo de información que pueda identificarla aparecerá en los registros del estudio (a menos que así lo desee) ya que se utilizarán códigos o seudónimos que usted mismo (a) podrá sugerir.

El participar en este estudio no tiene costos para Usted y no recibirá ningún pago por estar en este estudio. Si Ud. desea, se le entregará un informe con los resultados de los obtenidos una vez finalizada la investigación (debe requerirlo sucintamente).

Ud. puede negarse a participar en cualquier momento, lo cual no la perjudicará ni tendrá consecuencias para Usted, tampoco le afectará en física ni emocionalmente. El retirarse del estudio no le representará ningún efecto negativo.

Cualquier pregunta o inquietud que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar la profesora/investigadora

Teléfono: 3213753517

Correo electrónico: nasanchezc@upn.edu.co

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ cédula de ciudadanía N.º _____ miembro de la comunidad _____ acepto participar voluntaria y anónimamente en _____ la _____ investigación

_____ dirigida por la profesor(a)/investigador(a) Nancy Sánchez Cabezas. Si desea que su nombre y otra información personal aparezca en el documento (tesis maestría) marque en el siguiente recuadro SI _____ NO_____. Si la respuesta es negativa (NO) por favor proporcione un seudónimo o código _____.

Declaro haber sido informado(a) de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación con ello, acepto participar en una serie de *entrevistas* que se realizarán durante el transcurso del estudio

Declaro además haber sido informado(a) que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna. La información suministrada podrá ser modificada parcialmente únicamente en forma para facilitar legibilidad y cohesión de los resultados.

Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal.

Nombre Participante

Nombre Investigador

Firma

Firma

Anexo 2

Guión de entrevista semiestructurada

TEMAS	SUBTEMAS	ASPECTOS PARA EXPLORAR	CUESTIONARIO
-Contexto rural y su articulación con la escuela	-Contexto de la escuela rural	-Articulación del contexto rural en la práctica pedagógica	- ¿De qué manera se tiene en cuenta el contexto rural en los procesos pedagógicos de la escuela?
	-Características del aula multigrado -Ventajas y desafíos del aula multigrado.	-Mirada del aula multigrado a partir de la experiencia.	- Describa el contexto escolar donde labora ¿Cómo ha sido su experiencia en el aula multigrado? ¿Cuántos niños y niñas? ¿todos los grados? ¿cuánto tiempo lleva como docente rural? ¿Cuánto en esta institución? - ¿Qué ventajas y desafíos cree usted que tiene el trabajo en el aula multigrado? - ¿Cuáles cree que son las necesidades del aula multigrado?
-Conocimiento – percepción del PTA y sus fases de desarrollo	- Objetivo del PTA - Desarrollo y fases del PTA - Material (recursos físicos brindados por el PTA)	- Conocimiento y percepción acerca del PTA y sus fases.	- ¿Qué conoce del PTA? - ¿Cuál es el objetivo que tiene el programa Todos a Aprender? - ¿Cómo se desarrollan las fases de PTA en la I? E.D La Pradera? - ¿Cuánto tiempo lleva implementando el PTA en su aula? - ¿Qué recursos pedagógicos

			(materiales) proporciona el programa a su sede? - ¿Cuál es la propuesta para su implementación?
-Implementación del PTA	-Formación de docentes -Observación de clase -Acompañamiento <i>In Situ</i> -Uso de los textos del PTA	-Implementación del PTA de acuerdo con la experiencia de cada docente.	- ¿Cuál es el proceso de formación que ha recibido de acuerdo con lo propuesto por el programa? - ¿Cómo se desarrolla la observación y el acompañamiento <i>In Situ</i> del PTA en su práctica? - ¿Cómo se evidencia el proceso de seguimiento y avances del programa PTA en la institución educativa? - ¿De qué manera implementa los textos brindados por el programa en el aula multigrado?
-Pertinencia del PTA con el contexto y con la propuesta pedagógica de la institución	-Programa y ambiente multigrado -Metodología trabajo de la institución	-Articulación y ajustes del programa para el contexto rural- Aula multigrado. -Atención de necesidades de la escuela rural con el programa. -Articulación PTA y propuesta pedagógica institucional.	- ¿Cuál es el enfoque (modelo pedagógico) del PEI de su institución? Descríbalo. - ¿Cómo se orienta usted para definir el currículo, por los estándares, otro? - ¿Cómo hace usted para saber qué contenidos va a enseñar durante el año? - ¿Qué estrategias diseñan en la I? E.D

		<p>para el trabajo en el aula multigrado? ¿se integran los grados o cada uno se maneja de manera particular ¿</p> <p>-Cómo se ajusta el PTA con la propuesta pedagógica de la I.E.D?</p> <p><- ¿Cómo se articula el programa PTA con el ambiente multigrado?</p> <p>- ¿El PTA Influye su práctica en el aula? ¿De qué manera?</p> <p>- ¿Cuál es la incidencia de los componentes de formación del PTA en la Institución y en su propia practica?</p> <p>- ¿De qué manera se abordan las necesidades del aula multigrado con el PTA?</p> <p>- ¿Cómo el PTA tiene en cuenta el contexto rural?</p> <p>- ¿Ha recibido acompañamiento la institución educativa por parte de la secretaria de educación o MEN para la implementación del PTA? Capacitaciones, materiales, herramientas pedagógicas, otro.</p> <p>- ¿Cree que el desarrollo del PTA servirá para mejorar los</p>
--	--	---

			<p>procesos educativos en la escuela rural? ¿por qué?</p> <p>- ¿Qué logros se han obtenido en los procesos pedagógicos de los docentes y en el aprendizaje de los niños y niñas en la I? E.D?</p> <p>- ¿Los textos que llegan de parte del programa se ajustan a la modalidad multigrado? ¿Cómo los trabaja en el aula?</p>
Impacto del PTA en los estudiantes	-Desempeño estudiantes	-Proceso de seguimiento de desempeño del estudiante teniendo en cuenta el desarrollo del programa	- ¿De qué manera el programa PTA ha mejorado los procesos de aprendizaje de los niños y niñas?
Impacto del PTA en la práctica pedagógica	-Transformaciones en la práctica pedagógica	-Transformaciones en la práctica pedagógica a partir de la implementación del PTA	- ¿Qué ha transformado PTA en su práctica pedagógica?
Propuestas y recomendaciones	-Adecuaciones durante la implementación del PTA	-Propuestas y recomendaciones para el desarrollo del programa en las escuelas rurales aula multigrado	- ¿Qué aspectos del programa PTA se ajustan al contexto rural y cuales necesitan ser modificados?

Anexo 3

Transcripción entrevista

Hablando un poco del contexto rural me gustaría saber ¿de qué manera se tiene en cuenta el contexto rural en los procesos pedagógicos de la escuela.

SS: Esa es la base para desarrollar las actividades que tengamos, en la institución en la que laboro se trabaja bajo el aprendizaje significativo y el contexto rural es el que nos da la base para poder trabajar las diferentes temáticas que vamos a abordar con nuestros estudiantes, en todas las áreas. Para poder hacer la interdisciplinariedad para poder ejecutar las acciones dentro del aula siempre tenemos en cuenta el contexto rural.

NS: Ya entrando un poco en la experiencia en el contexto rural, en el aula multigrado, me puede describir por favor el contexto rural en el cual labora y como ha sido la experiencia de trabajo en el aula multigrado.

SS: La sede en la que trabajo es una sede en la que la mayoría de su población es flotante por las condiciones laborales de los padres de los menores, entonces todos están dedicados a la agricultura de una u otra manera, algunos en ganadería, otros en producción de fresa, de cultivos. Son creo que uno o dos padres que trabajen en cosas diferentes al campo, pero pues relacionado, uno en construcción y otra mamita en casas de familia, es como la base familiar de los estudiantes en esta zona.

Los estudiantes que están en mi aula de clases todos tienen que ver con agricultura, es la base, entonces a partir de ello es que nosotros trabajamos y como es multigrado, porque como trabajo con grados de transición a quinto entonces a parte que tenemos que basarnos en la agricultura, de lo que ellos conocen tenemos que trabajar de manera interdisciplinar y linealmente con todos los grados a la vez eligiendo diferentes focos de aprendizaje para que ellos puedan adquirir las habilidades que necesita, de acuerdo a su edad y a su desarrollo cognitivo.

NS: Cuantos niños y niñas tienen en el aula en este momento

SS: 16 estudiantes de todos los grados.

NS: ¿Cuánto tiempo lleva como docente rural en aula multigrado?

SS: He tenido como varias etapas, si sumo las etapas son como ocho años en modalidad multigrado, del resto han sido en unigrado, en primaria unigrado. En esta institución llevo 3 años.

NS: ¿Qué ventajas y desafíos cree que tiene el trabajar en esta modalidad de multigrado?

SS: Yo creo que las ventajas son para los estudiantes, que un estudiante de grado transición participe de una clase por ejemplo del sistema solar, cuando en el grado transición comúnmente es un tema que no se trabaja a profundidad, pero si se debe trabajar con los grados tercero, cuarto y quinto, a mí me parece que es como la ganancia que ellos tienen, ellos aprenden, refuerzan

conocimientos, todos los años están reforzando y aprendiendo un poquito más diferentes cosas, les permite desarrollar habilidades y aprender del ejemplo de sus compañeros mayores. A los compañeros de grados mayores; tercero, cuarto y quinto también porque les enseña a tener empatía, les enseña a trabajar en equipo, a trabajar cooperativamente. Como son escuelas que se maneja solo la docente nadie más, ellos aprender a colaborar, a guiar, se vuelven líderes. Yo veo muchísimas ventajas en este tipo de educación, además que las escuelas unitarias por lo menos en el sector en el que estamos tienen muy buenas instalaciones, tienen espacio de zonas verdes, tienen recursos que les permite a ellos desarrollar sus habilidades y les permite cada día enamorarse del aprendizaje. Los desafíos son más como docente porque lograr encontrar el tema que integre los conocimientos de todos los grados es complejo. Ese es como el desafío más grande poder tener la capacidad de definir hasta que nivel de profundidad debo llegar con los estudiantes de este ciclo o los estudiantes de este otro ciclo, esta parte es como el desafío que se tiene como docente y porque obviamente yo no puedo repetir actividades un año y al siguiente año hacer lo mismo porque como ya todos la vieron, yo tengo que estar en constante renovación, en permanente cambio, en permanente evolución. Yo debo cambiar estrategias, debo cambiar de metodología, tengo que cambiar muchísimas cosas para que ellos se sigan enamorando de los conocimientos, sigan desarrollando habilidades con temáticas diferentes. Así que el reto más grande es poder trabajar con todos los grados al mismo tiempo, centrar su interés y motivarlos a aprender.

NS: ¿cuáles cree que son las necesidades en el aula multigrado?

SS: Yo pienso que la necesidad que yo he detectado principalmente es pensar el diseño de un curricular diferente, tiene que pensarse en un diseño curricular integral, la mayoría de los planes del gobierno, de las mallas curriculares de las instituciones educativas están diseñadas para unigrado, entonces en grado primero tienen que ver esto, en grado segundo tiene que ver esto, en tercero otra cosa, pero en la escuela multigrado eso no aplica, porque nosotros tenemos que mirar es el desarrollo de cada estudiante, incluso podemos no sé un niño que está matriculado en primero si tiene las habilidades podemos trabajar con él las habilidades que se desarrollarían en segundo o tercero, pero debe ser otro tipo de desarrollo curricular. Pienso que el Ministerio de educación Nacional tiene que pensar a futuro y un futuro inmediato en trazar otras líneas en dejar de ver las cosas tan temáticamente y empezar a desarrollar habilidades porque un estudiante cuando sale de la escuela, cuando sale del colegio a enfrentarse al mundo laboral nunca le preguntan cuál es la raíz cuadrada de... sino que debe desarrollar es habilidades para la vida y en eso debería enfocarse la educación en escuela multigrado, en el contexto rural.

NS: Ya hablando un poco del programa ¿Qué conoce usted del programa?

SS: Bueno, yo tengo dos visiones, como docente y como tutora en el programa. Yo tuve la oportunidad de trabajar como tutora en el programa. La primera visión que yo tuve como docente y aunque tuve muy buenos tutores, que me hicieron un acompañamiento pertinente, tenía muchos vacíos sobre el programa. Sin embargo, cuando me invitaron hacer parte del e ingresé, me di cuenta que el programa es muy bueno, que digamos que la génesis, sus lineamientos y su

intencionalidad es buena, pienso yo, ya desde mi punto de vista personal que el problema que tiene el programa es como se ejecuta, que recursos se utilizan, tiene el mismo problema de lo que habíamos hablado antes y es el diseño curricular, ello se basan en lo que está escrito en el Ministerio de Educación, entonces por ejemplos los libros o textos que nos aportan son libros diseñados para unigrado, no son para multigrado. Hicieron un intento por vincular actividades y estrategias para escuela multigrado, pero eso..... Bueno el programa se divide en años y cada año tiene unos ciclos, ese intento por ejemplo se quedó solo en un ciclo, creo que fue del 2019 y era algo que debería trascender porque yo creo que el 90% tutores del programa acompaña escuelas multigrado, pero el programa se enfoca solamente en escuelas urbanas, por decirlo así, no trabaja en pro de las escuelas multigrado, rurales. Cuando yo entre al programa me di cuenta de que la ganancia mayor del programa que ha ido cambiando de nombre, pero cuando yo estuve se llama sesiones de trabajo situado (STS). Estas sesiones, son unas reuniones en la que el tutor viene y replica con los docentes las actividades que en ese ciclo de formación los coordinadores del programa les han enseñado a ellos, ya que ellos tienen un espacio de formación que por lo general es de una semana y en esos espacios son muchísimas las herramientas que les brindan a ellos para que nos transmitan a nosotros los docentes. Desafortunadamente, ellos llaman a eso formación en cascada, entonces los coordinadores a nivel nacional diseñan todas las temáticas, las actividades, unas actividades supremamente lúdicas, son muy bonitas, son cosas que en verdad nosotros en multigrado podríamos adaptar y nos podrían servir, luego se la enseñan a los formadores, los formadores se los enseñan a los tutores y se supone que los tutores llegan a enseñarle a los docentes. Que pasa, por lo general los rectores no dan los espacios a los tutores para que los tutores desarrollen las actividades con los docentes.

Me da tristeza porque el programa es muy bueno, pero se ha llenado de formatos, entonces que es lo importante para el programa, los resultados, como se miden estos resultados por medio de estos formatos, quien verifica la veracidad de estos formatos, nadie. Solamente se confía en la palabra del tutor y desafortunadamente hay tutores que son muy buenos para escribir, pero la realidad es otra, en el papel sustentan que han hecho maravillas, pero cuando usted va a ver esas instituciones y esos docentes focalizados no hay mayor impacto. Es decir que no hay proceso de seguimiento riguroso. Pienso que ese es el problema del programa esa falta de seguimiento, de verificación y tal vez por eso los rectores también se han desmotivado del programa, porque ellos tampoco ven el impacto. En algunos casos los tutores se han convertido más bien en supervisores que no debe ser, eso sí lo explica muy bien el programa los tutores son acompañantes de un programa son coadyuvantes, no están para hacerle la clase al docente sino más bien para compartir estrategias, pero no todos los tutores lo han visto así. Por ejemplo antes les pagaban por los desplazamientos a cada sede, en este momento este ciclo que tiene cuatro meses les dieron 11 días de acompañamiento, ósea en cuatro meses 11 días de acompañamiento no son nada y sencillamente los profesores dejan de ver a los tutores por periodos demasiado largos y cuando el tutor vuelve a llegar al aula de clases pues ya es un desconocido tanto para el docente como para los estudiantes y se vuelve más que un acompañamiento se convierte en una figura de fiscalización y eso termina incomodando a docentes y a estudiantes.

Los textos de matemáticas son muy interesantes, pero vuelvo y repito para unigrado. Para escuela multigrado no lo son porque requieren de un acompañamiento constante del docente y resulta que un acompañamiento constante en una escuela multigrado no es posible. Con los textos de todos aprender no es posible. Nos entregaron unos textos llamados aprendamos todos a leer para grados transición y primero que pueden ser muy interesantes, pero en mi experiencia personal no son funcionales porque enmarcan al docente en un tipo de enseñanza de la lectura y la escritura y es el método silábico y resulta que hay docentes que tienen diversas estrategias de iniciación a la lectura y la escritura. Algunos trabajan método global, bueno infinidad de métodos que existen y este lo que hace es amarrar al docente. Yo en lo personal intente ponerlos en práctica, con el amor que le tengo al programa intente, quise darme la oportunidad y poner a trabajar a los niños con ellos, pero tampoco. Lo mismos requieren de un acompañamiento constante del docente con el texto y eso en escuela multigrado no es funcional. Yo tengo que sentarme con el niño de preescolar, leerle, decirle que dice, hacerle la vocalización, hacerle énfasis en el sonido de la letra y si yo me retiro de allí el niño no puede seguir trabajando con el texto, entonces eso termina haciendo que uno los coloque por allá en el rincón del olvido, y tampoco sería la funcionalidad, es un dinero relativamente mal invertido. Ahora este año yo trabajo los textos de lenguaje son los únicos que les he podido encontrar un norte, como una estrategia para trabajar con todos que poco a poquito hemos diseñado, pero resulta que nos dijeron que este año ya no van a llegar textos, entonces para el año entrante, todo lo que tengo planeado del programa sencillamente debo abandonarlo porque no tengo los textos para trabajar, entonces eso impide. El programa deja el proceso a medias, creo que es una manera arbitraria, por ejemplo, creo que primero ellos deberían preguntar que institución si lo quiere y como que concentrarse en esas instituciones y respetar las decisiones de quienes no lo quieran porque también es bastante incomodo que los tutores lleguen a una institución donde no lo quieren.

NS: continuando ¿cuál es el objetivo del programa todos a aprender?

SS: El programa Todos a Aprender es un programa para potenciar las habilidades de los docentes al momento de impartir conocimientos en las aulas de clase, es brindar estrategias diferentes y novedosas para que los docentes puedan cambiar y mejorar las prácticas de aula y así los estudiantes sean los directos beneficiados. Esa es la misión de ellos, por eso ellos tienen diferentes como núcleos, tienen un núcleo que es lenguaje otro que es matemáticas que fue con los dos que empezaron, ahora han incluido primera infancia, porque en un comienzo los textos eran solo para grados tercero y quinto que eran los que presentaban pruebas saber. Ahora si tenemos de preescolar a quinto. En cada uno de los núcleos les hacen una formación con diferentes estrategias novedosas, también hablan de clima escolar, de clima de aula incluso de socioemocional. Lo que pasa es que el programa se ha ido esparciendo, le apuntan a muchas temáticas y al final y al cabo no se centran como en las básicas que debieran ser. Pero dejar las cosas inconclusas es lo que ha hecho que el programa pierda credibilidad en los docentes.

NS: Ya específicamente en la I.E.D donde labora como se desarrollan las fases del programa todos a aprender

SS: No se desarrollan, pues yo siento que no se desarrollan porque lo que le digo, no sé si es que el rector no da los espacios o si será que los tutores y me refiero a los tutores porque desde que llegue hasta ahora yo he trabajado con tres tutores diferentes, entonces cada uno ha trabajado una línea diferente, cada uno tiene una forma de trabajar diferente, otra cosa que no debiera ser, es decir si yo soy tutora del programa se deben desarrollar unos lineamientos mínimos y todos los tutores deberían hablar el mismo idioma en ese tipo de lineamientos, pero por ejemplo yo nunca en lo que llevo del programa, he asistido a una sesión de trabajo situado. Yo he hecho muchas solicitudes a los tutores por ejemplo que nos enseñen a manejar los textos, yo los aprendí a manejar cuando fui tutora, pero la mayoría de mis compañeros no han tenido acceso a ese tipo de formación y se les ha solicitado a los tres con quienes hemos tenido, dicen que sí, pero no lo hacen, no se desarrolla. La tutora que tenemos actualmente es muy buena y trata de brindarnos estrategias, pero percibo que desde su formación como docente más que como tutora del programa porque como tal las estrategias de formación del programa no se están llevando a cabo. Entonces dependemos mucho de la personalidad del tutor y eso no debiera ser así porque es un programa nacional que se pudieran cumplir unos lineamientos generales. Ese es el vacío que yo veo, siento que el tutor se volvió un puesto más dentro de la docencia a nivel nacional y no como el carácter que debe tener.

NS: Ya hablando un poco acerca de la formación de docentes que es una fase del programa ¿Cuál es el proceso de formación que ha recibido en la I? E.D LA PRADERA? Complementando si desea un poco lo mencionado anteriormente.

SS: En pandemia, el tutor intento hacer una formación virtual donde nos proyectaba unos videos replica de las estrategias que les daban a ellos en su formación, del resto no he sentido que nosotros tengamos un proceso de formación, hemos tenido de pronto un acompañamiento, las tutoras han ido y han hecho algunas actividades que pueden ser interesantes para los estudiantes, pero proceso de formación como tal no lo he visto.

NS: Hablando acerca de la observación y el acompañamiento *In Situ* que es otra fase del programa ¿Cómo se desarrolla en su práctica?

SS: En el programa había tres tipos de acompañamiento: uno donde el tutor hace la clase, otro en el que el tutor y el docente se ponen de acuerdo para planear las actividades a desarrollar y entre los dos se realiza la actividad y otra en la que el docente realiza la clase y el tutor observa y al final el tutor hace una retroalimentación. Lo que yo he vivido es que con el primer tutor no hubo ese acompañamiento, con la segunda tutora solamente como dos veces pero fue un acompañamiento en la que ella decidió que era lo que iba a realizar, las temáticas y ella fue la que realizo los ejercicios y esta tercera aunque ella me pregunta que temas estamos trabajando para ella intentar ajustarse es ella quien v ay hace la actividad, entonces me parece a mí que la forma más sana era la segunda en la que tutor y docente se ponen de acuerdo en las temáticas, estrategias y en el desarrollo de la clase, desafortunadamente no se ha logrado ese acompañamiento y sobre todo la continuidad en el acompañamiento.

NS: Creo que ya había mencionado un poco acerca del proceso de seguimiento, pero como evidencia que se está desarrollando esos avances y ese seguimiento en la I.E.D LA PRADERA

SS: Nosotros como docentes no tenemos acceso a eso, sé que se tiene que hacer, pero como docente no tenemos idea como lo desarrollan porque como no nos comparten los ciclos, sé que cada ciclo tiene un nombre, un objetivo, tiene un camino a seguir, como nunca los comparten pues nunca sabemos que es lo que esperábamos, que era lo que teníamos que haber aprendido, que teníamos que haber visto, entonces a ciencia cierta nunca sabemos.

NS: ¿Ya había hablado lo del uso de los textos en el aula multigrado, mencionaba que trabajaba los textos de español, ahora le pregunto aborda los textos de matemáticas?

SS: Yo lo intente, fui optimista y lo intente este año, arranque cada grado desde segundo, porque en primero los libros están diseñados para que lean y escriban, pero si usted mira los textos de todos aprendamos a leer se entiende que los niños en primero todavía no están preparados para leer, es decir que hay una contradicción entre los textos de este grado. Intente trabajar segundo, tercer, cuarto y quinto, pero desafortunadamente me rebaso porque llego un momento en el que cada grupo de estudiantes me preguntaban sobre un tema diferente, otra cosa seria si los intentara trabajar de manera lineal intentando que concordaran temas, por ejemplo que todos trabajáramos suma, pero eso implica tiempo en el sentido que toca buscar en qué situación del libro trae la temática y como el libro está organizado en centros de trabajo, es difícil buscarlo en cada grado, además porque muchas veces deben resolver situaciones anteriores para comprender nuevos ejercicios, ese tipo de inconvenientes hizo que desertara en junio de esos textos, definitivamente los textos no están adecuados para multigrado.

NS: ¿Cuál es el enfoque de la institución educativa donde labora?

SS: El enfoque es el aprendizaje significativo y estos textos chocan con el aprendizaje significativo y con la metodología de trabajo por proyectos que realizamos, por ejemplo, en este momento yo estoy trabajando a partir del sistema solar, si yo me dedico a buscar lecturas o actividades relacionadas con el tema en los textos del PTA encontrare muy poco y solo en uno o dos grados, los proyectos que se piensan con temáticas amplias no se ajustan a los textos del programa. Además, me doy cuenta de que los textos de matemáticas no son coherentes con los de español. Por ejemplo, los temas que abordan allí, me acuerdo de uno que habla de los nomos con unas monedas, pero tal vez aquí los niños no conozcan que es un nomo, otro habla de las galletas de la abuela que es otro de los centros que trabaja el libro de matemáticas creo que, de segundo, pero uno se pregunta si los niños no tienen abuela, no conocen o han compartido con una abuela o tal vez nunca les haya ofrecido algo, uno no sabe. Entonces son temas puntuales que están descontextualizados de lo rural.

NS: ¿existe algún tipo de estrategia institucional pensada para trabajar el aula multigrado?

SS: Nuestra institución al hacer una revisión de los avances y retrocesos de los niños en pandemia determino trabajar por ciclos entonces ciclo uno es (preescolar, primero y segundo) ciclo 2 (tercero, cuarto y quinto) creo que eso ha sido una ventaja grandísima porque eso reduce

en muchos aspectos la carga como docente a la hora de diseñar estrategias para el aula y a su vez me permite movilizar a los estudiantes de acuerdo a sus habilidades ya sea que un niño de grados inferiores tenga la capacidad de estar abordando temáticas de grados superiores como también niños de grados superiores que tengan dificultades y requieran fortalecer conceptos de grados inferiores y siento que ha sido una ventaja, además la institución se ha vinculado al trabajo por proyectos y creo que eso me permite articular de manera significativa los temas que voy a trabajar con mis estudiantes.

NS: ¿Cómo se ajusta el PTA a la propuesta pedagógica de la institución?

SS: No se ajusta, porque lo que decía lo único que tenemos de acceso al programa en este momento son los textos y los textos no se ajustan a lo que estamos desarrollando en este momento en la institución, por el contrario sentiría yo que se alejan y la única manera que yo sentiría que se pueden ajustar este desarrollo de actividades, si el desarrollo de las sesiones de trabajo situado nos las pudieran ajustar, es decir que los tutores se ajustaran a la propuesta que estamos desarrollando como institución, pero desafortunadamente como no tenemos los espacios para desarrollarlo pues no se ajusta.

NS: ¿Cómo se articula el PTA con el aula multigrado?

SS: Con el ambiente multigrado no se articula, necesita ajustarse a la modalidad de trabajo en el ambiente multigrado, necesita evidenciar de alguna manera procesos de formación específicos para el ambiente multigrado, pero para esos se requiere hacer un cambio desde el Ministerio de Educación, donde reconozcan el aula multigrado que yo creo que son la gran mayoría de aulas que están focalizadas en Colombia, además tendría que reestructurar el tema de estándares y DBA.

NS: ¿el PTA influye en su práctica pedagógica?

SS: Influye, pero desde lo que aprendí como tutora, ya como docente con tutor acompañante no y menos ahora en esta última etapa.

NS: ¿Cuál es la incidencia de los componentes de formación del PTA en la Institución y en su propia práctica?

SS: En este momento ninguna.

NS: ¿De qué manera se abordan las necesidades del aula multigrado con el PTA?

SS: No, no se abordan. Bueno hay una cosa que quiero aclarar es posible que en otras aulas multigrado el programa funcione, pero pues que un factor que incide también es la cantidad de niños en el aula y que tal vez no se manejen todos los grados.

NS: ¿Cómo el PTA tiene en cuenta el contexto rural?

SS: No lo tiene.

NS: ¿Ha recibido acompañamiento la institución educativa por parte de la secretaria de educación o MEN para la implementación del PTA? Capacitaciones, materiales, herramientas pedagógicas, otro.

SS: No, pienso que acá incluso ni siquiera hemos recibido visitas de los formadores que son como el siguiente escalón luego de los tutores y que sé que en otros lugares los formadores van a los colegios interactúan con los directivos, con los docentes, van a las clases, interactúan con los estudiantes. Acá en nuestro municipio no se ha realizado. Por otro lado, sé que la secretaria de educación de Cundinamarca maneja la planta de docentes tutores del programa, pero lo que sé es que la persona encargada maneja solo como la nómina de tutores mas no más. Ni siquiera hemos recibido alguna encuesta de parte de la gobernación para tener algún tipo de seguimiento del programa, que sería algo muy fácil de hacer al compartir un formulario a los establecimientos educativos focalizados del programa y eso podría llegar a ser un ejercicio de seguimiento riguroso.

NS: ¿Cree que el desarrollo del PTA servirá para mejorar los procesos educativos en la escuela rural? ¿por qué?

SS: si no se reinventa, si no se mira la escuela multigrado, la escuela rural, no. Porque no existe en realidad un acompañamiento teniendo en cuenta nuestra realidad. La formación y lo que nos logra brindar termina siendo como datos curiosos, como tips, pero no están enfocados en mejorar los procesos de aprendizaje en el contexto rural.

NS: En este tiempo que lleva en la institución educativa y en el programa ¿Qué logros se han obtenido en los procesos pedagógicos de los docentes y en el aprendizaje de los niños y niñas en la I. E. D?

SS: Creo que se han obtenido logros importantes en la institución, pero no gracias al programa Todos a Aprender, sino más bien por el trabajo institucional y por el compromiso de los docentes y directivos.

NS: ¿De qué manera el programa PTA ha mejorado los procesos de aprendizaje de los niños y niñas?

SS: No siento que haya mejorado mucho porque ha dependido mucho si el docente ha tenido la formación o ha sido beneficiario de la formación de los tutores. Al no tener formaciones continuas creo que no se logran evidencia avances significativos.

NS: ¿Qué ha transformado PTA en su práctica pedagógica?

SS: Lo que hablaba de los textos de lenguaje que he logrado vincular del PTA al aula, y lo que aprendí cuando fui tutora, esas herramientas que me dieron cuando estuve trabajando como tutora, fue como en esos espacios en los que aprendí algunas estrategias, mas no en las formaciones de tutores en la institución.

NS: ¿Ya lo había mencionado en algún momento de la entrevista, pero no sé si quiera complementar acerca de Qué aspectos del programa PTA se ajustan al contexto rural y cuales necesitan ser modificados?

SS: Primero tiene que basarse en un cambio desde el ministerio de cómo ven la escuela rural y el aula multigrado, segundo así como saco el área de español, el área de matemáticas y de educación inicial también tiene que sacar una estrategia que sea específica para el aula multigrado que le permita a los docentes tener algún tipo de formación específica para las escuelas rurales modalidad multigrado, así mismo atender las particularidades de cada contexto pues no lo es mismo hablar aquí en Subachoque de cultivos agrícolas de clima frío como estar en Yacopí que es posible que la actividad económica es diferente. Es decir que el programa debería buscar unos hilos articuladores que piensen en estrategias que favorezcan el multigrado mas no se centren en temáticas específicas que le pueden servir a un contexto rural pero tal vez a otro no. Entonces es un reto grandísimo, pero siento que en gran parte es la capacidad del tutor para que ese programa sea aplicable en cada uno de los contextos que deba trabajar.

Con este punto terminamos nuestra entrevista, agradeciendo por permitirme conocer su experiencia y la visión que tiene del programa Todos a Aprender. Muchas gracias.

Anexo 4

Textos PTA sedes educativas de la I.E.D LA PRADERA

Textos matemáticos



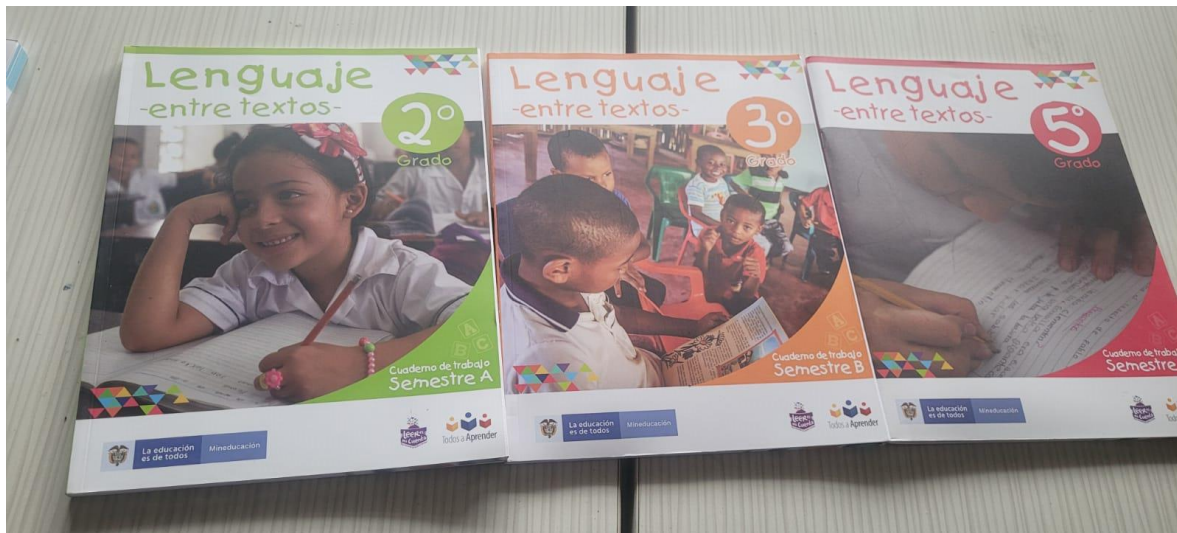
Fuente propia

Textos aprendamos todos a leer transición y grado primero



Fuente propia

Lenguaje entre textos segundo a quinto



Fuente propia