



PRACTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA MULTIGRADO: UNA COSMOVISIÓN DESDE LOS ACTORES DEL CONTEXTO RURAL

Norma C. Herrera Rojas

normah82@hotmail.com

Centro Educativo Palmarito Fortul Arauca- Colombia

RESUMEN

El artículo se proyecta como finalidad científica generar una aproximación teórica de la práctica pedagógica en el aula multigrado como cosmovisión desde los actores del contexto rural del Municipio de Fortul, Colombia. Entre las premisas teóricas se destacan la práctica pedagógica, aula multigrado, la escuela rural en Colombia. La investigación se fundamenta en los aportes de los pensamientos de Giha (2017), García (2015), Ramírez, Rojas, Tobón (2013), Rodríguez (2004), quienes coinciden en aseverar que la práctica pedagógica en el contexto rural, imbrica una postura que invita al docente, a diseñar procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la propia realidad escolar, con apoyo de elementos de la didáctica y modelos pedagógicos que contribuyan al desarrollo de prácticas participativas, interactivas, impregnadas de creatividad e innovación. Metodológicamente se seleccionó el paradigma postpositivista, enmarcado en la investigación cualitativa y como enfoque el fenomenológico de Husserl (1997) contando con los aportes de los informantes conformados por dos (2) madres, padre o tutor del estudiante, dos (2) docentes, dos (02) estudiantes y una (1) directora Rural de la institución CEAR Palmarito. Para la recolección de la información se aplicará la observación participante, revisión de literatura especializada y la entrevista en profundidad. La conexión de los rudimentos que se tienen sobre la arquitectura del evento fenoménico develará el despliegue situacional de enseñanza y aprendizaje para la atención de los estudiantes pertenecientes a las aulas de multigrado, debido en muchos casos a limitaciones propias del contexto, las cosmovisiones de sus pobladores y las políticas de Estado. A la luz del panorama descrito, es importante la inclusión de las particularidades propias del habitante del área rural, y afianzar los saberes aprendidos desde el reconocimiento de las necesidades propias de ese contexto, representando un elemento clave para el afianzamiento de una educación de calidad.

Palabras clave:
*Práctica pedagógica,
Aula multigrado,
Cosmovisión, Actores del Contexto
rural.*

PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE MULTILEVEL CLASSROOM: A WORLD VIEW FROM THE SOCIAL ACTORS OF THE RURAL CONTEXT

ABSTRACT

This article's scientific objective is to generate a theoretical preview of the pedagogical practice in the multilevel classroom as a world view from the social actors of the rural context in the municipality of Fortul, Colombia. Among the theoretical premise, the pedagogical practice, the multilevel classroom and the rural school in Colombia are highlighted. This investigation is supported by the thoughts of Giha (2017), García (2015), Ramírez, Rojas, Tobón (2013), Rodrí-

Key-words:
*Pedagogical practice,
multilevel classroom,
world view,
social actors of the rural context.*

guez (2004), who agree on the idea that the pedagogical practice in the rural context interweave a position that invites the teacher to design teaching and learning processes from their own school reality, with the support of didactic elements and pedagogical models which contribute to the development of participative, interactive, and full of creativity and innovation practices. Methodologically, the post-positivist paradigm is selected, framed in the qualitative investigation, with the Husserl's phenomenological approach (1997), and with the contribution of the informants who were two (2) mothers, father or student's tutor, two (2) teachers, two (2) students and one (1) rural principal of the CEAR Palmarito institution. In order to collect information, the participant observation, the specialized literature review and the in-deep interview will be applied. The connection of the vestiges that are held about the phenomenal event's architecture will show the situational unfolding of teaching and learning for the attention of the multilevel classroom students; in many cases, because of context limitations, the world views of its citizens and the Government's politics. Due to the described situation, including the distinctive features of each rural citizen and reinforcing the knowledge obtained from the recognition of the needs in that context is important, which ends up being a key element for the reinforcement of a quality education.

PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DANS LA SALLE DE CLASSE MULTIGRADE : UNE VISION DU MONDE DEPUIS LES ACTEURS DU CONTEXTE RURAL

RÉSUMÉ

L'objectif scientifique de cet article est de générer une approximation théorique de la pratique pédagogique dans la salle de classe multigrade comme vision du monde depuis les acteurs du contexte rural dans la municipalité de Fortul, Colombie. Parmi les prémisses théoriques, ils se ressortent la pratique pédagogique, la salle de classe multigrade, l'école rural en Colombie. L'investigation se fonde dans les apports des pensées de Giha (2017), García (2015), Ramírez, Rojas, Tobón (2013), Rodríguez (2004), qui sont d'accord avec l'idée que la pratique pédagogique, dans le contexte rural, imbriquée un point de vue qui invité au professeur à concevoir les processus d'enseignement et d'apprentissage depuis sa même réalité scolaire, avec l'aide des éléments de la didactique et des modèles pédagogiques qui contribuent au développement des pratiques participatives, interactives, et avec beaucoup de créativité et innovation. Méthodologiquement, il s'a choisisse le paradigme pos-positiviste, encadré dans l'investigation qualitative, avec le point de vue phénoménologique de Husserl (1997), et avec les contributions des informateurs qui sont deux (2) mères, pères ou tuteur de l'étudiant, deux (2) professeurs, deux (2) étudiants et an (1) directrice rural de l'institution CEAR Palmarito. L'observation participative, la révision de littérature spécialisé et l'entretien approfondir seront utilisés pour collecter l'information. La connexion des rudiments de l'architecture de l'événement phénoménal révélera le déploiement situationnel de l'enseignement et de l'apprentissage pour l'attention des étudiants qui sont part des salles de classes

Mots-clés:

Pratique pédagogique,
salle de classe multigrade,
vision du monde,
acteurs de contexte rural.

multigrades, car dans beaucoup des cas aux limitations du contexte, aux visions du monde de ses habitants et aux politiques de l'État. À cause de la situation décrit, il est important d'inclure les particularités des habitants des zones rurales, et de renforcer les connaissances appris en reconnaissant les besoins de ce contexte, représentant un élément clé pour renforcer une éducation de qualité.

INTRODUCCIÓN

La diagnosis de la realidad social y económica en las zonas rurales de América Latina es compleja, en tanto que la creciente modernización tecnológica y empresarial del agro, aún está lejos de haber logrado una articulación entre el desarrollo rural y la equidad social, pues persisten las insuficiencias en un amplio sector de la población, entre ellas el acceso a la educación. Ciertamente, la desigual distribución de las oportunidades educativas, evidencia factores que trascienden el centro educativo, como son la estructura y las formas de organización escolar; aún hay una distancia cultural entre las familias campesinas y el sistema educativo; lo que evidencia que se ha superado en la cobertura, pero la pertinencia y la calidad siguen siendo cuestionadas, mostrando una profunda discrepancia frente a los promedios de la educación urbana.

Visto de este modo, la situación actual de las escuelas en el contexto rural exhorta a reflexionar acerca de las transformaciones que la afectan y la función que cumple en la sociedad donde es cada vez más evidente la acelerada influencia de las tecnologías de la comunicación y de la información. Consecuencialmente, los cambios en el contexto rural, así como los diversos fenómenos multiculturales y la idiosincrasia de éstas, protagonizan procesos plurales en la comunidad en la que se enclava, cada vez más caracterizadas e influenciadas por la heterogeneidad, el multiculturalismo y la globalización.

A partir de lo descrito, la necesidad de contar con un proceso educativo íntimamente ligado a lo pedagógico, noción que vincula la teoría con la práctica y, ésta se evidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es lo que sitúa a la pedagogía como una forma de existencia cotidiana, pues no se limita a la transmisión práctica de los saberes, se apropia de múltiples nociones de otros conocimientos, para esgrimirlos en diferentes procesos disciplinarios e interdisciplinarios.

Por lo tanto, cabe interpelarse, que para enfrentar con éxito las amenazas y los desafíos que se le presentan al docente en el ejercicio de su práctica pedagógica en cualquier contexto, es indispensable brindarle seguridad a los ciudadanos y a los intereses nacionales, pues se requiere una visión multidimensional que trascienda y asuma integralmente como tarea del conjunto de instituciones y de la sociedad, el garantizar los derechos civiles, económicos, sociales, culturales, ligados al ambiente.

Con el objeto de dilucidar con mayor precisión los alcances y los matices de los fenómenos inmersos en este artículo, se reseña lo manifestado por Giha (2017), Ministra de Educación Nacional de Colombia para la época, quien en entrevista realizada el 25 de septiembre de 2017, informó que: *Con el ánimo de fortalecer la labor de los maestros y brindarles herramientas para las aulas multigrado, se diseñó una serie de guías de clase y una estrategia de acompañamiento, para facilitar la labor en esos espacios y mejorar las prácti-*

cas pedagógicas en ellos, lo que redundará en la calidad educativa en esas zonas.

Una reflexión sistemática, permite percibir que los escenarios en los cuales se ha desenvuelto la educación con todos sus avances y retrocesos, ha conllevado a nuevos planteamientos y acciones desde la práctica pedagógica y uno de los más destacados es el realizado por García (2015), al definir la práctica pedagógica como: “Una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica; es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende” (p. 23); cuya interacción facilitará la interacción permanente de saberes y la construcción conjunta del conocimiento científico y empírico. La perspectiva del autor invita a reflexionar sobre la importancia de la práctica pedagógica en la formación de los estudiantes, por cuanto tiende a dinamizar el desarrollo curricular, por medio de los distintos espacios en los cuales ocurre la transformación del sujeto como ser socio-cultural.

A partir de las posturas y planteamientos sobre la práctica pedagógica y el papel del docente en las aulas multigrado, surge la pedagogía como fundamento epistemológico, pues resulta válido reconocer, al respecto, que el saber científico no surge de la nada; al contrario va acumulando una diversidad de elementos con los cuales procede a aglutinar conocimientos dispersos que, de un modo u otro, le permiten ir aproximándose hasta una determinada realidad, como lo es la práctica pedagógica en el aula multigrado. En este aspecto puntual, Giha (ob. cit.), define que:

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

A partir de esta referencia, se destaca que es necesario priorizar el papel de las escuelas rurales multigrado para garantizar el acceso igualitario a la educación básica y ofrecer condiciones equivalentes

de aprendizaje a todos los escolares. En correspondencia con esta línea de pensamiento, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015), señala que: “Es fundamental el papel de los profesores, quienes son un factor determinante en el resultado educativo de este tipo de escuelas” (p. 13). Ciertamente, el desafío de asumir una educación rural multigrado, pasa por confirmar que las y los estudiantes, tengan las mismas oportunidades de acceso a experiencias de aprendizaje, permitiéndoles desplegar sus talentos y lograr las habilidades requeridas para su desarrollo integral, imbricando dimensiones cognoscitivas y formativas proyectadas en los referentes curriculares, de manera pues que se garantice una educación de calidad.

Desde este escenario conceptual, se ofrece el medio para lograr un aprendizaje experiencial, donde la identidad que debe servir para convertir el medio rural en un medio de futuro, no de marginación, asumiendo el papel de revalorizar el saber local frente al proceso homogeneizador y hegemónico y el aprendizaje cooperativo como apoyo de la individualidad; en el cual, el binomio enseñanza-aprendizaje es inseparable, por cuanto son actividades compartidas en las que docentes, estudiantes y saberes establecen continuos intercambios que permiten construir aprendizajes. A la luz de estos argumentos, Ramírez, Rojas, Tobón (2013), precisan que:

Hablar de educación rural es hablar de tradición, transmisión generacional, costumbres, necesidad y pertinencia y la práctica pedagógica del docente en este contexto en ocasiones, puede afectarse por las limitaciones propias del contexto, las cosmovisiones de sus pobladores y las políticas de estado en materia educativas; las cuales en la mayoría de los casos se encuentran descontextualizadas y básicamente diseñadas para el medio urbano con todos los recursos técnicos, tecnológicos y materiales para la formación integral del estudiante (p. 32).

En la propia arqueología escolar, el aula multigrado nace desde la práctica para el contexto rural, en virtud que su invisibilidad ha sido un acto común acentuado por la fragmentación curricular y escasa política educativa para definir su operatividad; pues no ha tenido un espacio que le distinga, al no considerar las

particularidades del proceso pedagógico existentes en ella, donde los estudiantes de diferentes edades y grados comparten diferentes situaciones didácticas y saberes.

Sin embargo, la realidad del docente multigrado en Colombia, evidencia una situación de limitación de la práctica pedagógica para que sea eficiente, pues en atención a los relatos de Hernández (2018), en entrevista realizada en el “Diario digital el Espectador”, describe que: *En el municipio de Fortul Arauca a las escuelas no llegan los recursos, los docentes no son contratados en los tiempos académicos, entonces no tienen tiempo para dar todo el contenido correspondiente. A esto se le suma el conflicto armado, la infraestructura, los materiales didácticos, los computadores, en tanto que ven la educación del campesino como un cero a la izquierda.*

Igualmente, advierte el autor citado, que uno de los resultados más preocupantes del informe demuestra que en 2016 el promedio de años de educación en una zona rural fue de 5,5 años por estudiante, mientras que en una urbana fue de 9,6. *“Un niño de la ciudad está recibiendo más de un 50 % adicional de educación que uno del campo” (p. s/n), se lee en el documento. Además, “las cifras de asistencia a primaria y secundaria en el campo son mucho menores que las de la ciudad, y la deserción escolar en las zonas rurales es casi el doble que la de los centros urbanos” (p. s/n).*

Indubitablemente, el recrudecimiento del conflicto armado y su expansión hacia las zonas rurales del país, ha ocasionado el desplazamiento masivo de la población campesina, el abandono de actividades productivas y, en el peor de los casos, la vinculación de la población rural al conflicto. Desde el punto de vista educativo, este problema ha causado la suspensión parcial o definitiva de actividades escolares por problemas de orden público, el aumento de la deserción escolar por efecto del desplazamiento, la destrucción de la infraestructura educativa y la intimidación de grupos de interés en las actividades propias de las escuelas rurales, factores que han afectado a estudiantes, maestros y directivos de la educación en las zonas rurales del país (Observatorio de Coyuntura Socioeconómica –OCSE, 2016).

Desde este contexto, se hace visible una proyección de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas de multigrado siendo una tarea de compensación educativa en este entorno, ameritando una visión para enriquecer y aportar mejoras a quienes necesitan comprender la realidad, es urgente encontrar en el desempeño docente las suficientes ventajas y estímulos, para invertir en la percepción que se ha tenido en una labor tan desconocida y con una realidad no acorde según los parámetros y lineamientos emanados por Ministerio de Educación Nacional.

En consonancia con estos postulados referenciales del contexto, la investigadora desde su visión diagnóstica y evaluativa de la realidad que ocurre en estas aulas multigrado, destaca que el programa de Escuela Nueva se trabajó hace muchos años en el Centro Educativo Palmarito Zona Rural del Municipio de Fortul, y no dio resultado, las instituciones no lo trabajaron como era correspondiente, a pesar que es diseñado por grados, y desde la percepción propia considera que no hay solución a la problemática presente sobre la diversidad de grados, pues el docente debe seguir orientando todos los grados en una misma aula.

Además, se focalizará en el municipio de Fortul específicamente en Centro Educativo Palmarito Zona Rural. La capacitación con respecto a la Escuela Nueva después de 15 años, haciendo énfasis en unas cartillas que solo son para las áreas de Español, Matemáticas, Naturales y Sociales, y sólo para la básica primaria o sea de 1° a 5°. Es de denotar, que los docentes del centro están de acuerdo en que requieren de material y formación que propicien la orientación para ampliar los temas y la práctica pedagógica.

De este modo, en el contexto de estudio seleccionado, desde la experiencia de la investigadora por ser parte del medio rural, y docente de esta institución, se desvela mediante interacción dialógica con docentes, padres de familia, alumnos y directora de la institución, que escasamente se despliegan situaciones de enseñanza y aprendizaje innovadoras y contextualizadas para la atención de los estudiantes pertenecientes a las aulas de multigrado, debido en muchos casos a limitaciones propias del contexto, las cosmovisiones de sus pobladores y las políticas de Estado en materia educativa; las cuales en la mayoría de los casos, se

encuentran igualmente descontextualizadas y básicamente diseñadas para el medio urbano con todos los recursos técnicos, tecnológicos y materiales requeridos en la formación integral del estudiante.

Teniendo en cuenta estas aseveraciones, se plasma como finalidad principal del artículo el generar una aproximación teórica de la práctica pedagógica en el aula multigrado como cosmovisión desde los actores del contexto rural del Municipio de Fortul, Colombia. A manera de colofón, el reto es impulsar el desarrollo con equidad de un sistema educativo de calidad que responda con oportunidad a las demandas sociales y económicas del país, y obtenga mejores niveles de certidumbre, confianza y satisfacción con sus resultados.

Desde este punto de vista, el estudio arroja luces acerca de la direccionalidad del proceso de la práctica pedagógica empleada en la actualidad. En tanto, se adosará a la resignificación y abordaje de las concepciones que poseen los docentes del Centro Educativo Palmarito Zona rural del Municipio de Fortul en la Práctica Pedagógica del aula multigrado, como un hecho social, basado la orientación educativa presente y futuro, trascendiendo el universo simbólico que los docentes establecen, y que a su vez erigen como realidad en los espacios de aprendizaje.

SUSTENTOS TEÓRICOS

Práctica pedagógica

En virtud de este aspecto conceptual, Gabari y Zufiaurre (2000), definen la práctica pedagógica del docente como: “El conjunto de roles que ejecuta el educador en el trabajo educativo con sus alumnos” (p. 76). Por tanto, la Práctica Pedagógica se puede definir también, como un proceso de planificación, organización, dirección y control de las actividades de aprendizaje implícitos en todo diseño curricular. En tal sentido, se debe guiar el proceso educativo de los docentes mediante la planificación, organización, dirección, manejo de conflictos y búsqueda de recursos, promoviendo experiencias significativas, con capacidad para utilizar estrategias y recursos que produzcan en el educando el desarrollo de la creatividad, la participación activa en su aprendizaje, la transferencia de los conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones

de la vida real y el desarrollo de actitudes y valores.

De ahí, que la formación pedagógica sea un componente relevante para el sistema educativo, requiriendo la animación del proceso de toda institución escolar y, mismo tiempo, quien construye la plataforma para que la propia institución aprenda constantemente. Al mismo tiempo, parafraseando la postura de Soto (2013): Se derivan elementos cognitivos, afectivos y procedimentales. Explica el autor, que lo cognitivo está estrechamente relacionado con la orientación del currículo, es fuente de la práctica pedagógica; lo afectivo implica las relaciones del gerente con los demás miembros de la comunidad educativa, estudiantes, padres y representantes, docentes y personal administrativo. La parte procedimental refleja, la acción gerencial dentro y fuera del ambiente escolar, su formación permanente, los lugares donde se desenvuelve, en otras palabras, la manera como desarrolla su gestión pedagógica.

Aula multigrado

El aula multigrado, en la cual un maestro o maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria de áreas rurales en muchos países en desarrollo. Sobre la base de lo expresado, Rodríguez (2004), explica detalladamente que la escuela rural es entonces eminentemente multigrado, a semejanza de lo que ocurre en otros países de la región y de otras partes del mundo, donde las escuelas multigrado se ubican en las zonas más apartadas del territorio y atienden, principalmente, a las poblaciones rurales, indígenas y pobres. La denominación escuela multigrado esconde una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas.

Básicamente según el autor citado, se distingue dos tipos de escuelas multigrado: *Las escuelas unidocentes*, en las cuales un docente conduce los procesos de enseñanza con niños de los seis grados y, adicionalmente, ejerce la dirección del centro educativo (el 38% de las escuelas primarias rurales son unidocentes); y la escuela polidocente multigrado, que cuenta con dos o más docentes, pero que no son suficientes para atender a cada grado individualmente. A tal efecto, la escuela multigrado presenta diferentes situaciones según el número de docentes con los que cuenta el centro educativo y de grados encargados a

cada docente. Las situaciones más frecuentes son la escuela con un docente a cargo de todos los grados.

Por consiguiente, los docentes son los inmediatos responsables de orientar y desarrollar una pedagogía adecuada a la heterogeneidad de los estudiantes, para formarlos en la realidad en la que viven, al mismo tiempo que fortalecen su identidad individual y colectiva. Desde este prisma referencial, se proyecta un desafío importante en las aulas multigrado, como lo es reconocer y asumir la diversidad de estudiantes, para realizar una práctica pedagógica pertinente a sus características, intereses, necesidades y demandas, aristas que se fundamentan con la práctica pedagógica en el aula multigrado como cosmovisión desde los actores del contexto rural.

La autonomía de aprendizaje en el aula multigrado

Más allá de la complejidad que caracteriza el aula multigrado en cuanto a la práctica pedagógica que se lleva a cabo, un componente importante es la autonomía de aprendizaje del estudiantado. Al respecto, Boix (2011) explica que no se trata de una competencia a promover única y exclusivamente en esta tipología de centros pero sí se trata de una competencia que adquiere una relevancia especial cuando se está tratando con grupos de estudiantes de diferentes edades en un mismo espacio y tiempo y a cargo de un sólo maestro que debe responder a las múltiples y diversas demandas curriculares. Así, el autor mencionado, detalla que la autonomía en la clase multigrado:

- Permite al estudiantado valerse por sí mismo de forma individual y en relación al grupo; de manera que se convierte en responsable de su aprendizaje y en no depender de la guía constante del maestro. El estudiantado aprende a conocerse y tener iniciativa personal para autogestionar su aprendizaje y, además, toma conciencia de su propio ritmo de aprendizaje en relación al tiempo y a los recursos que precisa para poder seguir avanzando en ese proceso de adquisición y asimilación del conocimiento

- Concede al maestro asumir una planificación en el proceso de enseñanza aprendizaje basada en el trabajo independiente del estudiantado de los ciclos medios y superiores para poder atender, si es necesario, a los niveles inferiores, con menos autonomía de

aprendizaje y que requieren más tiempo su presencia e intervención pedagógica, por lo general.

Es importante referir en atención a los aspectos reseñados, que la autonomía de aprendizaje en el aula multigrado, de acuerdo a Santos (2011) permite al maestro: “Plantear una dinámica cotidiana con la circulación abierta de saberes donde más allá de los objetivos para cada grado el alumnado pueda avanzar en la adquisición de contenidos según sus intereses y motivaciones y con diferentes niveles de profundidad curricular” (p. 75).

De este modo, que no sea la ubicación a un grado (o curso) la que frene las potencialidades intelectuales y el grado de desarrollo competencial del estudiante, por cuanto estos aspectos son los que deben desarrollarse en visión de los objetivos o propósitos que desean lograr en beneficio del colectivo. Siguiendo la postura de Santos (ob. cit.), se pretende que: “Su ubicación en las situaciones educativas esté en el umbral de sus posibilidades determinada por lo máximo que su interacción con pares (del mismo grado y de grados superiores) permita avanzar” (p. 75). Se puede considerar por tanto, que incluso con pares de grados inferiores, el potencial que la autonomía de aprendizaje ofrece en el aula multigrado es muy significativo.

El alumnado-tutor en el aula multigrado

Es conveniente aseverar lo expresado por Santos (ob. cit.), al describir detalladamente que el alumnado-tutor, es otra característica a tener en cuenta en el aula multigrado. En una situación de tanta diversidad, se aprovecha la capacidad y/o la competencia de mediador que puede tener un mismo alumnado para ayudar a sus compañeros en la adquisición de conocimiento/información. No importa la edad del alumnado, un alumnado de ciclos o niveles inferiores puede “enseñar” a otro de mayor edad y/o de ciclos superiores y viceversa; unos aprenden de los otros y con los otros en el microsistema social del aula multigrado; esta concepción de “instrucción mutua” no es originaria de la escuela rural. Lancaster ya utilizaba, en el año 1798, esta técnica pedagógica en la que los alumnados más avanzados enseñaban a sus compañeros, pero en la escuela rural es una potencialidad pedagógica que se debe contemplar.

La escuela rural en Colombia

Con respecto a este constructo teórico, se describe ampliamente la historicidad de la escuela rural en Colombia, parafraseando la perspectiva de García (2015), quien detalla que las primeras experiencias educativas en lo rural datan a partir de los años cincuenta, con las escuelas radiofónicas de Sutatenza, alfabetizando a través de la radio y desarrollando la educación básica. En esa misma visión, se resalta que el auge de la educación rural en Colombia se inicia en la década de los sesenta, por la que el Estado, incorporó la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural. A este respecto, Lozano (2012), explica que: “Se promovían estrategias con una apariencia de potenciación y canalización de cambio social. Es en esta década cuando se inició la Escuela Nueva, que fue promovida por maestros rurales” (p.118).

En los años 70, después de los diferentes esfuerzos realizados por elevar la calidad educativa en las zonas rurales, se mostraban niveles de crecimiento en cuanto a determinados indicadores, pero prácticamente eran insignificantes, tal como lo refiere Cárdenas (1982): “Frente al esfuerzo realizado” (p, 17). La cuestión era elevar el rendimiento en las escuelas rurales sin aumentar demasiado el coste. Solo una tercera parte de los colegios ofrecía el ciclo completo de educación básica, sustentando como razón la estructura del sistema productivo, pero como indica Cárdenas (ob. cit.): “No era válido restringir el problema de la poca eficiencia de la escuela rural a la vinculación de actividades productivas sino que era más acertado abordar la escuela con criterios diferenciales, de su inserción en contextos socioeconómicos con características diversas” (p. 17).

Es aquí, cuando suscita mayor interés y preocupación tanto por investigadores como por políticos. En esta década surgen las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), teniendo como objetivo el desarrollo integral de la población rural, organizándose mediante un sistema de sede central y escuelas rurales satélites. Era una escuela rural a la que debía darse una solución, desterrando la idea que podía ser oneroso para una familia rural tener a sus hijos escolarizados, de ahí tanto abandono.

Como derecho constitucional que debe garanti-

zar el Estado (Ley 115 de 1994), la educación en el medio rural no debe verse con “miopía pedagógica” a la hora de acercar los recursos e intensificar las acciones del mismo modo que se realiza en contextos urbanos. El esquema actual del sistema educativo en Colombia es de descentralización de competencias en educación para cada uno de los niveles está regido por la Ley 715 de 2001. En términos generales, la nación asume la orientación y regulación del sector educativo, en tanto que los departamentos, distritos y municipios responden por la prestación del servicio público de la educación. Evidentemente, en atención a lo expuesto por Arango, Leal y Perfetti (2001): “Cada institución educativa, representada por su rector, es responsable de la calidad de la educación impartida” (p. 25). Es cierto, que para analizar las políticas educativas rurales colombianas hay que fijarse en los modelos educativos que se implementan desde la mitad del siglo pasado.

Consecuentemente, en los años 90, en atención a lo expresado por la FAO-UNESCO (2004): “Aumenta la pobreza en las zonas rurales, como dato significativo se incrementa un 10 % respecto a las zonas urbanas. La brecha de la educación rural respecto a la urbana es notable” (p. 185). Además, como indica el propio informe, el conflicto armado hace que la población de las zonas rurales, población campesina, se desplace hacia las ciudades conllevando al cierre de unidades, deserción escolar, infraestructura descuidada, entre otros, que afecta a toda la comunidad educativa de las escuelas rurales del país. Pero encuadrada en la deficiente calidad durante esa época, también hay aspectos positivos como el aumento del alfabetismo y la menor deserción del alumnado. Ese aumento del alfabetismo que corroboran distintos estudios, muestra progresos importantes para la consolidación de algunos modelos educativos de enseñanza dirigidos especialmente para las zonas rurales, como es el caso de Escuela Nueva.

Además, diversos estudios han mostrado el impacto que estos programas han tenido en la educación del medio rural colombiano (CRECE, 1999, 2001 y 2002). Es aquí cuando se comienzan a formular políticas educativas destacando el Proyecto de Educación para el Sector Rural, a cargo del Ministerio de Educación Nacional, el cual tenía como objetivo “*ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el*

sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural". Estos aspectos, tienen una gran relevancia para la consolidación de perfiles de calidad en la educación rural.

La escuela nueva en Colombia: ¿un modelo alternativo para la escuela unitaria rural del siglo XXI?

El modelo de Escuela Nueva tiene su origen en la experiencia educativa rural iniciada en 1961 denominada Escuela Unitaria. Se basa en la Pedagogía Activa, es decir, aprender mediante el conocimiento cotidiano aquellas situaciones que vivencian y experimentan los discentes. La Escuela Unitaria Rural en Colombia se ha representado bajo la experiencia conocida como Escuela Nueva. En sus inicios, explica Torres (1992), que: "Diferentes organismos internacionales como la UNICEF, UNESCO, entre otros, la acogieron positivamente por el esfuerzo innovador que se realizaba en pos de una educación rural de calidad y bajo coste" (p. 95); sin embargo, no es generalizable ni representativo de las escuelas rurales colombianas que acogieron este modelo.

De este modo, el Programa Escuela Nueva se aplica prioritariamente en zonas de baja densidad de población, caracterizadas por ser escuelas de uno o dos maestros. En definitiva, Schiefelbein (1993), manifiesta que: "La Escuela Nueva pretende la búsqueda de una alternativa para educación rural colombiana" (p. 38). Por tanto, algunas de las limitaciones y debilidades que presenta en Colombia según Gómez (1995), es la inadecuación del proceso de Planeación, Producción y Evaluación de las Guías y otros materiales de aprendizaje. En este tenor, es necesario que estos aspectos de tipo curricular sean contextualizados y adaptados a la realidad local de los estudiantes.

PLATAFORMA EPISTÉMICA– METÓDICA

El enfoque epistemológico asumido para el abordaje de la investigación es cualitativo, en atención al propósito que se esbozó obtener, pues tal como lo comenta Leal (2005): "Es interpretativa, holística, naturalista, humanista, etnográfica, se basa en la credibi-

lidad y transferibilidad, su validez es más interna que externa, busca la generalización de los hallazgos, y sus descubrimientos sólo son transferibles en contextos y escenarios semejantes" (p.107). A partir de esta concepción, se adosa a este tipo de estudio una indagación enfocada en el análisis subjetivo e individual, esto la hace una investigación interpretativa, referida a lo particular; permite encontrar el sentido mismo de los planteamientos humanistas donde se llega a conocer al individuo en lo personal y a experimentar lo que él siente en su accionar en la sociedad.

A tal efecto, se aborda la metodología transitada al desarrollar la investigación, cuyos postulados fueron extrapolados eiségesicamente de los fundamentos del método fenomenológico, en el marco del paradigma interpretativo o cualitativo y de la sociología fenomenológica que es el estudio de las estructuras formales de la existencia social. Por lo cual, la indagación se enfoca a develar la concepción que tienen los actores protagonistas del Centro Educativo Palmarito Zona Rural del Municipio de Fortul sobre la práctica pedagógica en el aula multigrado. En este orden discursivo, se denota que el fenomenólogo Edmund Husserl, fundador de la fenomenología, escribió la entrada "Fenomenología". Allí Husserl (1997), decía lo siguiente:

La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica a priori, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal, que puede ser un organum [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias (p. 182).

Surge entonces la fenomenología como una forma de indagar, con el rigor de la ciencia y con las herramientas filosóficas, el mundo del sujeto que hace ciencia, los sistemas que operan al establecer una teoría científica y los modos como se relaciona una teoría con el mundo cotidiano que el investigador habita. Desde este contexto, se puede derivar el carácter metódico de la fenomenología, su carácter científico, y su carácter filosófico.

En la misma visión indagativa, el escenario seleccionado fue el Centro Educativo Palmarito Zona Rural del Municipio de Fortul, Colombia. En tal sentido, el contexto explica Gurdían (2009): “Puede ser la comunidad, el barrio, la escuela o sistema de personas, su historia, su lenguaje y habla, sus características, pero todas ellas matizadas, hoy en día, por la dinámica mundial, regional, nacional y local” (p. 91). De este modo, cuando se trata de identificar el escenario donde ocurrirá el estudio es importante que el investigador sepa cuál es lugar más idóneo para realizar su trabajo, por lo que las realidades constituyen totalidades que no pueden aislarse de sus contextos, ni pueden dividirse en partes para su estudio.

Para la selección tentativa de los actores, se utilizará como estrategia, la relación de confianza y la empatía que tiene la investigadora con algunos de los docentes en el contexto laboral. Conforme a estas ideas, Taylor y Bogdan (1987) señalan que: “Los informantes clave tienen características específicas, por lo que son las fuentes primarias de información” (p. 23). Es oportuno señalar, que la escogencia de los informantes se realizará de una manera deliberada e intencional, tomando en cuenta aspectos relacionados con los años de servicio, nivel profesional y el nivel educativo donde se desempeñan los actores, así como la disposición a colaborar de los padres y/o representantes y estudiantes de la institución.

Finalmente, los informantes quedarán conformados por dos (2) madres, padre o tutor del estudiante, dos (2) docentes, dos (2) Estudiantes y una (1) Directora Rural de la institución CEAR Palmarito, con base en los criterios establecidos pues estos actores pertenecen a la zona rural. Partiendo de esta premisa, la interacción con los actores informantes se desarrollará mediante procedimientos y estrategias que dependen del método seleccionado, y este rigor metodológico se maneja con flexibilidad, eficacia y niveles de adaptabilidad, según lo requiera las circunstancias y la evolución de la investigación.

Entre las técnicas e instrumentos a utilizar para el desarrollo del estudio se tiene: La observación participante que de acuerdo a Gurdían (ob. cit.), “La investigadora o el investigador hacen una inmersión en el contexto. Se introducen dentro del grupo de estudio y llegan a formar parte de él, de tal forma que se tienen vivencias de primera mano que permiten com-

prender la situación o el comportamiento del grupo” (p. 91). Bajo esta perspectiva, la observación participante se utiliza para elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, así como a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación de la persona que observa. El instrumento a aplicar para esta técnica será el diario de campo.

Es pertinente hacer resaltar, que se empleará la entrevista en profundidad a través de la cual se explicarán acontecimientos o innovaciones desde la realidad misma de los actores en sus diferentes escenarios. Explícitamente, Martínez (2009), refiere que la entrevista en profundidad: “Adopta la forma de un diálogo, presenta los aspectos que quiere explorar, preguntas generales que tengan relevancia para la investigación, debe ser flexible y dinámica, permitiendo a los participantes sentirse en libertad” (p. 86).

Evidentemente, la entrevista es una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y otro, u otros son los entrevistados. Estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada teniendo un propósito profesional. En efecto, el investigador bosqueja el estudio en atención a los ejes conducentes o propósitos que se pretenden alcanzar y le den la significativa relevancia y pertinencia para los actores participantes.

Del mismo modo, las técnicas de análisis a utilizar serán la categorización, la estructuración, la triangulación y la teorización. De acuerdo a Leal (ob. cit.): “La categorización consiste en la segmentación en elementos singulares, o unidades que resultan relevantes y significativos desde el punto de vista de nuestro interés investigativo” (p.117). Se destaca en este sentido, que la categorización se realiza por unidades de registro.

Por otra parte, Denzin (2004) citado por Leal (ob. cit.), define a la triangulación como: “La combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular” (p.116). En estos términos, en la investigación cualitativa se utiliza la triangulación como técnica para la validación de la información. El procedimiento práctico para efectúa esta técnica pasa por los siguientes pa-

sos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada categoría, en concordancia con la teoría; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y triangular la información con la opinión de la investigadora.

Una vez categorizada la información se procede a estructurarla, por lo que de acuerdo con Martínez (ob. cit.), la Estructuración: “Es un procedimiento que conlleva a la construcción de redes semánticas considerando las categorías formadas que proyectan un carácter de convencimiento respecto a la información recabada” (p. 23). Bajo esta perspectiva, la estructuración se desarrolla organizando la situación en estudio a la luz de las evidencias provenientes de todas las fuentes empleadas en la investigación.

En el mismo orden indagatorio, se asume la técnica de análisis de teorización, en relación a la misma Claret (2012), la considera: “Como el proceso cognoscitivo que implica descubrir, manipular y establecer relaciones entre las categorías” (p. 183). En este entendido, la teorización comprende el perfeccionamiento de la contrastación, tratando de integrar en un todo coherente y lógico los resultados y hallazgos de la investigación que se está realizando, mejorándola con el aporte de autores citados en el marco teórico referencial.

Ahora bien, en virtud que la investigación cualitativa fundamenta su validez, como lo señala Leal (ob. cit.): “En la medida que la información obtenida represente de modo fidedigno las dimensiones del fenómeno analizado” (p.116); desde el punto de vista de este estudio, la validez, se obtendrá en la medida que se tenga evidencias observables de la veracidad de los datos aportados durante la investigación, y que la información obtenida demuestre consistencia en los datos.

Con respecto a la credibilidad, según Pozo (2010), implica: “Que un estudio se puede repetir con el mismo método sin alterar los resultados de la investigación” (p. 170). De este modo, cabe puntualizar que la credibilidad se logrará cuando la investigadora, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes del estudio, recolecta información que produce hallazgos y luego éstos son reconocidos

por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten acerca de la práctica pedagógica en el aula multigrado como cosmovisión desde los actores del contexto rural.

REFLEXIONES FINALES

Es inmanente la necesidad de profundizar en el discurso pensado para focalizar los elementos que aportan calidad a la educación rural en los diversos ambientes y las situaciones que hacen posible que estas experiencias se sostengan con el paso del tiempo, de manera que se genere la aproximación teórica de la práctica pedagógica en el aula multigrado como cosmovisión desde los actores del contexto rural del Municipio de Fortul, Colombia. Por ello, es fundamental la búsqueda de nuevas y mejores herramientas para potenciar la labor educativa resignificando la postura que la escuela enseña y los padres educan. Pues bien, la escuela colabora en la educación con los padres y éstos, a su vez, son capaces de realizar aportaciones al proceso enseñanza-aprendizaje.

Consecuentemente, es interesante hacer el emplazamiento de las aristas más perceptibles que propiciaron la inquietud científica, permitiendo de esta forma develar la realidad fenoménica situacional de enseñanzas innovadoras y contextualizadas para la atención de los estudiantes pertenecientes a las aulas de multigrado. A la luz del panorama descrito, relevantemente es diligente visionar la necesidad de fortalecer los procesos de formación inicial y permanente de los profesores que trabajan en el sector rural, por cuanto esa preparación imbrica comprender la importancia de la inclusión de las particularidades propias del habitante del área rural, y afianzar los saberes aprendidos desde la posibilidad del reconocimiento de las necesidades propias de ese contexto, representando un elemento clave para poder emprender el afianzamiento de una educación de calidad.

De manera mancomunada, se reconoce y asume de forma teórica y práctica, que cuando el profesorado es comprometido y con vocación de servicio, ni rechaza ni se siente ajeno ni considera un castigo trabajar en la escuela rural. Además, se siente involucrado y comprometido, formando parte de agentes activos de cultura y educación en sus comunidades, en definitiva se desempeña en una institución multigrado

Título **PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA MULTIGRADO: UNA COSMOVISIÓN DESDE LOS ACTORES DEL CONTEXTO RURAL**

consolidando sus conocimientos y saberes al servicio de las particularidades de estas comunidades.

Otro elemento interesante que se aspira entretejer en este artículo, corresponde a que las aulas y escuelas multigrado ubicadas en el contexto rural, requieren de atención diferenciada con relación a las otras escuelas, son en sí mismas complejas y desafiantes para los maestros y maestras. Por tanto, se considera proponer desde una postura relevante explorar y dar a conocer no sólo las características formales de una escuela y aula multigrado, sino las necesidades, demandas y falencias que éstas tiene en términos fundamentalmente técnicos.

Finalmente, es menester que en el ámbito educativo, tanto los directivos como los docentes profundicen en la construcción de teorías y metateorías pedagógicas cónsonas con las características del momento histórico, a fin de encontrar horizontes educativos que permitan proseguir por senderos iluminados de sentido por lo que hacen, guiados por la claridad de lo que significa formar, fin último del continuo andar docente, tomando en cuenta la importancia de generar una aproximación teórica de la práctica pedagógica en el aula multigrado como cosmovisión desde los actores del contexto rural, lo que redundará en una educación de calidad.

REFERENCIAS

Arango, P., Leal, S., y Perfetti, M. (2001). *Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia en Revista Coyuntura Social No. 25 FEDESARROLLO, Bogotá – Colombia.*

Boix, R. (2011). *¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 13-23. Universidad de Granada. Granada – España.*

Cárdenas, A. P. (1982). *Una mirada a la escuela rural en Colombia. Huellas, Vol. 3, nº 5. pp. 16-20. Uninorte – Barranquilla.*

Claret, A. (2012). *Proyectos Comunitarios e Investigación Cualitativa. Treceava Edición. Caracas – Venezuela: Editorial Texto, C.A.*

CRECE (1999). *Evaluación de Impacto del Programa Escuela Nueva Postprimaria en la Zona Rural del Departamento de Caldas. Informe final. Manizales.*

CRECE (2001). *Alternativas para la expansión del acceso a la secundaria en las zonas rurales: el Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT y la expansión del modelo de Escuela Nueva a la post-primaria. Documento de trabajo presentado para el Diálogo Regional de Política del Banco Interamericano de Desarrollo – BID. Washington.*

CRECE (2002 a). *Evaluación de los impactos parciales y potenciales del Programa Escuela y Café. Informe final. Manizales.*

Denzin, N. K. (2004). *Symbolic interactionism. A companion to qualitative research, pp. 81-87.*

FAO - UNESCO (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Roma: FAO.*

Gabari, M., y Zufiaurre, B. (2000). *Didáctica para Maestras. Editorial CCS. Madrid – España.*

García, F. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: Currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: Situación, límites y posibilidades en centros onubenses. Memoria para optar al grado de Doctor. Programa Oficial de Doctorado “La Educación en la Sociedad Multicultural”. Universidad de Huelva. Departamento de Educación. Huelva – España.*

Giha, Y. (2017). *Aulas multigrado permite que avancemos en el cierre de brechas en la educación rural: Ministra Yaneth Giha. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (MEN). Bogotá. D.C. 25 de septiembre de 2017. MinEducación. Documento en línea. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363091.html [Consulta: 2019, Julio 10]*

Gómez, V. (1995). *Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, Nº 15 y 16. Pp. 280-306.*

Gurdián, A. (2009). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional IDER. San José – Costa Rica.*

Hernández, J. (2018). *La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia. Diario digital el Espectador. (18 de mayo de 2018). Disponible en: La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia. [Consulta en línea 11 de septiembre de 2018]*

Husserl, H. (1997). *Psychological and Transcendental Phenomenology and the confrontation with Heidegger (1927-1931). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.*

Leal, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador y al metodología de investigación. Centro editorial LITORAMA, C.A. Caracas - Venezuela.*

Lozano, D. (2012). *Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. Revista de la Universidad de La Salle, (57), pp. 117-136.*

Martínez, M. (2009). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. 2ª edición. México: Editorial Trillas.*

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación 115. Bogotá D.C: MEN.*

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015). *Educación Rural [Página Web en línea] Disponible en: https://rural.mineduc.cl/presentacion/ [Consulta: Consulta: 2019, Julio 10]*

Observatorio de Coyuntura Socioeconómica (OCSE, 2016). *Desplazamiento Forzado en Colombia. Boletín No. 12. Bogotá.*

Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Décima edición. Madrid – España: Ediciones Morata, S. L.*

Ramírez, J., Rojas, Y., Tobón, F. (2013). *Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. Educación. Vol. 16, No. 2, pp. 267-282.*

Título **PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA MULTIGRADO: UNA COSMOVISIÓN DESDE LOS ACTORES DEL CONTEXTO RURAL**

- Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Santos, L. (2011). *Aulas multigrados y circulación de saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural*. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 15, N° 2. pp. 71-91.
- Schiefelbein, E. (1993). *En busca de la Escuela del Siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* UNESCO-UNICEF. Chile.
- Soto, M. (2013). *La formación permanente: Hacia la escuela necesaria. Una Experiencia de Fe y Alegría en Venezuela*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Santo Domingo - República Dominicana: Editorial Corripio.
- Taylor, S., y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, R. M. (1992). *Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva de Colombia*. Instituto Fronesis. Quito. 1992.