

# Viva la Escuela: Articulaciones y posibilidades desde una revisión documental

Adriana Arroyo Ortega<sup>1</sup>

Estefany Acosta<sup>2</sup>

Angie Escudero<sup>3</sup>

## Resumen

En este artículo se analiza desde la investigación documental el programa Viva la Escuela como una experiencia descentralizada del cambio educativo en los contextos rurales de Colombia, las posibilidades y opacidades que este ha tenido en su ejecución territorialmente desde las prácticas pedagógicas que realizan maestros y maestras en formación. Como resultados centrales se encuentran la configuración del campo y su accionar, así como las experiencias de los practicantes desde sus informes, concluyendo que es importante la generación de indagaciones con los actores del proceso sobre sus experiencias en los territorios rurales en torno al programa.

### **Palabras clave:**

Educación, Escuela Rural, Prácticas Pedagógicas, Docentes, Investigación documental.

**Fecha de ingreso:**  
25 de noviembre de 2024

**Fecha de publicación:**  
12 de diciembre de 2025

### **Referencia:**

Arroyo-Ortega, A. Acosta, E. y Escudero, A. (2026). Viva la Escuela: Articulaciones y posibilidades desde una revisión documental. *Revista Aletheia*, 18(1), 1-33.  
<https://doi.org/10.11600/ale.v18i1.829>

1 Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y Magíster en Educación de la alianza CINDE – Universidad de Manizales, Administradora en Salud de la Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: arroyoortegaadriana28@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9522-4116>

2 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: stefany.acosta@udea.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6729-9580>

3 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: angie.escudero1@udea.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4370-3878>



# Long Live the School: Articulations and Possibilities from a Documentary Review

## Abstract

In this article, the Viva la Escuela program is analysed from documentary research as a decentralized experience of educational change in the rural contexts of Colombia, the possibilities, and opacities that this has had in its territorial execution from the pedagogical practices carried out by teachers in training. The central results are the configuration of the field and its actions, as well as the experiences of the practitioners from their reports, concluding that it is important to generate inquiries with the actors of the process about their experiences in the rural territories around the program.

### Key words:

Education, Rural School, Pedagogical Practices, Teachers, Documentary Research

## Viva a Escola: Articulações e Possibilidades a partir de uma Crítica Documental

## Resumo

Este artigo analisa, por meio de pesquisa documental, o programa Viva la Escuela como uma experiência descentralizada de mudança educacional na zona rural da Colômbia. Seu potencial e opacidade foram analisados em sua implementação territorial, com base nas práticas pedagógicas de futuros professores. Os principais achados incluem a configuração do campo e suas ações, bem como as experiências dos profissionais com base em seus relatos. Conclui-se que é importante realizar indagações com os atores do processo sobre suas experiências em áreas rurais relacionadas ao programa.

### Palavras-chave:

Educação, Escolas Rurais, Práticas Pedagógicas, Professores, Pesquisa Documental.

---

## Introducción

---

El programa Viva la Escuela fue creado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) como una estrategia orientada a reducir los rezagos y brechas de aprendizaje (MEN, 2023), así como a atender las dificultades emocionales que vivieron niñas y niños escolarizados tras el confinamiento derivado de la crisis sanitaria del COVID-19. Este propósito adquiere relevancia si se considera, como lo plantea Hamilton (2024), que los confinamientos durante los momentos más álgidos de la pandemia provocaron cierres prolongados de escuelas en todo el mundo y que, en numerosos países, la asistencia escolar no ha logrado retornar a los niveles previos a la crisis sanitaria.

Esta situación excepcional alteró profundamente el curso de múltiples procesos sociales, entre ellos los educativos, transformando las dinámicas escolares, las prácticas pedagógicas y las relaciones entre los sujetos que las habitan. Además, generó en niños, niñas y jóvenes diversas afectaciones emocionales (Chiecher-Costa, 2022) mediadas por sus experiencias subjetivas y los modos de organización familiar y escolar en dicho periodo.

El retorno a la presencialidad en 2021 y 2022 supuso, entonces, un desafío para estudiantes, docentes y directivos, quienes debieron afrontar nuevas formas de ansiedad, desconexión y ausencia escolar. En el contexto pospandémico, distintos líderes educativos expresaron su preocupación ante el aumento sostenido de los niveles de ansiedad y de inasistencia entre los estudiantes de todas las edades (Hamilton, 2024), siendo esto central por la importancia que tiene para los procesos educativos los componentes emocionales y de integración social, por lo que el regreso a las aulas no podría priorizarse desde una lógica exclusivamente académica, dejando en segundo plano la comprensión y el acompañamiento de las condiciones emocionales y relacionales de los estudiantes.

En este escenario, el programa Viva la Escuela emerge como una alternativa pedagógica y social que busca reducir las brechas educativas en Colombia, mediante alianzas interinstitucionales basadas en el aprendizaje dialógico, con la participación de voluntarios que serían estudiantes universitarios y de escuelas normales en todo el país. El propósito central de este programa se centraba en fortalecer las instituciones educativas de básica y media como centros de tejido social, promoviendo ambientes educativos de reconocimiento emocional y prácticas de aprendizaje participativas. El programa retoma experiencias previas y aprendizajes de otras políticas exitosas como el Programa Todos a Aprender (PTA) y el Proyecto de Educación Rural (PER), aportando así a la transformación educativa de las zonas más apartadas de las centralidades urbanas en el país.

El interés del programa por fortalecer la educación rural en Colombia invita a reconocer los sentidos, alcances y límites de esta propuesta, así como las indagaciones y producciones documentales que se han generado en su marco. Este análisis resulta crucial, pues permite comprender cómo estas iniciativas se han delineado dentro de las agendas educativas nacionales y cómo dialogan con las realidades territoriales en las que se implementan. En este punto resulta pertinente recordar lo que plantea Santos (1996):

“Vivimos con una noción de territorio heredada de la Modernidad incompleta y de su legado de conceptos puros, que tantas veces pasó por los siglos prácticamente sin cambios. Es el uso del territorio y no el territorio en sí mismo, el objeto del análisis social [...] Su entendimiento es fundamental para alejar el riesgo de alienación, el riesgo de la pérdida del sentido de la existencia individual y colectiva, el riesgo de renuncia al futuro” (p.123).

Desde esta perspectiva es importante tener presente que los territorios rurales son los lugares claves en los que se desarrolla el programa y que estos no son sólo escenarios de la periferia geográfica en los que se pueda centrar el análisis exclusivamente desde la geografía física o las problemáticas relacionadas con la

distancia de las concentraciones de población que hacen particularmente difícil proporcionar ofertas educativas más amplias o que las niñas, niños y jóvenes permanezcan en los centros escolares. Esto, aunque sin duda es importante, así como reconocer las desigualdades y déficits de servicios que en Colombia enfrentan las comunidades rurales, también es sustancial entender estos territorios desde la diversidad que permita interrogar las supuestas homogeneidades culturales y raciales de los lugares rurales, así como las economías políticas que han justificado tanto la expropiación como la explotación de las poblaciones indígenas y racializadas (Corbett & D'Entremont, 2024) y las maneras en que el territorio se configura, más allá de los usos que se le den.

Situarse en las realidades educativas de los territorios rurales es reconocer el entramado de fuerzas culturales, sociales y políticas, los años de abandono estatal pero también las potencialidades y diversidades que tienen las poblaciones que allí habitan y el impacto que lo rural como forma de constitución de subjetividades y de procesos vitales tiene en lo educativo.

Por lo que es importante reconocer que la educación rural en Colombia tiene importantes desafíos como son las características internas de los establecimientos educativos rurales: la infraestructura de las sedes, la calidad y pertinencia de los programas educativos en estas zonas (muchos de estos no responden a las dinámicas regionales, sociales y culturales), la dispersión de la oferta educativa, la falta de educadores cualificados y la baja capacidad administrativa del sector. A estos problemas se le suman otros desafíos contextuales, tales como geografía difícil, población dispersa, falta de desarrollo económico y un conflicto armado que generó desplazamiento, violencia y reclutamiento, lo cual ha incidido negativamente sobre el devenir educativo de los niños, niñas y jóvenes que viven en el sector rural, y sobre el contexto de sus familias. (Ministerio de Educación 2018, p 1)

De ahí que resulte especialmente relevante acercarse a las producciones documentales y evaluativas surgidas en el marco del Programa Viva la Escuela – PTA 3.0, con el fin de analizar sus

logros, tensiones y zonas de opacidad en los distintos contextos rurales del país. Este ejercicio no solo contribuye a visibilizar los sentidos y efectos del programa, sino que también posibilita una lectura crítica y situada del despliegue del programa en el país.

En consecuencia, este texto pretende analizar las articulaciones y posibilidades del Programa Viva la Escuela en sus materializaciones documentales, reconociendo la importancia de este análisis para comprender una iniciativa que, al desarrollarse en contextos rurales, da cuenta de alguna manera de los modos de habitar el territorio, de construir comunidad y de imaginar otros futuros educativos posibles.

---

### Reflexiones conceptuales

---

En la ruralidad colombiana se encuentra de acuerdo con el DANE (2022) aproximadamente el 23,7% de la población del país, quienes han visto atravesadas sus experiencias vitales por un conflicto armado cruento, menor infraestructura y equipamientos, despojo territorial, entre otros aspectos que complejizan la educación rural y en general la vida de quienes habitan estos territorios. (Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH 2016)

Esto hace que la educación rural sea fundamental en términos de propiciar escenarios de movilidad social desde el mismo territorio, propiciando el desarrollo de capacidades (Nussbaum 2002) que estén en consonancia con las necesidades contextuales y permitan superar las brechas existentes con relación a la educación en las ciudades que pasan por la calidad educativa, falta de acceso a tecnologías o recursos educativos insuficientes entre otros (Castro Escobar & González Chavarría, 2023).

Entendiendo la educación como una práctica social para formar sujetos, una práctica de subjetivación que busca incorporar la cultura y dotar al sujeto de cualidades, como saberes, habilidades y técnicas (Cuesta Moreno & Cabra Torres 2023) en el caso de la educación en las ruralidades del país, estas prácticas de subjetivación tendrían que propiciarse desde el diálogo de saberes, identidades, perspectivas, prácticas y construccio-

nes particulares (Quispe, Ayaviri y Maldonado, 2018), siendo importante además evidenciar que la educación rural “permite abstraer las prácticas de formación de sujetos determinados por el territorio y la consecuente construcción y apropiación simbólica y material que se hace desde estas densidades culturales, posturas políticas, construcciones comunitarias y relaciones económicas”. (Cuesta Moreno & Cabra Torres 2023, p 13)

Por lo tanto, la educación rural no es una educación neutral, su conformación territorial tiene incidencias profundas en las formas en que se agencian las relaciones económicas y sociales, pero de manera especial si

La política es el espacio de la lucha por los sentidos. No puedo dejar de imaginar que continúa siendo un imperativo ético inexcusable luchar por nuestro derecho a vivir en un mundo donde la justicia social y la igualdad sean un patrimonio común, donde la solidaridad y el respeto revolucionario a la dignidad de todos sean el motor que alimente nuestro aprendizaje incansable para tornarnos, cada día, una sociedad mejor. (Gentili 2011, p 63)

La educación rural tiene entonces profundas implicancias políticas que hacen necesario el análisis de programas y políticas públicas para desde ahí propiciar la revisión de las formas en que se han entretejido los caminos socio políticos de construcción de lo educativo en el campo colombiano, que no se circunscribe a los contextos escolares, pero que tampoco podría generarse sin ellos, reconociendo las nuevas interacciones de lo rural desde un mundo globalizado que implica lecturas críticas territoriales desde los procesos educativos de quienes habitan dichos territorios.

---

## Metodología: La investigación documental

---

La investigación cualitativa —de la cual la investigación documental es una de sus vertientes— se caracteriza por su rigor y flexibilidad, por la sistematización reflexiva de sus procesos y la creatividad epistémica que la atraviesa. Supone un ejercicio plural, riguroso y ético de indagación sobre el mundo social.

Como lo plantea Vasilachis (2006), la investigación cualitativa se sostiene en la seriedad del oficio investigativo y en la exigencia de un compromiso ético y político con los sujetos, las realidades y los saberes que se exploran. La autora afirma:

La investigación cualitativa se caracteriza por su rigor y por su flexibilidad, por su sistematicidad y por su creatividad, por su pluralismo metodológico y por su flexibilidad... lo que intentamos es dar cuenta de la seriedad de la tarea de investigación, de su exigencia, de su dedicación, de su compromiso, especialmente el de carácter ético. (p. 21).

Este reconocimiento invita a no instrumentalizar los procesos investigativos, sino a desplegarlos como espacios de pensamiento crítico y de encuentro con las materialidades, narrativas y contextos desde los cuales emergen los saberes. Investigar —aun cuando se trate de documentos o datos secundarios— implica establecer relaciones vivas con los documentos: entramar información, teorías, experiencias, conceptos, perspectivas de los investigadores y de los mundos que estos textos evidencian. Carey et al. (2023) sugieren que los investigadores pueden crear puentes conceptuales y materiales que articulen dimensiones sociales, económicas y políticas del conocimiento, ampliando el panorama analítico y densificándolo reflexivamente.

Desde esta mirada, la investigación documental se configura como una metodología que, lejos de ser un simple ejercicio de recopilación, se convierte en un proceso hermenéutico, crítico e interpretativo que pone en diálogo las voces y los silencios del archivo. Como señalan González-Plate y Sepúlveda-Gallardo (2021), este tipo de investigación “es un método crucial en el abordaje y comprensión profunda del contexto histórico, espacial y temporal en que se revela una problemática específica” (p. 3).

A través de la indagación documental se retoman materiales de diversa naturaleza —libros, artículos, documentos gubernamentales, tesis, informes— que permiten reconstruir el estado del conocimiento de un campo, pero también reconocer las condiciones históricas, políticas y culturales que lo atraviesan.

En el caso de este estudio, la investigación documental resulta ser la metodología más adecuada, ya que permite conocer con precisión lo que se ha producido en torno al programa ¡Viva la Escuela! y al Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0). Este proceso facilita comprender qué se ha investigado, qué vacíos persisten, cuáles son las tendencias conceptuales y qué autores y autoras han sido clave en la producción de conocimiento sobre el tema.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que este tipo de revisión tiene como propósito: "...detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe a nuestro problema de investigación. Esta revisión debe ser selectiva" (p. 65).

Sin embargo, la selectividad no debe confundirse con parcialidad, requiere criterios de rigurosidad y exhaustividad que permitan una visión clara y crítica del campo investigado, construyendo analíticas documentales de los campos de estudio que propicien nuevas maneras de acercarse a la producción normativa y académica existente. De acuerdo con González-Plate y Sepúlveda-Gallardo (2021), la investigación documental atraviesa dos fases interdependientes: una fase heurística, centrada en la búsqueda y sistematización de las fuentes bajo criterios de inclusión; y una fase hermenéutica, dedicada a la lectura, interpretación y análisis reflexivo de los materiales, según su relevancia en la construcción del objeto de estudio. En este trabajo, dichas fases se desarrollaron mediante la consulta en Google Académico, bases de datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y repositorios de universidades como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Industrial de Santander y la Universidad de los Llanos.

Para orientar la búsqueda se utilizaron los descriptores: "Viva la Escuela", "Programa de Prácticas para la Formación Integral", "Educación rural en Colombia" y "Experiencias en el programa Viva la Escuela o PTAFI 3.0". La organización y clasificación de los documentos se realizó mediante Microsoft Excel, donde se sistematizaron datos como título, autoría, año, tipo de documento y una breve descripción de contenido. Esta matriz permitió una

visualización analítica de la información y la selección de los textos más relevantes.

Dado que el programa comenzó su implementación en 2023, se hallaron 38 documentos, de los cuales se seleccionaron 28 (8 tesis y 20 informes oficiales del MEN). Posteriormente, se emplearon herramientas visuales —gráficos en Excel y nubes de palabras en Mentimeter— para identificar tendencias, autores y temas predominantes. Este ejercicio permitió cartografiar el campo discursivo y analítico del programa Viva la Escuela, reconociendo las voces académicas que han contribuido a su comprensión.

La delimitación temporal del estudio abarca de 2023 a 2024, periodo que corresponde a la implementación inicial del programa. Por su naturaleza nacional, las fuentes principales provienen de entidades colombianas como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaría de Educación, la Contraloría General de la República y la Comisión Nacional del Servicio Civil, dada la ausencia de producciones en otros países de América Latina.

Finalmente, el proceso de investigación se sostuvo en los principios éticos de la American Psychological Association, garantizando la confidencialidad, el respeto por los derechos de autor y la transparencia metodológica. Cada fuente fue citada y referenciada conforme a las normas APA (7.<sup>a</sup> edición), preservando la integridad académica y evitando cualquier forma de apropiación indebida de ideas. Este ejercicio ético no se limita a un cumplimiento formal, sino que encarna una forma de responsabilidad epistémica y política, entendiendo que investigar es también una práctica de cuidado con las voces y materiales que nos permiten pensar el mundo.

Esto es especialmente importante porque el andamiaje generado desde la investigación documental implica un entramado epistémico en el que la sistematización en Excel, la construcción de nubes de palabras, las clasificaciones temáticas no se consideraron como meras herramientas técnicas, sino como procesos de reflexión sobre lo que el archivo construido a partir de los textos encontrados sobre el programa dice. Así, la fase heurística y la fase hermenéutica mencionadas por González-Plate y Sepúlve-

da-Gallardo (2021) se enriquecen con una perspectiva situada del conocimiento, que no solo lee lo que está, sino que interroga simultáneamente las tensiones, descentrando los lugares comunes de circulación de la investigación documental.

## Resultados

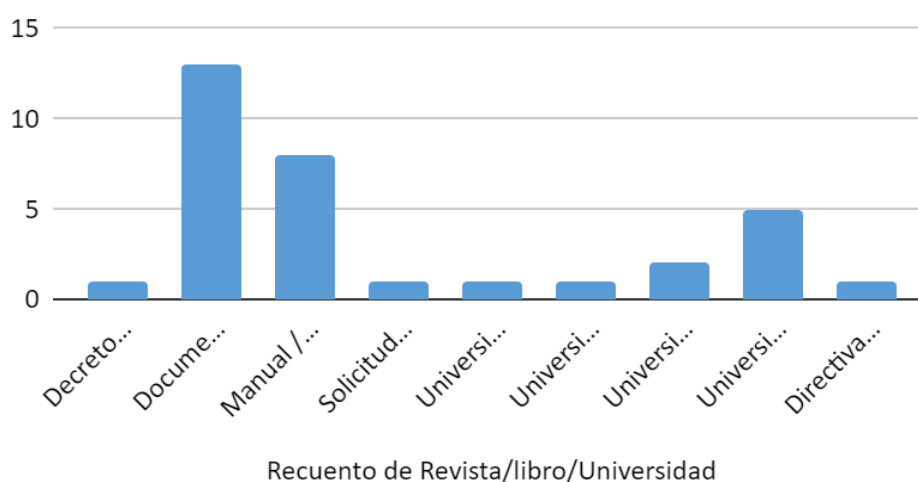
### La configuración del campo del programa y su accionar

El análisis documental realizado se centró en la producción académica y técnica a nivel nacional con el propósito de identificar autores, tendencias y tipos de documentos predominantes en torno al programa ¡Viva la Escuela! Las gráficas construidas ofrecen una visión panorámica de los materiales recopilados, permitiendo observar la distribución por autores, tipo de fuente (revista, libro, universidad, informes institucionales) y año de publicación.

#### Ilustración 1

*Identificación por tipo de producción académica. Construcción propia 2024*

### Recuento de Revista/libro/Universidad



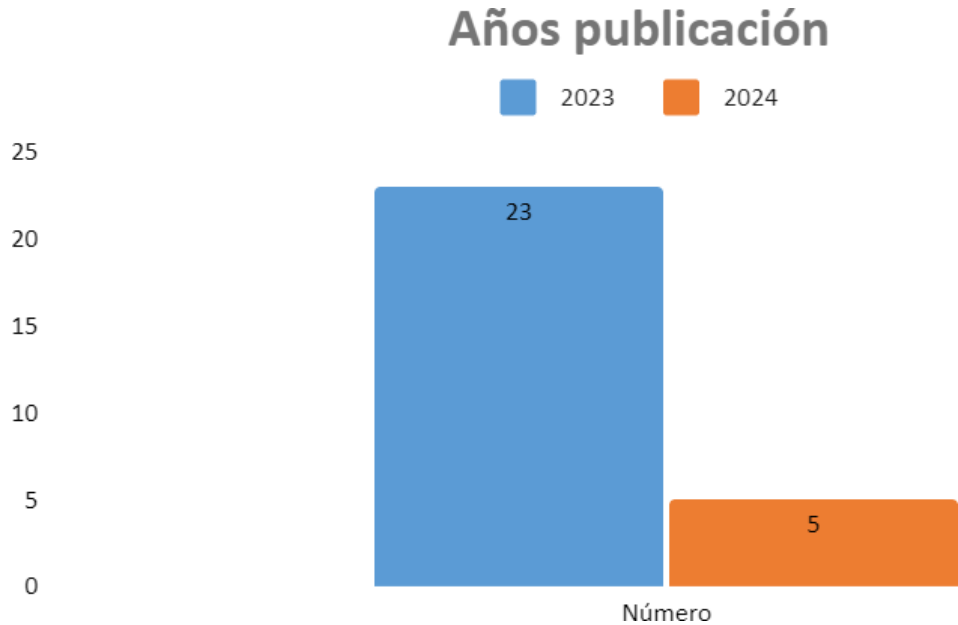
La primera gráfica muestra que la mayoría de los documentos analizados provienen de fuentes institucionales del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este predominio evidencia el papel central del Estado en la configuración del campo discursivo sobre

educación rural y formación integral, lo que resulta coherente con el hecho de que el propio programa fue diseñado y gestionado por dicha entidad. Desde un enfoque crítico, este hallazgo invita a reflexionar sobre la estatalización del saber educativo (Diker 2007), es decir, sobre cómo las narrativas oficiales tienden a fijar los marcos de interpretación legítimos, desconociendo que la “unidad del saber pedagógico en una formación histórica sólo puede ser captada en sus dispersiones” (Diker 2007, p 153)

Junto a esta producción institucional, se encuentran trabajos de grado, pasantías e investigaciones universitarias (Méndez, 2023; Martínez, 2023), que aportan una mirada más experiencial y situada. Estos textos dan cuenta de cómo la comunidad académica se ha interesado por analizar las prácticas pedagógicas derivadas del programa, incorporando perspectivas críticas y reflexivas sobre los resultados educativos y sociales obtenidos en distintos territorios rurales. Este tipo de producción, aunque menos numerosa, aporta una directamente experiencial al debate educativo, reconociendo la potencia de las interpretaciones emergentes y vividas desde los pasantes del programa en sus distintos momentos.

## Ilustración 2

*Años de producción textual programa Viva la Escuela. Elaboración propia 2024*



El análisis temporal de los documentos muestra que la mayor concentración de producción se sitúa en el año 2023, lo cual resulta coherente con la reciente implementación del programa y con la necesidad de sistematizar sus primeras experiencias. El año 2024 aparece con menor número de registros, ya que corresponde a un período aún en desarrollo.

Este patrón temporal permite inferir dos elementos importantes: primero, que existe una fase de emergencia documental, donde los primeros informes y estudios buscan describir e interpretar los resultados iniciales del programa; y segundo, que la construcción de conocimiento sobre ¡Viva la Escuela! se encuentra en un momento de configuración y apertura epistémica, lo que ofrece una oportunidad para introducir lecturas críticas desde la educación rural y la justicia educativa, pero además hace necesario revisar posteriormente la continuidad de investigaciones sobre el programa y sus derivas.

El análisis de las palabras clave permitió identificar los conceptos más recurrentes en la producción documental: educación, escuela rural, formación integral, aprendizaje dialógico, inclusión educativa y voluntariado. Estas palabras no son meros descriptores, sino nodos conceptuales que condensan el sentido del pro-

grama y sus apuestas pedagógicas. La noción de educación se amplía más allá del aprendizaje académico, integrando el desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes. La escuela rural, en este marco, se configura como territorio de vida y conocimiento, donde se tejen identidades locales y vínculos comunitarios, y donde la pedagogía adquiere un sentido profundamente contextual y transformador.

### Ilustración 3

*Nube de palabras claves. Programa Viva la Escuela. Elaboración propia 2024*



Estas palabras no son meros descriptores, sino nodos conceptuales que condensan el sentido del programa y sus apuestas pedagógicas. La noción de educación se amplía más allá del aprendizaje académico, integrando el desarrollo personal, social y

emocional de los estudiantes. La escuela rural, en este marco, se configura como territorio de vida y conocimiento, donde se tejen identidades locales y vínculos comunitarios que se configuran no sólo para los docentes, niños, niñas y sus familias como valiosos, sino para toda la vida local, adquiriendo entonces lo pedagógico un sentido profundamente contextual y transformador que desborda las instancias exclusivamente escolares.

Los conceptos de aprendizaje dialógico e inclusión educativa subrayan la importancia de los procesos colaborativos e interactivos. Estos enfoques, inspirados en Flecha (1997), sostienen que el aprendizaje ocurre en el diálogo igualitario, donde todas las voces tienen valor epistémico. En el contexto rural, esta apuesta cobra especial relevancia porque reconoce en las comunidades campesinas y en los estudiantes rurales capacidades y saberes que enriquecen la escuela, transformando la relación tradicional entre conocimiento académico y saber popular.

Por su parte, la categoría de formación integral expresa una visión holística y humanista de la educación, coherente con las intencionalidades del programa ya que implica educar desde la totalidad del ser —cognitiva, emocional, social y culturalmente— y reconoce que la educación rural requiere adaptaciones ético-políticas que respondan a contextos históricamente marginados.

Finalmente, la presencia del término voluntariado revela un componente ético y ciudadano central en el programa. Según la ONU (s.f.), el voluntariado es “una forma poderosa de involucrar a los ciudadanos para hacer frente a los desafíos del desarrollo” (p 2), favoreciendo la solidaridad y la participación. En territorios donde el Estado no siempre logra desplegar su fuerza institucional, esta figura representa una modalidad de acción colectiva que moviliza capacidades locales y académicas hacia la transformación educativa (Flecha, 1997).

Esto además contribuye a que desde el reconocimiento de la complejidad inherente al proceso educativo pueda abordarse las necesidades emocionales de los estudiantes y de la comunidad educativa en su conjunto y al promover el desarrollo de capacidades en diversas áreas, no solo se está preparando a los

estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real, sino que también se está fomentando su crecimiento personal y social, reconociendo que la educación va más allá de la mera transmisión de conocimientos y que en sí misma plantea posicionamientos éticos políticos que posiciona a las comunidades educativas rurales, incluyendo a los mismos niños como actores sociales competentes con su propio mundo cultural y social (Chicken et al., 2024). Desde una lectura más profunda, puede decirse que la combinación de estas categorías revela una tensión entre centralización y territorialidad: mientras las políticas oficiales estructuran el discurso sobre formación integral, son las comunidades, las familias y los practicantes quienes dotan de sentido vivo y plural estas orientaciones en la práctica cotidiana.

El conjunto analítico generado desde las fuentes documentales permite afirmar que la producción sobre el programa ¡Viva la Escuela! se encuentra en una fase inicial pero significativa de construcción de conocimiento. Las regulaciones, convocatorias, requisitos, informes y trabajos de investigación no solo describen un programa gubernamental, sino que configuran un campo discursivo que articula educación, ruralidad, participación y pedagogía dialógica.

Como plantea Freire (2005), toda práctica educativa es en sí misma una toma de posición ética y política. Las evidencias recogidas muestran que el programa impulsa una pedagogía del encuentro y la corresponsabilidad, donde educadores, estudiantes, familias y voluntarios se reconocen como sujetos activos de transformación. En esa línea, los documentos revisados invitan a comprender la educación rural no como un déficit a compensar o desde las carencias educativas y la problematización de sus brechas – lo que no puede desconocerse –, pero a la vez permite evidenciarla desde las acciones educativas del programa como un espacio de potencia epistémica y social, donde se reconfiguran los sentidos del saber, del aprendizaje y del vínculo comunitario.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la categoría de regulaciones se destacan dos documentos fundamentales: El primero es la Directiva Ministerial 003 del 7 de diciembre de 2023 (MEN, 2023), mediante la cual se establece el Programa de Tutorías

para el Aprendizaje y la Formación Integral PTA/FI 3.0. Su propósito central es mejorar la calidad educativa mediante la formación integral de los estudiantes, incorporando el arte, la cultura, el deporte, la ciencia y otros campos del desarrollo humano. La directiva delimita las responsabilidades de distintos actores —Ministerio de Educación, entidades territoriales, rectores, coordinadores, formadores, tutores, docentes acompañados y practicantes—, con el fin de potenciar el aprendizaje y garantizar el desarrollo integral del estudiantado.

El segundo documento relevante es el Decreto 2268 de 2023, mediante el cual el Ministerio de Educación Nacional prorroga la planta de empleos temporales para el Programa de Tutorías para la Formación Integral y el Aprendizaje PTA/FI 3.0 hasta el 31 de diciembre de 2026. En este se informa que el programa busca fortalecer las prácticas de aula de los docentes de instituciones educativas oficiales, beneficiando anualmente a cerca de 1.5 millones de estudiantes en 827 municipios del país (MEN, 2023).

En relación con la categoría de convocatorias, se destaca el Decreto 088 de 2000, que define al Ministerio de Educación Nacional como el organismo de la Rama Ejecutiva encargado de formular, en articulación con las entidades territoriales, las políticas, lineamientos y directrices del sector educativo. Dichas políticas deben atender las necesidades actuales del país, promover la participación, la descentralización y el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, en consonancia con el principio de que la educación es una condición necesaria para el desarrollo y la paz.

En este marco normativo, el documento titulado Programa ¡Viva la Escuela! Convocatoria a practicantes 2023 (MEN, 2024) presenta la creación del programa como una estrategia de movilización de estudiantes universitarios y normalistas superiores hacia las escuelas rurales, con el propósito de reducir los rezagos de aprendizaje, fortalecer el bienestar socioemocional y promover la vinculación entre escuela y comunidad. Se establecen perfiles específicos para los practicantes, quienes reciben formación, subsidio mensual y certificación, además de comprometerse a par-

participar en actividades formativas, aplicar Actuaciones Educativas de Éxito y entregar informes periódicos.

De modo similar, el documento Convocatoria a practicantes de 2024 (MEN, 2024) reitera la invitación a estudiantes de licenciatura, psicología, trabajo social, arquitectura e ingeniería civil para participar en prácticas profesionales orientadas al desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en instituciones educativas públicas. Las universidades y Escuelas Normales Superiores tienen la responsabilidad de validar las postulaciones y acompañar los procesos formativos de los practicantes, garantizando la coherencia pedagógica del programa.

En cuanto a la categoría de requisitos, se destacan tres documentos emitidos por el MEN. El primero es el documento titulado Programa ¡Viva la Escuela! (MEN, 2024), enfatiza la participación voluntaria de estudiantes y normalistas de último año, docentes y directivos docentes como mentores, quienes deben estar dispuestos a desplazarse a otros territorios y comprometerse con el enfoque pedagógico del Aprendizaje Dialógico, orientado al bienestar socioemocional y la reducción de brechas educativas. Este documento subraya que el programa se fundamenta en los siete principios del Aprendizaje Dialógico y las Actuaciones Educativas de Éxito, promoviendo una educación más colaborativa e inclusiva.

Por su parte, el informe ¡Viva la Escuela! Anexo Técnico (MEN, 2023) detalla los requisitos específicos tanto para los estudiantes practicantes como para los mentores. En el caso de los estudiantes, se exige un promedio académico mínimo de 3.8, ser mayores de 18 años, gozar de buena salud y disponer de tiempo y disposición para el trabajo comunitario. Los mentores, en cambio, deben ser colombianos con doctorado en Educación, experiencia docente, certificación en Aprendizaje Dialógico y disponibilidad de tiempo completo, además de comprometerse con el fortalecimiento de las competencias investigativas y la participación en actividades formativas.

En esta misma línea, el documento Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTA/FI 3.0 (MEN, 2024)

articula sus fundamentos con el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida” (Ley 2294, 2023). Este plan y sus bases orientan la política educativa hacia la garantía de una educación integral para niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a partir de un enfoque pedagógico centrado en la promoción de competencias artísticas, culturales, científicas, tecnológicas y ciudadanas. El programa se implementa en tres fases: planeación, ejecución y seguimiento, promoviendo la participación familiar, el fortalecimiento de competencias docentes y la consolidación de una educación humanista, inclusiva y territorialmente situada.

En suma, el análisis documental realizado permitió reconocer el campo de conocimiento sobre el que se ha venido construyendo el programa ¡Viva la Escuela! – PTA/FI 3.0 desde la articulación de la formación docente, la equidad territorial y el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad con un enfoque ético, pedagógico y político.

#### Las experiencias de los practicantes desde sus informes

Como lo muestran los informes de pasantía e investigaciones revisados, el acompañamiento a docentes y equipos dinamizadores que propone el programa Viva la Escuela adquiere especial relevancia en un contexto donde la formación y el desarrollo profesional son claves para mejorar la calidad de la enseñanza. Su énfasis en adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades y particularidades territoriales, se alinea con la apuesta por reconocer y valorar la diversidad cultural y contextual que caracteriza a las comunidades educativas, particularmente en las zonas rurales del país; siendo este un ejercicio que incide en formas de descolonización de las miradas y las prácticas (Walsh 2018) que históricamente han situado a los territorios rurales desde lo peyorativo.

En total, se identificaron tres investigaciones y cinco informes de pasantía elaborados como trabajos de grado universitario sobre el programa. En ellos se relatan las experiencias de los practicantes pedagógicos participantes en Viva la Escuela, destacando su papel en la transformación de la educación rural

mediante la implementación del Aprendizaje Dialógico. Dicho enfoque se orienta a reducir las brechas educativas y a construir ambientes de aprendizaje inclusivos y participativos, centrados en el desarrollo integral del estudiantado, la lectura crítica, el diálogo igualitario y el fortalecimiento de habilidades académicas y socioemocionales. De esta manera, el programa no solo fomenta el aprendizaje, sino también el bienestar y la construcción de vínculos comunitarios, generando entornos propicios para el crecimiento humano y académico.

Los documentos analizados evidencian que una de las áreas más fortalecidas ha sido el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Las tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos han abierto espacios para el diálogo y la expresión, promoviendo la tolerancia, el respeto y la escucha activa. Esto ha contribuido tanto al mejoramiento de la comprensión lectora como al desarrollo de la comunicación asertiva en los espacios educativos involucrando tanto a las comunidades educativas como a los mismos practicantes. En el campo de las matemáticas, también se reportan avances en operaciones básicas y consolidación de aprendizajes, aunque persisten desafíos en la comprensión de problemas y en la articulación entre el MEN, las universidades y las secretarías de educación para fortalecer el acompañamiento a los practicantes en los territorios.

Asimismo, los informes muestran que el programa ha incidido positivamente en la gestión emocional de los estudiantes, fortaleciendo su capacidad de autorregulación y resolución pacífica de conflictos, lo cual repercute en ambientes escolares más armoniosos y colaborativos. En este sentido, el análisis institucional revela que el enfoque de Aprendizaje Dialógico responde a la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas, superando estrategias centradas en el error y favoreciendo procesos innovadores de aprendizaje significativo. El uso de materiales didácticos también se resalta como un componente esencial para el mejoramiento académico, especialmente en las áreas de matemáticas y lengua castellana, aunque aún se requieren estrategias más sólidas para garantizar la participación de las familias y la sostenibilidad de las innovaciones pedagógicas.

En lo referente a la categoría de investigaciones, se destacan dos estudios que documentan experiencias concretas de implementación del programa. El primero, realizado por Caicedo (2023) para optar al título de Licenciatura en Filosofía en la Universidad Pedagógica Nacional, reflexiona sobre la práctica docente en contextos rurales y la importancia de vincular a toda la comunidad en los procesos educativos. Como señala el autor:

El reto de abordar no solo a la comunidad activa de la escuela (estudiantes y padres de familia), sino que, además de ello, se extendiera la invitación de participar en los procesos a la comunidad en general fue un gran reto, pero a su vez reflejó una acción muy positiva [...] las personas que habían dejado de habitar la escuela volvieron a apropiarse del espacio escolar desde los cine foros y las actividades de extensión. (Caicedo, 2023, p. 45)

Esta investigación, basada en un enfoque cualitativo, aplicó metodologías de aprendizaje dialógico y comunidades de aprendizaje para promover ambientes inclusivos, destacando las tertulias dialógicas, grupos interactivos y tertulias cinematográficas como estrategias para fortalecer el tejido educativo y social. El autor concluye que el programa se constituye en una alternativa para reducir las brechas educativas y promover el diálogo igualitario en contextos rurales.

La segunda investigación, desarrollada por Veiffy (2023) para obtener el título de Licenciada en Educación Básica Primaria en la Universidad Industrial de Santander, resalta la riqueza de la práctica docente en zonas rurales, donde la cercanía comunitaria posibilita una enseñanza personalizada y afectiva, además de fortalecer la valoración de la diversidad. Según la autora: “La práctica docente en una zona rural ofrece una experiencia gratificante tanto para los estudiantes como para los docentes [...] trabajar en una zona rural brinda una oportunidad única para el crecimiento personal y profesional del docente” (Veiffy, 2023, p. 57).

Su estudio muestra que el programa ¡Viva la Escuela! ha logrado avances significativos en la comprensión lectora, el fortalecimiento de habilidades matemáticas y el manejo emocional

de los estudiantes, gracias a la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito como las tertulias literarias, los grupos interactivos y la extensión del tiempo de aprendizaje.

Finalmente, dentro de la categoría de informes de pasantía, destaca el realizado por Camacho (2023) en la Institución Educativa Héctor Julio Rangel Quintero, Escuela Tobasia, como parte de su proceso para optar al título de Licenciada en Recreación en la Universidad Pedagógica Nacional. La autora muestra cómo la recreación y el teatro, aplicados bajo el enfoque del Aprendizaje Dialógico, favorecen el diálogo igualitario, la solidaridad y la convivencia escolar. A través de tertulias literarias, actividades teatrales y grupos interactivos, se promueven valores como la amistad y la conexión emocional, aun enfrentando desafíos como la falta de recursos. Camacho (2023) resalta, además, la importancia de la comunicación efectiva y la colaboración entre docentes y practicantes para lograr transformaciones significativas en la experiencia educativa rural.

Desde una perspectiva metodológica, estos informes se inscriben en un enfoque cualitativo centrado en la experiencia vivida. Como plantea Eisner (1998a), el paradigma conceptual de la indagación cualitativa busca reflejar la complejidad del trabajo educativo y reconoce la sensibilidad y el buen hacer del investigador como elementos constitutivos del proceso. Este enfoque permitió a los practicantes aproximarse de manera reflexiva a sus propias vivencias y a las de las comunidades escolares, reconociendo los aportes, desafíos y aprendizajes que emergen de la práctica educativa situada. En palabras del propio autor, en el paradigma cualitativo “se encuentran presentes aquellos deseos, propósitos flexibles y la necesidad de quedar en contacto con lo que es importante” (Eisner, 1998a, p. 199), lo que refuerza la necesidad de profundizar en investigaciones que vinculen la experiencia de los practicantes con las realidades rurales y los procesos comunitarios que acompañan.

De manera complementaria, Geertz (2003) advierte que toda práctica investigativa debe enfrentarse a “una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí” (p. 24). Esta noción se refleja

en las experiencias relatadas por los voluntarios y practicantes, quienes, al insertarse en contextos distintos al propio, deben desplegar capacidades de adaptación, creatividad y comprensión intercultural. Dichas experiencias transforman no solo su quehacer pedagógico, sino también su propia subjetividad, al enfrentarlos con la riqueza y los desafíos de la educación rural.

Por último, el análisis de los referentes teóricos presentes en los documentos revela una trama de autores y autoras que sustentan las prácticas y reflexiones de los participantes, lo cual evidencia que la investigación, más que un acto de acumulación de datos, constituye un diálogo continuo con diversas tradiciones de pensamiento. Reconocer estas voces —locales y globales, académicas y comunitarias— es esencial para comprender que la investigación educativa es, ante todo, un ejercicio de construcción colectiva de sentido.

### Ilustración 4

*Nube de palabras autores. Elaboración propia 2024*



A partir del análisis realizado, se identificó que José Ramón Flecha García es uno de los autores más citados en los documentos revisados. Este sociólogo y pedagogo español es ampliamente

reconocido por sus aportes al campo de la educación, particularmente por el desarrollo de la Teoría de la Comunicación Dialógica y su aplicación en contextos escolares. Su obra ha impulsado estrategias pedagógicas centradas en el diálogo, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento, fundamentos que resultan coherentes con los principios del programa Viva la Escuela. Flecha ha publicado extensamente sobre educación inclusiva, aprendizaje dialógico y transformación social a través de la educación, lo cual explica su relevancia en los distintos textos analizados.

Flecha García sostiene que el diálogo constituye una herramienta transformadora de la educación, pues el aprendizaje se enriquece cuando se promueve una interacción genuina entre todos los participantes del proceso educativo. En sus palabras, el diálogo no solo posibilita la transmisión de saberes, sino que permite la construcción compartida de significados y de conocimiento entre estudiantes y educadores (Flecha García, 1997, citado por Comunidades de Aprendizaje, 2020). Esta visión sustenta gran parte del enfoque dialógico que atraviesa las prácticas educativas promovidas por el programa, donde la conversación, la escucha y el reconocimiento mutuo se convierten en condiciones esenciales para el aprendizaje integral.

Otra autora destacada es María Rosa Valls-Carol, investigadora y académica reconocida por sus contribuciones a la educación inclusiva, la mejora de la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. Su trabajo se ha enfocado en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que fomentan la equidad y la excelencia educativa, atendiendo a la diversidad y a las necesidades individuales del estudiantado. En el ámbito de la formación docente, Valls-Carol resalta la importancia de los procesos de colaboración y aprendizaje mutuo en las comunidades educativas, ofreciendo herramientas para fortalecer la práctica pedagógica desde una perspectiva inclusiva y dialógica. Como ella misma señala junto a García Yeste (2013), en las sociedades actuales están recuperándose determinadas prácticas que centran el proceso de enseñanza/aprendizaje en lo que se ha llamado Comunidades de Aprendizaje. Esta afirmación refuerza la idea de que la educación no se restringe al aula, sino que involucra

a toda la comunidad —docentes, estudiantes, familias y actores locales— como protagonistas del proceso educativo.

En el mismo sentido, Santiago Racionero aparece como otro de los autores con presencia significativa en las referencias. Reconocido investigador en el campo de la filosofía y la teoría de la educación, Racionero ha desarrollado una mirada crítica sobre los sistemas educativos y las políticas públicas contemporáneas. Sus aportes invitan a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales que median la enseñanza, ofreciendo herramientas para comprender cómo las políticas y estructuras educativas inciden en las experiencias de aprendizaje. En el marco del programa Viva la Escuela, sus planteamientos permiten nutrir la práctica de los voluntarios y docentes desde una perspectiva crítica, ética y reflexiva.

Llama la atención, sin embargo, la escasa presencia de autores y autoras colombianas en los textos revisados, a pesar de que en el país existe una sólida tradición pedagógica y una producción investigativa relevante en torno a la educación rural, la formación docente y las prácticas dialógicas. Este hallazgo invita a fortalecer el diálogo entre los referentes internacionales y las epistemologías locales, reconociendo el valor del conocimiento construido desde los territorios y las experiencias educativas del sur global.

Finalmente, los documentos en los que se identificaron estos autores provienen, en su mayoría, de la Universidad Pedagógica Nacional, aunque también se registran aportes de la Universidad de los Llanos y la Universidad Industrial de Santander. No obstante, se evidencia una fuerte presencia de publicaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) —como decretos, directivas, guías y manuales— que han sido fundamentales para orientar las convocatorias, prácticas y procesos de acompañamiento del programa. Dichos documentos no solo clarifican el marco normativo e institucional en el que se desarrollan las intervenciones educativas, sino que también contribuyen a su implementación coherente y a su seguimiento en los diferentes territorios del país.

---

## Discusión

---



Programas como Viva la Escuela, impulsados por el Ministerio de Educación Nacional, constituyen una oportunidad invaluable para fortalecer el tejido educativo y social del país. Al involucrar a estudiantes universitarios y normalistas superiores como voluntarios, junto con docentes y directivos que actúan como mentores, se configura un espacio de encuentro entre la teoría y la práctica que promueve aprendizajes significativos, colaborativos y transformadores. Este puente pedagógico, crea condiciones propicias para el aprendizaje mutuo y para la construcción compartida de saberes, afectos y compromisos con la educación pública, además de brindar experiencias de aprendizaje situado a los pasantes que complementan de manera activa su formación pedagógica.

Estas convocatorias no solo dinamizan la implementación de estrategias pedagógicas, sino que consolidan una red de cooperación interinstitucional que abarca al Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación, las instituciones de educación superior, las escuelas normales y las instituciones educativas en los territorios. Dicha articulación posibilita que los pasantes fortalezcan sus capacidades profesionales y éticas mientras contribuyen al desarrollo de las instituciones que los acogen. Tal como se evidencia en los informes de práctica revisados, el impacto de estas experiencias se extiende más allá del aula: promueven vínculos de corresponsabilidad, confianza y pertenencia entre las comunidades educativas rurales, reafirmando la educación como un bien común y como un espacio de construcción colectiva.

El despliegue de voluntarios —particularmente estudiantes y normalistas— trasciende la idea de mejorar indicadores académicos; se trata, ante todo, de propiciar intercambios pedagógicos, experienciales y emocionales que transforman a todos los involucrados. Estas experiencias, al situarse en territorios diversos, permiten que los jóvenes conecten los saberes universitarios con las realidades escolares, desarrollando habilidades de liderazgo, escucha empática y trabajo colaborativo, esenciales para su formación profesional y humana. En palabras de Almeyda (2016), las prácticas pedagógicas se constituyen en un espacio privilegiado para aproximarse a la realidad escolar, asumir el rol docente y articular los conocimientos teóricos con la experiencia situada, lo que refuerza su carácter formativo y ético.

Asimismo, para los niños y niñas que participan en estas experiencias, la presencia de los voluntarios representa una oportunidad de encuentro con referentes cercanos que inspiran y acompañan sus trayectorias educativas. El programa, coherente con su propia filosofía, busca estudiantes con vocación social, apertura al cambio y capacidad de escucha: cualidades que marcan una diferencia sustancial en contextos donde la sensibilidad, la adaptabilidad y el compromiso afectivo son tan relevantes como la competencia técnica. En ese sentido, el reconocimiento de los procesos emocionales de los niños y niñas como núcleo del programa reafirma su apuesta por una educación integral y humanizadora.

No obstante, la escasez de investigaciones sistemáticas sobre el impacto del programa constituye un vacío relevante. La predominancia de documentos oficiales y reportes de pasantía deja entrever la necesidad de indagar con mayor profundidad las experiencias concretas de los actores, las tensiones entre las intenciones institucionales y las prácticas cotidianas, así como las continuidades y rupturas que se manifiestan en los contextos rurales. Ampliar esta mirada —desde metodologías diversas— permitiría comprender con mayor densidad las transformaciones subjetivas, pedagógicas y comunitarias que emergen de este tipo de iniciativas, contribuyendo a su fortalecimiento y sostenibilidad en el tiempo.

Esta es precisamente una de las limitaciones que tiene la indagación realizada y es que al ser una investigación documental y el campo de publicaciones aún se encuentra en conformación, los resultados encontrados aunque valiosos en términos de las tensiones y posibilidades de la aplicación del programa, requieren ampliarse al conocimiento de las experiencias locales situadas territorialmente y sus aplicaciones, no sólo desde la visión de la normativa institucional o de los pasantes, sino desde las propias comunidades educativas en los territorios, siendo este un tema que puede ser abordado en el futuro por otras investigaciones.

---

## Referencias

---



- Almeyda, L. (2016). *Arrojados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. Estudios Pedagógicos*, 42(3), 69–87. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400004>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (Vol. 167).
- Caicedo, E. (2023). *Experiencia como voluntario en el programa Viva la Escuela del MEN: Implementando en las Escuelas Rurales de San Antonio y Palmichal del Colegio Pío XI en el municipio de Aranzazu, Caldas, bajo la modalidad de Escuela Nueva* [Proyecto de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1886/Voluntariado%20Programa%20Viva%20la%20Escuela%20del%20MEN.pdf?sequence=1>
- Camacho, I. (2023). *Implementación del programa Viva la Escuela: Creación de espacios artísticos para potenciar la creatividad de los y las estudiantes en la Institución Educativa Héctor Julio Rangel Quintero, Escuela Tobasia* [Proyecto de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19200/Implementacion%20del%20programa%20Viva%20la%20escuela.pdf?sequence=2>
- Carey, N., Benozzo, A., Tommasi, F. V., & Koro-Ljungberg, M. (2023). Data becomings: Bridge/bridging data-trails in qualitative inquiry. *Cultural Studies & Critical Methodologies*. <https://doi.org/10.1177/15327086231209274>
- Castaño, M., & Sandobal, G. (2023). *Protocolo de desplazamiento al territorio*. <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1NqIXhkUOjUIKwAsuXhS95bcWbytW68zK>
- Castro Escobar, K., & González Chavarría, D. A. (2023). Dificultades y Desafíos de la Educación Rural de Colombia: explorando las Brechas para un Futuro Educativo. MEMORIAS SIFORED - ENCUENTROS EDUCACIÓN UAN, (7). Recuperado a partir

de <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1738>

Centro Nacional de Memoria Histórica, (2016), Tierras y conflictos rurales. Historia, políticas agrarias y protagonistas, Bogotá, CNMH. Documento pdf <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/tierras-y-conflictos-rurales.pdf>

Chiecher-Costa, A. (2022). Percepciones del aprendizaje y emociones de estudiantes nóveles en pandemia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–26. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m15.paee>

Chicken, S., Porres, G. T., Mannay, D., Parnell, J., & Tyrie, J. (2024). Questioning 'voice' and silence: Exploring creative and participatory approaches to researching with children through a Reggio Emilian lens. *Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1177/14687941241234299>

Corbett, M., & D'Entremont, D. A. (2024). There are many communities here: Teaching in complex rural geographies. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104544. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104544>

Cuesta Moreno O.J & Cabra Torres F (2023) Introducción. Vinificación de la educación rural y algunos elementos para su comprensión: una introducción categorial en *Educación en territorios rurales: Escuela, conflicto y formación*. Universidad del Rosario Editores.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas -DANE (2022) Situación de las mujeres rurales en Colombia. Nota estadística. Tercera versión. Disponible en <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/oct-estadisticas-mujer-rural.pdf>

Díaz, J. (2024). *Aplicaciones del aprendizaje dialógico en la sede Carlos Castellanos de la IE San Pedro Claver del municipio de Chitaraque-Boyacá bajo el Programa Viva la Escuela* [Proyecto de pregrado, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio

- Universidad Industrial de Santander. <https://noesis.uis.edu.co/items/17fdf1aa-b71f-45be-8535-b07c85be5a3cc>
- Diker, G (2007) Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía Revista Colombiana de Educación, núm. 52, enero-junio, 2007, pp. 150-171. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado* (D. Cifuentes & L. López, Trans.). Paidós Educador. (Trabajo original publicado en 1990).
- Equipo Prácticas para la Formación Integral. (2024). *Prácticas para la formación integral*. [https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1gCvdz3vRq5xsVrawMtE7ef\\_8IbDFaq08](https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1gCvdz3vRq5xsVrawMtE7ef_8IbDFaq08)
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
- Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M., & Arbós, A. (2014). Actuaciones de éxito en la universidad: Hacia la excelencia. *Multi-disciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 131-150. <https://doi.org/10.4471/remie.2014.08>
- Freire, P. (2005a). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (2005b). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>
- Gentili P (2011) Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente - 1a ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (A. L. Bixio, Trad., 12.ª ed.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1973).
- González-Plate, L; Sepúlveda-Gallardo, C (2021) Investigación documental sobre el cuerpo y la corporeidad en la escuela Revista Electrónica Educare, vol. 25, núm. 3, 2021, Septiembre-Diciembre, pp. 567-582 Universidad Nacional. CIDE. DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

- Hamilton, L. G. (2024). Emotionally based school avoidance in the aftermath of the COVID-19 pandemic: Neurodiversity, agency and belonging in school. *Education Sciences*, 14(2), 156. <https://doi.org/10.3390/educsci14020156>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). Compañía Editorial Ultra. <http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAM-PIERI.pdf>
- Jaramillo, O. (2023). *Directiva Ministerial 003 del 2023. Desarrollo del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral*. <http://www.sempalmira.gov.co/archivo/temp/anexo1.pdf>
- López, E. (2023). *Aprendizaje dialógico en la educación rural* [Proyecto de pregrado, Universidad de los Llanos]. Repositorio Universidad de los Llanos. <https://repositorio.unillanos.edu.co/server/api/core/bitstreams/66e7a07a-f263-49da-a8ee-5973631318ff/content>
- Martínez, I. (2023). *Implementación de las actuaciones educativas de éxito del programa ¡Viva la Escuela! del Ministerio de Educación Nacional en la Institución Educativa Mamoncito, sede La Esperanza, en el municipio de Margarita-Bolívar* [Proyecto de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19192/Implementaci%C3%B3n%20de%20las%20actuaciones%20educativas.pdf?sequence=1>
- MEN. (2018). *Educación rural en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. Documento de trabajo.
- MEN. (2023a). *¡Viva la Escuela! Anexo técnico*. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-413639\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-413639_recurso_1.pdf)
- MEN. (2023b). *Descripción de los roles de los actores y sus alcances*. <https://www.mineduacion.gov.co>

- MEN. (2023c). *Programa Viva la Escuela: Convocatoria a practicantes segundo semestre de 2023*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413641\\_recurso\\_14.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413641_recurso_14.pdf)
- MEN. (2023d). *Programa Viva la Escuela*. [https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1gCvdz3vRq5xsVrawMtE7ef\\_8IbDFaq08](https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1gCvdz3vRq5xsVrawMtE7ef_8IbDFaq08)
- MEN. (2024). *Convocatoria a practicantes primer semestre de 2024*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413641\\_recurso\\_26.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413641_recurso_26.pdf)
- Méndez, E. (2023). *Ejecución de las actuaciones educativas de éxito desde el programa ¡Viva la Escuela! del MEN en el Centro Educativo José Antonio Galán, sede principal Río Atabapo, corregimiento de Cacahual, Guainía* [Proyecto de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19188/Ejecuci%C3%B3n%20de%20las%20Actuaciones%20Educativas.pdf?sequence=1>
- Morales, E. (2014). *Etnografía*. Diccionario de lingüística. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/6820>
- Moreno, V. (2024). *Aplicaciones del aprendizaje dialógico en el Programa "Viva la Escuela" en la Institución Educativa San Pedro Claver Sede Tume Grande Básica Primaria* [Proyecto de pregrado, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio Universidad Industrial de Santander. <https://noesis.uis.edu.co/server/api/core/bitstreams/4e9ea2d8-83e4-4ec5-8069-ae69ea9fe1c6/content>
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Herder
- Pinzón, I. (2023). *Intervención en el programa ¡Viva la Escuela! Fomentando estrategias artísticas y recreativas orientadas a la expresión verbal y corporal en la Escuela La Puerta Floresta, Boyacá* [Proyecto de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19201/Intervenci%C3%B3n%20>

en%20el%20programa%20%C2%A1viva%20la%20escuela.  
pdf?sequence=1

Quispe, G., Ayaviri, D., y Maldonado, R. (2018). Participación de los actores en el desarrollo local en entornos rurales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIV (3), 62-82. <https://doi.org/10.31876/rscs.v24i3.24922>

Santos, M. (1996). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.

Valls Carol, R., & García Yeste, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. En E. Martos Núñez & M. Campos F.-Fígares (Eds.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana.

Vasilachis, I. (2006). Prólogo. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 9–12). Gedisa.

Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media – MEN. (2024). *Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0: Componente pedagógico. Documento de síntesis y puntos de partida*. [http://186.117.156.149:8081/\\_contenido/noticias/2024/Abril/COMPONENTE\\_PEDAGOGICO\\_PTAFI\\_20-02-2024.pdf](http://186.117.156.149:8081/_contenido/noticias/2024/Abril/COMPONENTE_PEDAGOGICO_PTAFI_20-02-2024.pdf)

Walsh, C. E. (2018). Decolony in/as praxis. In W. D. Mignolo & C. E. Walsh (Eds.), *On Decolony. Concepts, Analytics, Praxis* (pp. 15–102). Duke University Press.