

## Transformando Territorio. El Aula como Escenario de Aprendizaje Contextualizado

**Wilber Ortiz Navarrete<sup>1</sup>**

[campohermoso12@gmail.com](mailto:campohermoso12@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1618-7813>

Universidad de la Baja California.  
Mexico.

**Ermes Guarnizo Motta**

[mottaermes@gmail.com](mailto:mottaermes@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0017-4022>

Universidad Pedagógica Libertador  
Venezuela

**Rocio Sanchez Lozada**

[sanchezrocio85@gmail.com](mailto:sanchezrocio85@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0009-7163-0601>

Universidad de investigacion y desarrollo UDI  
Colombia.

**Gloria Esperanza Avila Umaña**

[armonia73@gmail.com](mailto:armonia73@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0000-3117-7798>

Corporacion Universitaria Minuto de Dios.  
Colombia

### RESUMEN

El artículo enfatiza algunas ideas de la investigación fortalecimiento de competencias laborales generales para el municipio de San Vicente del Caguán Caquetá, anclado a la vivencia de una experiencia significativa centrada en desarrollar una propuesta didáctica en la implementación de prácticas de enseñanza para promover un aprendizaje significativo y contextualizado en aulas multigrado. En este sentido, la metodología implementada se orientó bajo un enfoque cualitativo de investigación en el aula (sobre la practica pedagógica) utilizando como técnica principal la observación participante. El análisis de datos, se estructuro desde el cualitativo narrativo, en el que se escribieron conclusiones producto de las técnicas empleadas y posteriormente se analizaron para obtener información pertinente al objeto de estudio. Los resultados evidencian la necesidad de incidir de manera efectiva en los proyectos educativos rurales para posibilitar la vocación territorial encaminada al desarrollo sostenible. Los diversos escenarios de aprendizaje (socio productivos) que hay dentro del territorio, permite la interacción con las áreas del saber en una metodología multigrado que fomenta el desarrollo de competencias básicas de manera dual: una formación para la vida y para el territorio.

**Palabras clave:** *desarrollo rural; contexto de aprendizaje; práctica pedagógica; proyecto educativo y ambiente de clase.*

---

<sup>1</sup> Autor principal.

Correspondencia: [campohermoso12@gmail.com](mailto:campohermoso12@gmail.com)

# **Transforming Territory. The Classroom as a Contextualized Learning Scenario**

## **ABSTRACT**

The article emphasizes some ideas from the research on the strengthening of general labor competencies for the municipality of San Vicente of Caguán Caquetá, anchored to the experience of a significant experience focused on developing a didactic proposal in the implementation of teaching practices to promote meaningful learning and contextualized in multigrade classrooms. In this sense, the implemented methodology was oriented under a qualitative research approach in the classroom (on pedagogical practice) using participant observation as the main technique. The data analysis was structured from the qualitative narrative, in which conclusions were written as a result of the techniques used and later analyzed to obtain information relevant to the object of study. The results show the need to influence effectively in rural educational projects to enable the territorial vocation aimed at sustainable development. The various (socio-productive) learning scenarios that exist within the territory allow interaction with the areas of knowledge in a multigrade methodology that promotes the development of basic skills in a dual way: training for life and for the territory.

**Keywords:** *rural development; learning context; pedagogical practice; educational project and class environment.*

*Artículo recibido 21 julio 2023*

*Aceptado para publicación: 21 agosto 2023*

## INTRODUCCIÓN

El sistema competitivo generado alrededor de las pruebas externas en Colombia en mejorar desempeños, ha dejado a un lado el desarrollo de aprendizajes para la vida en colegios urbanos pero también en rurales desde las expectativas del territorio. Según, Manghi, Valdés, Godoy, López, Melo, Aranda, & Carrasco (2022) “en la escuela los estudiantes configuran una nueva institucionalidad, considerando las características propias y particulares de los contextos en donde viven, participan y se escolarizan” (p.245); donde lo importante, no se basa en mostrar resultados institucionales, sino valorar y potencializar el contexto del educando.

El periodo Pandemia COVID-19, “ha dejado reflexiones variadas, principalmente los problemas que se han generado de acuerdo con los contextos en los que educadores y estudiantes han vivido” (Losada y Villalba, 2021, p.10), producto de esa ruptura educativa que ha impedido ver el territorio como fuente principal para generar escenarios de aprendizaje, “como un recurso clave para proyectar otra experiencia de los sujetos más abierta y diversa” (Collet-Sabé, J, 2020, p.359) en base a contenidos, metodologías y uso de recursos didácticos que conecten con el contexto de los estudiantes, evitando entre otras la deserción escolar.

En este sentido, la educación rural debe ser repensada desde proyectos educativos institucionales y su contribución al desarrollo sostenible territorial, como “un espacio para soñar mediante herramientas de motivación tanto para el maestro como para el estudiante y un conocimiento claro de la realidad” (López R, Palabra Maestra, 28/02/2018); fundamentada en transversalizar el saber y contextualizar el aprendizaje, “una escuela que camine e investigue el territorio, que se deje producir por él y lo produzca en contenidos de aprendizaje para la vida” (Macías, Peña & Bernal Romero, 2021 .p.135).

### **Implicación Internacional y Nacional para el desarrollo territorial sostenible.**

Formar para la territorialidad y el desarrollo sostenible, se fundamentó en formar sujetos capaces de “comprender la importancia del territorio, pero también la de ejercer su derecho a la participación en la constitución y ordenamiento del mismo. La escuela rural puede y debe jugar un papel importante en tal sentido” (Vera, 2019, p.301) sin embargo, en la actualidad son pocas las acciones que se vienen implementando en este ideal para fomentar la vocación de territorio como opción de proyecto de vida y trascender el aula en una educación que desarrolle habilidades en contextos específicos.

Por ejemplo, “la agricultura necesita ser reevaluada en el contexto del desarrollo territorial sostenible tanto social, económica y ambiental, dentro de un marco de desarrollo multisectorial y regional integrado” (FAO,2016,p 4), sobre la base de las necesidades del contexto rural y las potencialidades que este tiene para fortalecer y mejorar la calidad de vida de sus habitantes, tal y como se argumenta en los objetivos de la agenda 2030, “asegurar la sostenibilidad de los sistemas de producción de alimentos y aplicar prácticas agrícolas productiva y sostenible” ( CEPAL, 2018, p.21) para dignificar y reconocer la importancia del campo para el resto de la sociedad.

Este reconocer, permite encontrar según la OCDE (2019), “características específicas de cada territorio sobre la cual pensar y construir recorridos originales hacia un desarrollo económico, social, ambiental e institucional, para satisfacer necesidades presentes y proyectar un camino a las nuevas generaciones para estabilizar el desarrollo sostenible”(p.8), valorando de esta manera la diversidad socioeconómica de los contextos rurales, que posibilitan construir identidad regional para identificar dificultades y fortalezas que beneficien la productividad y desarrollo social desde y para los territorios.

Por otro lado, “el desarrollo del territorio supone facilitar el intercambio horizontal de los aprendizajes locales, subnacionales y nacionales y contribuir a la resolución de los diferentes desafíos relacionados con el desarrollo sostenible” (CEPAL, 2019, P.16) situando a poblaciones rurales como actores primarios para un verdadero desarrollo territorial sostenible, valorando, respetando y estableciendo alianzas estratégicas para favorecer la productividad y competitividad desde local, hacia otros entornos productivos.

Para el caso de Colombia el fomento del desarrollo territorial se ha priorizado en “ potencializar vocación agrícola y ambiental, por medio de sistemas productivos sostenibles, procesos de educación y transferencia de tecnologías que promuevan el desarrollo del campo y una mejor calidad de vida para sus habitantes rurales “ (DNP, 2014, p.10), reflejando una conexión que debe existir entre educación y territorio desde la perspectiva de sostenibilidad, entendida esta como una formación desde y para el contexto en el que están inmersos los actores educativos.

Así mismo “mejorar la transformación productiva del campo y el desarrollo rural, base de un modelo de crecimiento competitivo, incluyente y sostenible” (PND, 2018, p.231), se ha convertido en otras de las

grandes líneas para que diversas las instituciones y entre ellas las educativas replanteen en sus proyectos misionales y visionales que permitan el crecimiento, identidad y sostenibilidad de la economía solidaria. De acuerdo con el CONPES 4011, “fortalecer el desarrollo de habilidades y fomentar una cultura emprendedora” (CONPES, 2020, p.55), posibilitan el repensar de la escuela rural, que ha de convertirse en el espacio que fomenta acciones de transformación de las realidades del campo y que a la luz del CONPES 4098 debe impulsar, “una gestión eficiente del uso del suelo que promueva la formalidad laboral para mejorar la competitividad en el sector agropecuario” (CONPES, 2022,p.30), que fomente desarrollo territorial.

En la actualidad, el foco de desarrollo y fortalecimiento territorial está fundamentado en el pacto por el campo, propuesto por el presidente Petro (2022) centrado en “la soberanía alimentaria y materializar el potencial para la vida del campo que estimule la producción nacional para aumentar la productividad y el trabajo en el campo, con énfasis en el desarrollo de cadenas de valor añadido” (p.22), en el que se proyecte el mercado local para satisfacer la seguridad alimentaria del país y de esta manera fomentar la productividad y el desarrollo sostenible del campo con una visión socio empresarial.

Frente a lo anterior, para Cifuentes (2021), “el papel de la escuela en la configuración de los saberes, las creencias en cuanto a la ruralidad, la territorialidad y la cultura campesina es formar agentes protagonistas del desarrollo en sus comunidades y capaces de valorar sus identidades” (p.133), logrando que los estudiantes desarrollen habilidades que les permita ver en el campo una opción de vida sustentable, participativa y en construcción para el desarrollo social desde la productividad e identidad territorial.

Sin embargo, de acuerdo con las pruebas internacionales PISA y nacionales SABER, desde los argumentos de Botero, Alarcón, Palomino y Jiménez (2017) “la educación en Colombia requiere de formar sujetos con criterios más reflexivos y críticos, que faciliten la toma de decisiones asertivas, en los ámbitos en los que se inscribe su vida diaria” (p.3); en razón de lo que realmente necesitan y deben saber los estudiantes para valorar y proyectar su territorio.

En este sentido, el Plan Decenal de Educación, 2016-2026, hace énfasis “en implementar y realizar los ajustes pertinentes a las modalidades del sistema educativo que favorezca propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades del territorio” (MEN, 2016, p.51). Esto implica, dimensionar el enfoque

curricular donde el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe adaptarse a las características específicas de la región en cuanto a sus necesidades y potencialidades que este demande, para ser aprovechados en escenarios que promuevan el desarrollo de competencias y desempeños necesarios para la productividad, innovación y competitividad.

Es así, como el Plan de Acción para la Transformación Regional PATR (2019), propone a las instituciones educativas “proyectar la implementación de proyectos sostenibles con enfoque de cadena de valor agregado que promuevan canales de comercialización directa de los productos propios de la región” (p 8). Es decir, que las instituciones educativas que propician la metodología de PPP, deben promover acciones hacia la transformación productiva territorial dando importancia a la reactivación de la economía local desde la producción agropecuaria o desde un sector significativo de acuerdo a las vocaciones del territorio.

### **Referentes Teóricos**

La realidad educativa rural refleja una formación centrada solo en conocimientos y aprendizajes que se descontextualizan de educar para la vida y para responder a las necesidades de los territorios. “Expandir y contextualizar los procesos educativos, implica ir más allá del hecho de adquirir saberes personales; requiere lograr entrelazar fenómenos que permita al estudiantado abrir nuevas posibilidades de diálogo con la realidad” (Rubio y Gómez, 2021, p.16), en el que sea posible involucrar a los estudiantes con los problemas socio ambientales y productivos para convertirlos en ciudadanos activos y promotores de desarrollo de sus comunidades.

Pensar en desarrollo Sustentable, “es direccionar una educación para el emprendimiento que contribuya al desarrollo individual y social en competencias para comprender el contexto, como las relaciones económicas del mismo” (Gómez, Llanos, Hernández y Mejía, 2017, p.12); donde es necesario currículos que lleve a los estudiantes no solo a producir sino a transformar sus territorios reconociendo y aprovechando el potencial que este genera para mejorar la economía local y regional.

Por lo tanto, las aulas de clase, se han de convertir en espacios que sitúan diversos escenarios contextualizados para el aprendizaje. “La educación rural, en esta concepción territorial, no defiende únicamente la existencia de escuelas en el campo. Defiende la escuela y la educación vinculadas a un proyecto de vida, de campo y de sociedad” (Silva, Rocha y Penha, 2021, p.254), es por ello, que las

prácticas pedagógicas deben permitir compartir los saberes, las experiencias y los aprendizajes que aportan a la reconfiguración de la cotidianidad.

Sin embargo, “implantar una mentalidad de cambio sustantivo frente a los actuales procesos que aún son visibles con enfoque de enseñanza tradicional en las escuelas” (Vergara, 2015) no es tarea fácil pero no imposible; apropiarse de nuevos métodos de aprendizaje permitirá el acercamiento del estudiante con su realidad, para ubicar y buscar respuestas a sus necesidades de aprendizaje y en su efecto ponerlo en práctica en su propio contexto.

Los contextos de aprendizaje anclados a la cotidianidad de los estudiantes “son una estrategia de enseñanza-aprendizaje activa que plantean interrogantes relativos para aprovechar el potencial educativo con lo socio productivo en distintas áreas de conocimiento concretas, o evaluar los aprendizajes” (Rodríguez y Murcia, 2021, p.1), encontrando una relación triangular, entre el estudiante como el sujeto que aprende, el territorio como escenario potencial de aprendizaje y la escuela en que nutre desde el currículo el potencial territorial y el aprendizaje para la vida.

En este sentido, toma fuerza el aprendizaje contextualizado, “lograr entrelazar fenómenos que permita al estudiantado abrir nuevas posibilidades de diálogo con la realidad” (Gonzales y Gómez, 2021, p.17), donde el papel de la práctica educativa debe reflejar el constructo teórico sobre el contexto en el que se sitúan los estudiantes para lograr aprendizajes significativos, “con la oportunidad de aprender haciendo y reflexionen sobre su propio aprendizaje” (Meneses y Caballero, 2017, p.2) enfocando sentido en lo que aprende porque lo aplica a la vida diaria como herramienta cargada de habilidades para su crecimiento personal y productivo.

Según Tamayo, Zona y Loaiza (2015) “la argumentación, la metacognición y la solución de problemas, se constituyen en ejes centrales en la formación del pensamiento crítico para promover aprendizaje significativo” (p.20), que desde la mirada del aprendizaje contextualizado promueve el desarrollo local productivo formando personas conscientes y conocedoras de sus realidades, que leen, analizan y comprenden el contexto con sus dificultades y potencialidades para mejorarlos y convertirlos en espacios de vida sustentables.

Sin embargo, aprovechar el potencial que tienen los territorios para generar aprendizajes contextualizados, requiere que el docente tome conciencia de este proceso, especialmente centrando su

interés en formar en base a lo que los estudiantes realmente necesitan aprender; Al respecto, “mirar el contexto para el cual se está trabajando es una labor muy importante, pero concientizar al profesor de este ejercicio, es vital para ofrecer mejores perspectivas educativas a los educandos” (Ortega ,2016, p.4).

Lograr contextualizar el aprendizaje, no es una tarea fácil, pero si un proceso permanente en donde “la escuela se consolidará como un lugar en el que el estudiante realice abordajes de índole social para la competitividad y el docente sea el promotor del pensamiento crítico” (Portillo 2019, Pág. 11), pues los cambios divergentes que se dan en orden socio productivo, debe ser y será la base para reestructurar los currículos más acordes a las necesidades del contexto.

De aquí, la importancia de la pedagogía del territorio “en donde las memorias y las formas de ver el mundo de quienes conforman la comunidad educativa, alimentan la creatividad para fomentar el desarrollo” (Ospina, Montoya y Sepúlveda, 2021, p.19) dando respuesta a los objetivos formativos básicos con las habilidades para la vida aterrizadas a los interésese del individuo y sus comunidades.

## **METODOLOGÍA**

La metodología implementada se desarrolló bajo el enfoque cualitativo de investigación en el aula (sobre la practica pedagógica) utilizando técnicas como la observación participante y como observador para el rastreo cibergráfico, discusión pedagógica, análisis de guías de aprendizaje videos y fotografías, toma de notas, y aquellas indirectas en el aula para recolectar datos; así mismo se hizo uso de la encuestas informal para interactuar con los padres de familia para comprender el impacto de la estrategia didáctica *“Transformando territorios. El aula como escenario de aprendizaje contextualizado”*

Participaron el 70% de estudiantes de básica primaria de la I.E.R. Guayabal y padres de familia correspondiente a 5 sedes de las 9 activas en la actualidad a través de un muestreo de participantes voluntarios, que corresponden a 6 docentes de básica primaria focalizados por el programa Todos Aprender del Ministerio de Educación Nacional. El análisis de datos, se estructuro desde el cualitativo narrativo, en el que se escribieron conclusiones producto de las técnicas empleadas y posteriormente se analizaron para obtener información pertinente al objeto de estudio.

El desarrollo de la experiencia investigativa, preciso una interaccion alrededor del deber ser de las aulas multigrado para el desarrollo territorial. En este sentido, se direcciono en alrededor de varios objetivos.

El primero de ellos, caracterizar las causas a los problemas más relevantes de los estudiantes de zona rural, en los que se destaca la deserción, las inasistencias frecuentes a clase, el retardo para iniciar el año escolar y los bajos niveles de desempeño. El segundo, reconocer el trabajo pedagógico de los docentes de la institución educativa desde las comunidades de aprendizaje para afrontar los desafíos de la educación rural. Como tercer objetivo consolidar una estrategia didáctica que dé respuesta a las necesidades del territorio. Finalmente, vivenciar la implementación de la estrategia didáctica dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de los referentes y referencias de calidad para fomentar el currículo flexible y su impacto para potencializar un desarrollo territorial sostenible.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En relación al primer objetivo, la deserción escolar, presento dos variantes desde la observación de documentos de registro escolar, el primer foco, por falta de motivación tanto de padres de familia como estudiantes para matricularse e ir a la escuela, ya que valoran más el trabajo diario del campo que el desarrollo de actividades escolares. El otro foco, fundamentado en carencias de metodologías que desde el aula, motive al estudiante a la búsqueda de conocimiento para aplicarlo en su contexto.

Por otro lado, las inasistencias frecuentes a la escuela, son producto de las ocupaciones en la que participan los estudiantes como apoyo a padres de familia en la siembra/cosecha del frijol y café en la región, durante varias épocas del año. Así mismo, los bajos niveles de desempeño, se suman junto a los ya mencionados la existencia de un alto grado de analfabetismo (70%) en los padres de familia, para apoyar las actividades escolares; también la poca relación de estos con la escuela en la ausencia a reuniones escolares, que junto a contenidos y actividades que imparten los docentes para el fortalecimiento del aprendizaje en casa no dan respuesta a los intereses particulares permitiendo que los estudiantes no respondan de la manera esperada frente al desarrollo de sus aprendizajes.

Estos vacíos, se han convertido en la falta de respuestas concretas frente a las posibilidades y necesidades formativas que necesitan los estudiantes desde y para su territorio. Una formación para el territorio local según García y Blaustein (2021) “adquiere relevancia en la posibilidad de que los saberes campesinos, locales, tradicionales, ancestrales, puedan integrarse y dialogar con los saberes compartidos en el ámbito escolar” (p.112)

Frente a lo anterior, “un buen desarrollo del aprendizaje requiere, que su motivación esté conectada tanto en las relaciones sociales que circundan el escenario de aprendizaje con el interés del desarrollo de habilidades, talentos y conocimientos” (Botero, Alarcón, Palomino y Jiménez ,2017, p.12), para que estudiantes como padres de familia desde las intencionalidades pedagógicas descubran la base de los que aprenden, lo que quieren aprender y lo que necesitan aprender de acuerdo a sus posibilidades y realidades.

En efecto, Villaruel (2017), sostiene “que un error recurrente ha sido pensar en una educación sostenible omnipresente, que al ser única puede impregnar todo proyecto, toda iniciativa curricular o didáctica” (p.12), debido a la desarticulación que se produce cuando las propuestas curriculares en las prácticas de aula se alejan de contextos cambiantes entre la escuela, la vida cotidiana, la familia y la comunidad como hilo conductor para promover el conocimiento cotidiano, académico y científico.

En relación al objetivo número, 2, fundamentando en el dialogo pedagógico en comunidades de aprendizaje para analizar, priorizar y ejecutar acciones frente a problemas comunes que requieren la participación activa y responsable para el desarrollo de los procesos formativos, tiene su razón de ser al contar con “docentes formados que valoren la importancia del territorio y que participen en el mismo” (Santamaría y Sampedro, 2020, p.161). Los hallazgos, evidenciaron apropiación de las CDA y reflejar en ellas “el trabajo diario, cotidiano, práctico, enraizado en la labor docente” (Nemiña, 2018, Pág.3), desde una alternativa pedagógica en el que se promueve el ejercicio cooperativo pensado en el fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido.

Desde esta perspectiva en los debates pedagógicos se logró repensar el territorio como un escenario de aprendizaje, tomando como referente las labores socio productivo predominantes en la región “reconociendo a los niños como agentes y actores con capacidad de reconfigurar y resignificar sus realidades sociales y culturales en su contexto” (Buriticá y Saldarriaga, 2020, p.26), para consolidar una estructura curricular contextualizada y flexible para aulas multigrado.

La carencia de métodos para implementar aulas multigrado ha sido una de las mayores dificultades con las que tienen que lidiar los docentes. “Una de las principales características de estas aulas es el desarrollo de actividades variadas, innovadoras acordes a las necesidades de los estudiantes y particularidades del territorio” (González, 2022, p.97). Sin embargo, en la actualidad se ha situado

alrededor de textos escolares con didácticas flexibles pero con bajo impacto para ser contextualizadas al entorno de los estudiantes y fomentar aprendizajes significativos.

Por lo tanto, los docentes vivenciaron un proceso de formación y autoformación explorando el contexto, conceptualizando los métodos y enfoques de proyectos de aula con mayor fundamentación en los referentes y referencias de calidad para interactuar en entornos socio productivos para definir contenidos y actividades enfocados al desarrollo de los aprendizajes, habilidades y competencias necesarias para la vida.

Desde los aportes de Tole y Gómez (2021) “reconocer el territorio nos permite identificar las comprensiones del contexto que tienen los niños que participan en él; establecer o fortalecer los vínculos con el entorno y generar empatías ligadas al desarrollo de la identidad” (Pág. 2); un elemento clave para direccionar la practica educativa rural donde son múltiples los escenarios de aprendizaje que se pueden aprovechar y conectar con los recursos didácticos( guías escolares, entre otros) para generar aprendizajes significativos a la vez que se forma con mentalidad de desarrollo territorial sostenible.

Al respecto, “el territorio modifica la práctica pedagógica si se tiene en cuenta que todas aquellas particularidades que se constituyen en factores que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ospina, Montoya y Sepúlveda, 2021, p.10), ya que la visión de las familias, los procesos culturales, el desarrollo socioeconómico, los problemas comunitarios, el pensamiento político y religioso entre otros propios del territorio son fuentes sustanciales para diseñar y promover currículos ajustados a las necesidades y particularidades.

En razón del tercer objetivo fundamentado en la aplicación de la estrategia didáctica, se lograron percibir dos consideraciones relevantes para dignificar la práctica pedagógica en el contexto rural. El primero de ellos, centrado en el estudiante como actor principal, donde se logró observar estudiantes motivados, participativos, vivenciando espacios individuales y colaborativos en las diversas actividades propuestas alrededor de las labores productivas de frijol y café; “propiciando un aprendizaje dialógico y vinculante, en el cual todas las voces de los actores sean tenidas en cuenta” ( Correa, 2021, p.10), donde predomina el conocimiento previo arraigado al territorio para poder fomentar el desarrollo de competencias básicas.

En efecto, los métodos de aprendizaje a partir de los intereses de los estudiantes “generan situaciones de aprendizaje interesantes y motivantes, para el desarrollo de competencias que conectan al estudiante con el mundo real” (Valeriano, 2021, p.7); creando menores dificultades para aprender, superar dificultades del aprendizaje, enriquecer la literatura rural, despertar el interés científico, el pensamiento crítico y la resolución y formulación de problemas.

El segundo aspecto a resaltar con respecto al tercer objetivo está fundamentado en el rol del docente, en el diseño curricular que se recreó en 5 grandes unidades que se convirtieron en secuencias didácticas estructuradas aprovechando los textos escolares Entre Texto ( lenguaje), Prest (Matemáticas) y Escuela nueva para las áreas de sociales y naturales como otros recursos del contexto para vivenciar el alistamiento del terreno, siembra, mantenimiento, cosecha, mercadeo y transformación del frijol y café para fomentar en el desarrollo territorial sostenible.

Este repensar de la practica pedagógica y de aula, es la respuesta a las grandes reflexiones que ha dejado la pandemia COVID-19, “el diagnóstico vertido permitirá planear un mapa de fallas, necesidades y respuestas radiadas que permitan planificar procesos de reapertura, recuperación y reinvención del modelo educativo” (Canaza, 2021, p.8) visibilizando otras formas de proyectar el aula, rompiendo con procesos formativos que no ha dejado avanzar la educación en el sector rural. En este sentido, identificar el impacto de la implementación de la estrategia didáctica como el cuarto objetivo que direcciono la experiencia significativa sustento las respuestas a las causas que generan problemas en el óptimo desarrollo escolar.

1. La deserción escolar dejo de ser una preocupación institucional. Al iniciar la experiencia, el número de estudiantes por sede y aula era solo del 40% al finalizar se contó con la participación del 90% de los mismos.
2. Con respeto a la inasistencia a clase y retardo para ingresar a la escuela, se vivencio alrededor de los acuerdos entre docentes y padres de familia para acompañar a los estudiantes en el desarrollo de actividades que estaban directamente conectadas con los ciclos productivos del momento, para ser aprovechados y direccionados desde las guías de aprendizaje, para que el estudiante no deje de aprender y el padre de familia tenga un rol protagónico desde su aporte tradicional.

3. Ahora bien, al finalizar el proceso, se pudo observar que los estudiantes se ubicaron en desempeño alto en el 80% con respecto a lenguaje, matemáticas y ciencias naturales y el 90% de los mismo en desempeño medio-alto en relación a ciencias sociales de acuerdo a la aplicación de 3 pruebas durante el tiempo de la ejecución de la experiencia tomando como referente las pruebas internas y externas de evaluar para avanzar.

Los resultado se contrastaron con el trabajo de aula, en el desarrollo de las actividades de aprendizaje programadas en cada secuencia didáctica, “considerando el entorno de los estudiantes, su cultura y modos de vida” (Freire, Llanquín, Neira, Queupumil, Riquelme y Arias, 2021, p.7) que fortaleció la producción lectora, oral y escrita, formulación y resolución de problemas con mayor énfasis en el pensamiento métrico, geométrico, sistema de datos y variacional como el componente biológico, químico y físico propio de las ciencias naturales y las relaciones espaciales-ambientales y ético políticas desde las ciencias sociales.

En ese sentido, se da importancia a los aportes de Rodríguez, Almansa y Facal (2020) “los currículos abiertos favorecen prácticas educativas innovadoras a través de tácticas participativas y conocimientos en torno al paisaje próximo, sus elementos patrimoniales y la importancia de su sustentabilidad” (p.20), donde se aprende a reconocer y conocer el contexto como la mayor fuente de conocimiento en donde “el aprendizaje se convierte en la interacción social, desde prácticas y herramientas culturales de los sabios comunales y de la cultura” ( Guevara y Moreno, 2021, p.92) como una manera de arraigo y de construcción de identidad.

4. Otro de los impactos importantes es haber despertado en los estudiantes vocación por el territorio, sembrando desde pequeños orientación hacia un proyecto de vida sostenible desde y para la región, porque no solo aprendieron a producir sino también a transformar la materia prima para incentivar a las familias a la economía local.

Lo expresado se convierte en el deber ser de las instituciones educativas rurales, fomentar aprendizajes para la sostenibilidad ambiental, el desarrollo territorial y la economía local, pues la “educación ha de orientarse a proponer procesos basados en el análisis de alternativas, gestión de recursos y estrategias para la generación de soluciones a las problemáticas del contexto” (Gómez, Llanos, Hernández y Mejía,

pág. 32, 2017); siendo pertinentes con los objetivos de la educación en contextos específicos, formar para preservar y transformar en sociedad justa, equitativa y con oportunidades de desarrollo.

## **CONCLUSIONES**

Aunque resulto complejo el discernimiento pedagógico alrededor de la estructuración de un currículo multigrado anclado a las necesidades del contexto, dejó como resultado las grandes posibilidades en las que se puede dinamizar el desarrollo del aprendizaje para “formular y solucionar actividades, dentro de las cuales resaltan las prácticas, casos y problemas que se encuentren profundamente ligados con la vida diaria” (Valverde y Ureña, 2021,p.15) y dan respuesta a los lineamientos y estándares que se proponen para el desarrollo de competencias en la básica primaria, pero también a los objetivos y perspectivas del territorio.

Así mismo, el valor fundamental que se da a los diversos escenarios de aprendizaje que hay dentro del territorio como recurso disponible “para comprender las relaciones y valores que las familias del entorno rural establecen con el entorno, el grupo familiar y con las actividades que realizan” (Acuña, Acuña , Albesiano, Pinzón, Cobo, 2021, p.4) donde el estudiante aprende interactuando, el docente replantea su práctica pedagógica y el padre de familia, se convierte en una fuente de recurso desde sus saberes tradicionales.

Los recursos didácticos como las cartillas Prest y Entre Texto facilitados y direccionados por el Ministerio de Educación Nacional desde el programa todos aprender se convierten en referentes para contextualizar las actividades a la cotidianidad y realidad socio productiva de la región, generando arraigo durante el desarrollo formativo como interés y motivación para aprender de esta manera ir consolidado acciones encaminadas al desarrollo territorial sostenible.

La experiencia significativa se adapta a las particularidades de aulas multigrado en la que es posible optimizar el desarrollo de competencias básicas de una manera vivencial propiciando un ambiente menos tensionante para el docente en su gestión escolar. Un aula, que se configura desde “el vínculo con los diferentes saberes que contribuyen a las vivencias, el reconocimiento, el respeto por el otro, saberes desde la diversidad y el tejido de lazos humanos” (Rosero y De la Osa, 2022, p.12), en territorios víctimas del conflicto armado pero resilientes para fomentar el desarrollo territorial.

Finalmente, educar para la vida y para el territorio se convirtió en la meta esperada de la experiencia significativa pues los estudiantes y familias no solo desarrollaron competencias básicas alrededor de la producción de frijol y café, sino que han adquirido bases para seguir posibilitando el crecimiento productivo local estable y deseable pero todo sustentable.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Acuña Olga, Acuña Blanca, Albesiano Luis, Pinzón Libia, Cobo Elisa (2021) Identidad y familia campesina en torno a la producción de queso en el municipio de Paipa (Colombia) *Mundo Agrario*, vol. 22(51), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.24215/15155994e177>.
- Botero Carvajal, A., Alarcón, D. I., Palomino Angarita, D. M. y Jiménez Urrego, A. M. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Revista Poiésis*, (33), 85-103. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Buriticá-Morales, DA, & Saldarriaga-Vélez, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, (52), 23-35. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Canaza Choque, F. A. (2021). Educación y pos pandemia: tormentas y retos después del Covid-19. *Revista Conrado*, 17(83), 430-438. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n83/1990-8644-rc-17-83-430.pdf>
- CEPAL (2019) Planificación para el desarrollo territorial sostenible en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. Santiago de Chile. Pág. 1-213. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44731/1/S1900439\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44731/1/S1900439_es.pdf)
- CEPAL (2018). La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. Santiago de Chile. Pág. 1-93. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf).
- Cifuentes J y Rico S (2016). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural. *Revista Zona Próxima*, 25. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9795>
- Cifuentes-Garzón, JE, (2021). Escuela urbana y reconfiguración de identidades en la juventud rural. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 131-150. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10579>

- Correa A y Doria F (2021). La narrativa en la identidad territorial. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, 1-16. DOI: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1481](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1481)
- CONPES (2020). Política nacional de emprendimiento. Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES 4011. Bogotá-Colombia. Pág. 1-94. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4011.pdf>
- CONPES (2022). Política para impulsar la competitividad agropecuaria. Consejo Nacional de Política Económica y Social-CONPES 4098. Bogotá-Colombia. Pág. 1-79. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4098.pdf>
- Collet-Sabé, J. (2020). Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 81-90. DOI. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-282>
- DNP (2014) El centro sur amazonia Colombia, tierra de oportunidades y paz, desarrollo de campo y conservación ambiental. Plan Nacional de desarrollo 2014-2018. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá-Colombia. Pág.1-25. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/F.%20El%20Centro-Sur-Amazon%C3%ADa%20de%20Colombia,%20tierra%20de%20oportunidades%20y%20paz%20desarrollo%20del%20campo%20y%20conservaci%C3%B3n%20ambiental.pdf>
- FAO ( 29 de febrero al 3 de marzo de 2016) Retos para la transformación del sector rural en América Latina y el Caribe: desarrollo territorial rural, agricultura familiar, inclusión social y económica e innovación. Conferencia Regional de la FAO para América Latina y el Caribe. Ciudad de México.
- Freire P, Llanquín G, Neira V, Queupumil E, Riquelme L, & Arias K (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos De Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- García Guerreiro, Luciana, & Blaustein Kappelmacher, Ana Lea. (2021). Educación para la agroecología en la experiencia de una escuela técnica de San Carlos (Salta). *Población y sociedad*, 28(1), 107-130. DOI. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/pys-2021-280106>.

- Guevara E y Moreno J (2021) El aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva didáctica contextual. *ACADEMO* (Asunción), 8(1):88-100.  
<http://dx.doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.8>.
- Gómez L, Llanos M, Hernández T, Mejía D, Heilbron j, Martin J, Mendoza J y Senior D (2017). Competencias emprendedoras en Básica Primaria: Hacia una educación para el emprendimiento. *Revista Pensamiento & Gestión*, núm. 43, 150-180.  
<https://www.redalyc.org/journal/646/64653514007/html/>
- González L (2022).Practicas Pedagógicas en aulas multigrado. *Revista a Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, vol. 7(13), 96-107. DOI: <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1645>.
- Gonzales J y Gómez T (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativo. *Revista actualidades investigativa en educacion*, 21(3), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46241>
- Gutiérrez H (2021). El proyecto de Aula. El aula como sistema de investigación y construcción de conocimientos. Editorial, Magisterio. Bogotá-Colombia. Pág. 1-188.
- Héctor C (2020). El contexto y las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Didáctica y Educación*, 11(4) 76-86.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7798824>
- Losada-Sierra, M., & Villalba Gómez, J. A. (2021). La pandemia y los retos para la educación. *Academia Y Virtualidad*, 14(1), 9-11. <https://doi.org/10.18359/ravi.5784>
- López R (2018). Compartir palabra Maestra: La educación rural debe ser el espacio para soñar mediante herramientas de motivación. En persona. Norte de Santander Colombia.<https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/articulos-informativos/la-educacion-rural-debe-ser-el-espacio-para-sonar-mediante-herramientas-de-motivacion-rosa-lopez>
- Manghi, Dominique, Valdés, René, Godoy, Gerardo, López, Tatiana, Melo-Letelier, Giselle, Aranda, Isabel, & Carrasco, Paulina. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la educación*, (57), 231-260.

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652022000200231&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000200231&lng=es&tlng=es).

Macías Tamayo, Aldemar, Peña Poveda, Yamile Johanna, & Bernal Romero, David Felipe. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. *Territorios*, (44spe), 114-137.

DOI:<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>

Meneses Villagrà, Jesús A.; Caballero Sahelices, Concesa. (2017). «La metodología indagatoria en educación primaria. Una mirada desde la perspectiva del aprendizaje significativo». *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, n.º Extra, pp. 981-8, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/335093>

MEN (2016) Plan Nacional Decenal de Educación 2016 2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina-SITEAL. Pp 42, 43, 51, 60 y 61. Recuperado de: [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_colombia\\_0404.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf)

Nemiña R (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategias de desarrollo profesional de docentes de Educación Física. *Revista estudios pedagógicos*. XLIV, (1): 259-278. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00259.pdf>

Ortega C (2016). ¿Para qué un aprendizaje contextualizado y coherente en la escuela?. *Revista Praxis*. Vol. 12, 135 – 144. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1855/1538>

Ospina C, Montoya V y Sepúlveda L (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello-Colombia. *Territorios*, (44-Especial), 1-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>

OCDE (2019). Comunidad y desarrollo local, construyendo estrategias de cambio para el territorio en América Latina y el Caribe. Organización para la Cooperación y el desarrollo económico. Trento-Italia. Pag. 1-36. Recuperado de: <https://www.oecd.org/cfe/leed/2019-Summer-School-Agenda-web.pdf>

- PATR (2019). Plan de acción para la transformación regional-PATR subregión cuenca del Caguán y piedemonte caqueteño. Agencia de renovación de territorio. Pp. 8 y21. Recuperado de: <https://amazoniaypaz.com/wp-content/uploads/2019/02/PATR-Subregion-Cuenca-del-Cagu%C3%A1n-y-Piedemonte-Caqueteno.pdf>
- Petro G (2022). Colombia potencial mundial de la vida. Programa de Gobierno 2022-2026. Bogotá-Colombia. Pág. 1-54. Recuperado de: <https://gustavopetro.co/descarga-programa-de-gobierno/>
- PND (2018). Pacto por Colombia, Pacto por la equidad. Departamento nacional de planeación. Bogotá-Colombia. Pág. 7-1956. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND-Pacto-por-Colombia-pacto-por-la-equidad-2018-2022.pdf>
- Portillo S (2019). La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa (REIIE)*, 4(2),57-67. [https://redib.org/Record/oai\\_articulo1964621-la-construcci%C3%B3n-de-ambientes-de-aprendizaje-en-la-escuela-una-tarea-permanente](https://redib.org/Record/oai_articulo1964621-la-construcci%C3%B3n-de-ambientes-de-aprendizaje-en-la-escuela-una-tarea-permanente)
- Rodríguez F y Gonzalbo M (2021). Los huertos como recursos educativos y contextos de aprendizaje. *Revista Investigación en la Escuela*. Número 103, 1-2-. Monográfico. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/16069/13964>
- Rosero A y De la Osa E (2022). Nuevos escenarios, actores y prácticas educativas donde se construye la convivencia, la diversidad y la cultura. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*,26(2),1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>
- Rodríguez T, Almansa A y Facal R (2020). Representaciones del profesorado acerca de la enseñanza aprendizaje de la asignatura “Paisaje y sostenibilidad” en aulas de secundaria en Galicia, España. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24(3), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>
- Rubio González, J., & Gómez Francisco, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 21 (3), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46241>

- Silva, Rocha y Penha (2021) Territóriosda Educação do Campo: do campo em movimento à aprendizagem territorial. *Cerrados* 19(02), 238-271. DOI: <https://doi.org/10.46551/rc24482692202126>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-176. DOI: 10.4422/ager.2020.12.
- Tamayo A., Oscar Eugenio; Zona, Rodolfo; Loaiza Z., Yasaldez Eder (2015) El pensamiento crítico en la educación: Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Tole E y Gómez F (2021). Los insectos: una estrategia pedagógica para aprender a reconocer el territorio en el CED rural Mochuelo alto. *Revista Biografía, Escritos sobre la biología y su enseñanza*. 14 (27) 1-13. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14515/9572>
- Valeriano Layme, G. A. (2021). Experiencias de aprendizaje basado en proyectos para resolver diversos desafíos de la vida. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 170–177. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.016>
- Valverde L., & Ureña M. (2021). Una propuesta de estrategias y recursos didácticos por competencias en respuesta a los estilos de enseñanza-aprendizaje de la población estudiantil. *Revista Electrónica Educare*, 25 (3), 106-124. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Vera Angarita, Nueva York, (2019). Escuela rural y territorio: una construcción para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIX (1), 293-314. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.41>
- Vergara J.J (2015) Aprendizaje basado en proyectos/entrevistado por el centro de comunicación y pedagogía. <http://www.centrocp.com/entrevista-juan-jose-vergara/>
- Villarruel-Fuentes, M. (2017). Educar para la sostenibilidad: el nuevo mantra de la educación agrícola en América Latina. *IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (9), 316–332. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2551>