REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR,
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Programa: Doctorado en Ciencias de la Educación.

Línea de Investigación: Investigación y desarrollo curricular. Los procesos curriculares y construcción de proyectos pedagógicos en el IPC.

MODELO TEÓRICO PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DEL MUNICIPIO DE LURUACO, ATLÁNTICO, COLOMBIA.

Autor: Yeris Alfonso Passo Utria

Tutora: Ana Briceño

Caracas, mayo de 2026

ACTA DE APROBACIÓN DE JURADOS

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-644

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 10 de julio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***Modelo teórico para la contextualización curricular en instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico. Colombia,*** *presentada por el ciudadano:* ***Yeris Alfonso Passo Utria****, titular del pasaporte Nº AV731694 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobado.***

OBSERVACIONES:

La investigación destaca la relevancia teórica, curricular y metodológica en el abordaje educativo en instituciones rurales. Se recomienda la divulgación y promoción, involucrando los actores sociales y gubernamentales, a nivel local, departamental y nacional para la aplicación del modelo generado.



Dra. Ana Briceño
C.I. N.-12093439
(Tutor)



Dra. Moraima Esteves G.
C.I. 5596653



Dra. María de la Paz Silva
C.I. 4356719



Dra. Gilma Mestre de Mogollón
C.C. 41437521



Dra. Jenny Barcos Sosa
C.I. 15.700.643

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



DEDICATORIA

Cuando me gradué de bachiller, el 22 de diciembre de 2001, sabía que la universidad existía, pero desconocía que el camino de la formación académica podía extenderse más allá de una carrera profesional. De aquel día conservo dos recuerdos nítidos: el rostro de orgullo de mi madre y de mis profesores, y la profunda incertidumbre que me acompañaba al no saber cómo continuar estudiando.

Mi anhelo entonces era ingresar a la universidad y formarme como profesional. No imaginaba la existencia de especializaciones, maestrías, doctorados ni postdoctorados. Hoy, al estar a punto de culminar este doctorado en educación, vuelvo la mirada a todo el trayecto recorrido y comprendo la magnitud del camino transitado desde aquella tarde de diciembre de 2001, en la ceremonia de graduación de bachiller, en la iglesia de mi pueblo.

Hoy quiero dedicar este logro a esos latidos que me enseñaron a reconocer el amor a través de la eternidad que habita en el alma, superando cualquier medida temporal. Especialmente a mi amada madre, a ella que habitará por siempre en mi memoria. Y a pesar de que ya no está físicamente, su confianza en mí, su voz alentadora y su amor incondicional me siguen acompañando cada día. Su recuerdo fue una fuerza espiritual en los instantes más arduos de este sendero. Este logro lleva su nombre escrito con letras indelebles.

También lo dedico con mucho amor a mis hijos, para que este triunfo sea más que un título, que sea ejemplo, inspiración y testimonio de que los sueños se construyen con disciplina, sacrificio y constancia, y que la educación es un camino capaz de transformar la vida de individuos, familias y comunidades.

Con gratitud profunda y amor eterno.

Yeris Alfonso Passo Utria

AGRADECIMIENTOS

"Considerad al hombre como una mina, rica en gemas de valor inestimable. Solamente la educación puede hacerle revelar sus tesoros y permitir a la humanidad beneficiarse de éstos."
(Bahá'u'lláh, 1873)

Doy gracias a Dios, quien otorga la vida, la salud y la iluminación para seguir en este proceso.

A mis hijos, Lesirey y Yeiler, quienes son la razón permanente de mi esfuerzo. Espero que este logro les recuerde que la confianza en Dios, la constancia y la rectitud abren caminos hasta abrazar los ideales.

A mis hermanas, Yennifer y Yurleis, por su cercanía y afecto, su apoyo incondicional y por mantener vivo el lazo de amor profundo que nos une a nuestra madre.

A mi esposa, Leonor, por cuidar de nuestros hijos y sostener el hogar mientras yo dedicaba tiempo y energía a mis estudios. Su entrega, paciencia y comprensión fueron soporte esencial para culminar esta etapa.

A los rectores de las cuatro instituciones educativas que participaron en la investigación, por su disposición, apertura y confianza al permitirme desarrollar el proceso investigativo en sus comunidades educativas. En especial al profesor César Carrilo, mi rector, quien me apoyó cuando necesité tiempo y espacios para avanzar en mi investigación.

A mi tutora, la Dra. Ana Briceño, por sus orientaciones sabias, su rigor investigativo y su acompañamiento respetuoso a lo largo de este proceso formativo.

A La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas, por brindarme este maravilloso espacio académico que hizo posible mi avance intelectual y como ser humano en el nivel de formación doctoral.

A los docentes de la UPEL, por sus enseñanzas, consejos, dedicación, su exigencia formativa y su ejemplo profesional dejaron una huella significativa en mi trayectoria académica.

A mis compañeros y compañeras del doctorado, por la fraternidad, el intercambio académico y los momentos compartidos que hicieron de este camino una experiencia de aprendizaje inolvidable.

Con sincera gratitud,

Yeris Alfonso Passo Utria

TABLA DE CONTENIDO

ACTA DE APROBACIÓN DE JURADOS ii
DEDICATORIA iii
AGRADECIMIENTOS iv
TABLA DE CONTENIDO v
LISTA DE TABLAS viii
LISTA DE ILUSTRACIONES ix
LISTA DE ANEXOS x
RESUMEN xi
ABSTRACT xii
INTRODUCCIÓN 13
CAPÍTULO I 18
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 18
Preguntas de investigación 29
Propósito general: 29
Propósitos específicos: 29
Justificación 30
CAPITULO II 36
MARCO REFERENCIAL 36
Antecedentes 37
Antecedentes internacionales y latinoamericanos 38
Antecedentes nacionales 49
Bases conceptuales 60
Contextualización curricular: Una visión sostenible de la educación 60
Enfoques teóricos 62
Integración de los postulados con la investigación 70
Marco jurídico o sustento legal 70
CAPÍTULO III 90
DESARROLLO METODOLÓGICO 90
Paradigma de investigación 91
Posición ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica de la investigación 93
Diseño de Investigación: Investigación cualitativa 98
Método: Teoría Fundamentada 99

Escenario de la investigación e informantes claves 100
Técnicas e instrumentos: 109
Procedimientos de la investigación: Fases o etapas 110
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación 115
Sustento bioético: 116
Limitaciones 117
CAPÍTULO IV 119
HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS 119
Aplicación de la Teoría Fundamentada en el análisis 120
Pasos de la Teoría Fundamentada aplicados en la investigación: 120
Generación de códigos iniciales: 122
Generación de memos durante la codificación abierta 123
Tablas de análisis axial para contextualización curricular 140
Principales categorías centrales en educación rural y contextualización curricular 144
Principales categorías 149
Subcategorías y conceptos centrales 151
Categoría 1: Pertinencia educativa territorial y contextualización curricular 151
Categoría 2: Contextualización curricular como proceso transformador 152
Categoría 3: Formación docente situada 153
Categoría 4: Vínculo escuela-comunidad y territorio 153
Categoría 5: Pertinencia educativa y permanencia en el territorio 154
Categoría 6: Condiciones para la implementación de la contextualización 155
Categoría 7: Dimensiones identitarias, espirituales y afectivas del aprendizaje 155
Codificación axial: construcción de un modelo explicativo 163
Categoría central: La contextualización curricular como estrategia de supervivencia de las escuelas rurales 168
Modelo teórico emergente: Currículo y supervivencia territorial 174
Discusión 175
La contextualización curricular más allá de la pertinencia: hacia una categoría de supervivencia territorial 175
Educación rural y arraigo territorial: el currículo como política de permanencia 176
Diálogo epistemológico entre saber ancestral y ciencia aplicada 177
La escuela como actor de gobernanza ambiental 178
Tecnología territorializada: innovación con sentido ecosistémico 178
Aportes teóricos del estudio 179

Implicaciones para la política educativa 179
Líneas futuras de investigación 180
CAPÍTULO V 182
MODELO TEÓRICO PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DEL MUNICIPIO DE LURUACO, ATLÁNTICO. 182
Introducción: 183
Fundamentos teóricos de la propuesta 183
Fundamentación teórica del modelo de contextualización curricular 184
Criterios de aplicabilidad 188
Componentes del modelo teórico 191
Componente 1: Territorialidad como base del diseño curricular 191
Componente 2: Integración de saberes locales y globales 193
Componente 3: Metodologías activas y contextualizadas 194
Componente 4: Tecnología rural aplicada 195
Componente 5: Formación docente especializada 197
Componente 6: Participación comunitaria estructurada 198
Componente 7: Evaluación formativa y contextual 199
Ideas prácticas para la aplicación de los componentes 206
Resultados de los hallazgos 209
Socialización del modelo teórico 214
CAPITULO VI 219
REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES 219
Reflexiones en función de los propósitos específicos 219
Recomendaciones generales 222
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 224
ANEXOS 234

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 88
Tabla 2 98
Tabla 3 106
Tabla 4 123
Tabla 5 140
Tabla 6 140
Tabla 7 141
Tabla 8 141
Tabla 9 142
Tabla 10 142
Tabla 11 142
Tabla 12 145
Tabla 13 150
Tabla 14 157
Tabla 15 158
Tabla 16 166
Tabla 17 172
Tabla 18 188
Tabla 19. 205
Tabla 20 211

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 113
Ilustración 2 121
Ilustración 3 122
Ilustración 4: 123
Ilustración 5 124
Ilustración 6 126
Ilustración 7 127
Ilustración 8 128
Ilustración 9 130
Ilustración 10 131
Ilustración 11 132
Ilustración 12 133
Ilustración 13 134
Ilustración 14 135
Ilustración 15 136
Ilustración 16 137
Ilustración 17 138
Ilustración 18 139
Ilustración 19 171
Ilustración 20 190
Ilustración 21 192
Ilustración 22: 194
Ilustración 23. 195
Ilustración 24. 196
Ilustración 25. 197
Ilustración 26 199
Ilustración 27 200
Ilustración 28 201
Ilustración 29 203
Ilustración 30. 204
Ilustración 31 216
Ilustración 33 217

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento informado 234
Anexo 2. Certificación de participación y socialización en la institución educativa de (Pendales) 235
Anexo 3. Certificación de participación y socialización en la institución educativa de (Palmar de Candelaria) 236
Anexo 4. Certificación de participación y socialización en la institución educativa de (Santa Cruz) 237
Anexo 5. Certificación de participación y socialización en la institución educativa de (San Juan de Tocagua) 238

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIEMNTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Programa: Doctorado en Ciencias de la Educación

Línea de Investigación: Investigación y desarrollo curricular. Los procesos curriculares y construcción de proyectos pedagógicos en el IPC.

MODELO TEÓRICO PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DEL MUNICIPIO DE LURUACO, ATLÁNTICO.

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al grado de Doctor en Educación

Autor: Yeris Alfonso Passo Utria

Tutora: Ana Briceño

Fecha: febrero de 2026

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito construir un modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico, Colombia, a partir de la comprensión de sus dinámicas socioculturales, educativas y territoriales. El estudio se desarrolló desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño sustentado en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), mediante el empleo de las técnicas de entrevistas en profundidad a docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios. El análisis de datos se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva, apoyados en la aplicación ATLAS.Ti, lo que permitió el surgimiento de categorías relacionadas con la descontextualización curricular, las necesidades de formación docente situada, la limitada participación comunitaria y la débil articulación entre la escuela y el territorio. Los hallazgos mostraron la necesidad de reconocer el territorio como agente pedagógico activo para integrar saberes locales y campesinos al currículo, resignificar el uso de la tecnología desde la lógica rural, fortalecer metodologías activas y promover procesos de evaluación contextualizada. Con base en estos resultados, se construyeron siete componentes sustentados por fundamentos legales, pedagógicos, sociales y culturales, orientados por principios de pertinencia, interculturalidad, flexibilidad y sostenibilidad. Las reflexiones finales destacan la disposición docente al cambio, la legitimidad comunitaria de la propuesta y la necesidad de avanzar hacia currículos que contribuyan al arraigo, la identidad cultural y el desarrollo sostenible. La investigación aporta fundamentos teóricos y orientaciones prácticas para el diseño de políticas y prácticas curriculares contextualizadas en la educación rural del Caribe colombiano.

Palabras clave: contextualización curricular; currículo territorializado; educación rural; formación docente situada; participación comunitaria.

ABSTRACT

This research aimed to develop a theoretical model for curriculum contextualization in rural educational institutions in the municipality of Luruaco, Atlántico, Colombia, based on an understanding of their sociocultural, educational, and territorial dynamics. The study was conducted within the interpretive paradigm, using a qualitative approach and a research design grounded in the Grounded Theory methodology proposed by Strauss and Corbin (2002). Data was collected through semi-structured interviews with teachers, school administrators, students, parents, and community leaders. Data analysis was carried out through open, axial, and selective coding using ATLAS.ti software, enabling the emergence of categories related to curriculum decontextualization, the need for situated teacher education, limited community participation, and weak articulation between schools and their territories. The findings revealed the need to recognize the territory as an active pedagogical agent capable of integrating local and rural knowledge into the curriculum, redefining the use of technology from a rural perspective, strengthening active teaching methodologies, and promoting contextualized assessment processes. Based on these findings, seven interconnected components were developed, supported by legal, pedagogical, social, and cultural foundations and guided by the principles of relevance, interculturality, flexibility, and sustainability. The final reflections highlight teachers' willingness to embrace change, the community's recognition of the proposed model, and the need to advance toward curricula that foster a sense of belonging, cultural identity, and sustainable development. This study contributes both theoretical foundations and practical guidelines for designing contextually responsive curriculum policies and practices in rural education across the Colombian Caribbean region.

.

Keywords: curriculum contextualization; territorialized curriculum; rural education; situated teacher education; community participation.

INTRODUCCIÓN

La educación rural en Latinoamérica, durante la historia, se ha visto configurada por profundas tensiones entre los discursos normativos que orientan los sistemas educativos nacionales y las realidades socioculturales, económicas y territoriales de las comunidades rurales (Mora, 2020). Estas tensiones se expresan, de manera particular, en el currículo escolar, el cual suele construirse desde lógicas homogéneas, urbano-céntricas y estandarizadas que invisibilizan los saberes locales, las prácticas productivas del campo, las identidades culturales y las dinámicas comunitarias propias de los territorios rurales (Vélez, 2018). De acuerdo con lo anterior, la escuela rural ha sido concebida, en muchos casos, como un espacio que reproduce o trata de imitar modelos externos, olvidando que la escuela rural es un agente vivo a la hora de contribuir al desarrollo territorial. Esa idea errónea ha contribuido a la desarticulación entre la escuela, comunidad y proyecto de vida de los estudiantes rurales.

En el contexto colombiano, estas problemáticas alcanzan una complejidad particular debido a las desigualdades estructurales que han distinguido históricamente al campo, tales como el limitado acceso a servicios básicos, la limitación de la infraestructura de las escuelas, la formación docente poco contextualizada y la frágil articulación entre las políticas públicas y las realidades locales (Bravo y León, 2023). A pesar de los avances normativos que reconocen la especificidad de la educación rural, persiste una brecha significativa entre los componentes curriculares de alcance nacional y las condiciones concretas en las que se desarrolla el proceso educativo en los territorios rurales, lo cual impacta negativamente en la pertinencia de los aprendizajes, la permanencia escolar y el arraigo territorial de las nuevas generaciones (Neira et al. 2025).

Lo expuesto anteriormente por los autores se evidencia claramente en el municipio de Luruaco, Atlántico, Colombia un territorio con una marcada identidad rural en sus poblaciones, conocido en la región por sus dinámicas productivas, tradiciones culturales arraigadas y una estrecha relación entre la comunidad y el entorno natural como la ciénaga, las fincas y los cultivos. Luruaco cuenta con una mayor presencia de habitantes en el sector rural con un 50,6%

frente al 49,4% de habitantes en el sector urbano, tal como lo menciona ISA (2022). En este contexto, las instituciones educativas rurales enfrentan el desafío de implementar currículos que respondan a estándares nacionales y que al mismo tiempo sean significativos para los estudiantes y que mantenga coherencia con las prácticas, los saberes y las problemáticas del contexto. Por otra parte, la experiencia docente, las voces de la comunidad y los hallazgos del trabajo de campo desarrollados en esta investigación revelan una descontextualización curricular que limita el potencial transformador de la educación rural y reduce su capacidad para ayudar al desarrollo sustentable del municipio.

En ese sentido, la presente tesis doctoral se orienta a la construcción y sistematización de un modelo teórico que oriente procesos de contextualización curricular en instituciones educativas rurales desde una perspectiva centrada en el territorio, participativa y situada, geográficamente en el caribe colombiano. Aunque existen aportes teóricos sobre currículo contextualizado, educación intercultural y pedagogías rurales en Colombia, todavía faltan propuestas integrales que surjan de realidades territoriales específicas como el caso de Luruaco (Atlántico).

Por otra parte, existe una la limitada participación comunitaria en los procesos curriculares, escasa formación docente con enfoque rural y la utilización de tecnologías educativas desligadas de las dinámicas productivas y socioculturales de las comunidades que dan el contexto a las instituciones educativas de la ruralidad. Esto se refleja en aplicación de estrategias contextualizadas en el aula.

La presente investigación plantea dentro de sus finalidades construir un modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico, a partir de la comprensión de las dinámicas socioculturales, educativas y territoriales que configuran dicho contexto. El anterior propósito general sirvió de orientación a un proceso de investigación buscó entender la realidad e interpretarla mediante un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo y en el diseño metodológico de la Teoría Fundamentada. Partiendo de ese marco metodológico, el conocimiento se construyó integrando las voces de docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios,

reconociendo su experiencia como fuente legítima de conocimiento para fortalecer el saber pedagógico en las aulas.

De acuerdo con lo anterior, la estructura de la tesis responde a esta lógica progresiva de comprensión, análisis y construcción teórica. A continuación, se muestra la estructura general del documento, haciendo una breve descripción de los diferentes capítulos que lo componen. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, en el que se contextualiza la educación rural desde una mirada internacional, nacional y regional, hasta demarcarla a la realidad del municipio de Luruaco. En este capítulo se delimita la separación existente entre currículo oficial y la realidad de los territorios, también se formulan el propósito general y los específicos de la investigación, y se muestra la pertinencia social, educativa y académica del estudio. Asimismo, se reconoce la experiencia de vida y profesional del investigador en la esfera del proceso educativo rural como un elemento que enriquece la interpretación del fenómeno estudiado.

Más adelante, en el segundo capítulo, se desarrolla el marco referencial, exponiendo los fundamentos teóricos, epistemológicos y legales que sustentan esta investigación. A su vez, en este apartado se muestra la articulación de enfoques como la educación contextualizada, el aprendizaje situado, la interculturalidad y el currículo territorializado, estableciendo un diálogo y contrastes entre autores clásicos y contemporáneos y las políticas educativas que enmarcan la educación rural en Colombia. Al mismo tiempo, este capítulo permite comprender la contextualización curricular más que una adaptación superficial de contenidos se presenta como como un proceso pedagógico, político y cultural que reconoce la realidad del territorio como eje fundamental a la hora de estructurar el currículo.

Posteriormente, en el tercer capítulo se describe el diseño metodológico de la investigación, evidenciando la elección del enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada como estrategia para la construcción teórica emergente. Además, se detallan las técnicas de recolección de información, los criterios de selección de los informantes, los procedimientos de análisis mediante codificación abierta, axial y selectiva, así como los criterios de rigor científico que garantizan la credibilidad y confirmabilidad del estudio. Aparte de esto, este capítulo establece la coherencia entre el marco teórico y el método, asegurando que la

construcción del modelo teórico esté anclada en la realidad del territorio, acercándolos a ser una muestra fehaciente de lo que sucede en el contexto de la escuela.

Después, en el cuarto capítulo se presentan los hallazgos y el análisis de los resultados, organizados en categorías emergentes que revelan las principales necesidades y potencialidades de los procesos educativos rurales en el municipio de Luruaco. Entre los resultados más destacados se encuentran la desarticulación entre escuela y comunidad, la necesidad de pedagogías situadas que promuevan aprendizajes significativos al contextualizar la enseñanza en situaciones reales, sociales y culturales del estudiante, conectando la escuela con la vida cotidiana, la resignificación de la tecnología en concordancia con lo rural, la relevancia de la participación comunitaria estructurada y la formación docente enfocada en responder a las necesidades concretas del territorio. Asimismo, el presente capítulo configura el núcleo interpretativo de la investigación, a partir del cual se establecen las bases teóricas de la presente propuesta investigativa.

Seguidamente, el capítulo V desarrolla los componentes que dan origen al modelo teórico para la contextualización curricular, los cuales se construyen como una propuesta integral sustentada en los descubrimientos del estudio y en los referentes teóricos analizados. De ahí que, este modelo concibe el territorio como agente eficaz en la construcción curricular y se proponen principios, componentes y orientaciones que permiten diseñar currículos pertinentes, flexibles y orientados al desarrollo sostenible. También, este capítulo representa el principal aporte propositivo de la investigación, al ofrecer una herramienta teórica aplicable a contextos rurales con características socioculturales similares a la de Luruaco.

El sexto capítulo expone las reflexiones y recomendaciones derivadas del estudio, en el cual se sintetizan los aprendizajes, producto del proceso investigativo y se establecen orientaciones para la implementación, confirmabilidad y evaluación del modelo. De igual manera, este capítulo coloca de manifiesto la necesidad de progresar sustancialmente hacia modelos educativos que conciban la educación rural como un escenario de construcción colectiva del conocimiento, lo cual es fundamental para cambiar la perspectiva que tienen las personas de su propio territorio y mostrar a los que viven fuera de las zonas rurales el rol fundamental de la ruralidad en la construcción de sociedad y en el desarrollo mismo. Además, se

cierra con el planteamiento de líneas futuras de investigación basadas en la realidad del territorio. El capítulo también presenta la manera en que se hizo la socialización del modelo teórico con las comunidades educativas participantes. En este punto, se describen los espacios de diálogo y realimentación desarrollados en las instituciones vinculadas al estudio. Asimismo, se destacan las contribuciones realizadas por los actores educativos durante este proceso, fortaleciendo el carácter participativo y territorial de la propuesta y consolidando su relevancia para la transformación de las prácticas curriculares en contextos rurales.

En definitiva, el aporte original de esta tesis radica en la construcción de un marco teórico-propositivo que integra currículo, territorio y comunidad desde una perspectiva situada, superando enfoques fragmentados y adaptativos. Básicamente, se crea un marco en el que se sitúan las necesidades de la población, la construcción curricular de las escuelas y la implementación de metodologías de enseñanza y aprendizaje coherentes con dicho marco. Al proponer un modelo teórico emergente de la realidad rural de Luruaco, la investigación aporta al campo de la educación rural y la contextualización curricular, ofreciendo fundamentos conceptuales y orientaciones prácticas que pueden orientar la formulación de políticas educativas, procesos de formación docente y experiencias curriculares en territorios rurales del Caribe colombiano y otros contextos similares. De este modo, la tesis se proyecta como una herramienta que contribuye a la transformación educativa contextualizada, en la que la escuela y el territorio se reconocen mutuamente como espacios legítimos de aprendizaje y construcción de futuro.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este primer capítulo se dedica a delinear los aspectos fundamentales que dan origen y sentido al problema de estudio. En ese orden, su estructura se articula en torno a cuatro ejes clave, los cuales se muestran a continuación: (a) contextualización de la realidad, en el que se analizan las dinámicas históricas, sociales, culturales y educativas que han permitido la prolongación de las desigualdades en la ruralidad colombiana, haciendo especial énfasis en el municipio de Luruaco, Atlántico, escenario de la investigación; (b) interrogantes de la investigación, que guían la exploración de los requerimientos de desarrollo profesional docente, los componentes teóricos y la valoración de propuestas curriculares contextualizadas; (c) propósito general y específicos, orientados a construir un modelo teórico para una educación rural pertinente; y (d) justificación, que resalta la relevancia del estudio para transformar políticas educativas, reducir brechas de equidad y fortalecer los procesos de desarrollo comunitario. De allí que, esta estructura metodológica sienta las bases teórico-críticas, como también establece el andamiaje analítico indispensable para abordar de manera concreta las problemáticas inherentes a los contextos educativos rurales, ofreciendo un marco interpretativo que permite examinar dichas complejidades desde una perspectiva epistemológica contextual y situado. Además, esta arquitectura conceptual facilita la consolidación de un marco teórico robusto que promueve tanto la comprensión profunda de los fenómenos educativos rurales como el desarrollo de aproximaciones metodológicas que permitan impulsar la comprensión social y pedagógica de estos entornos formativos.

Contextualización de la realidad

Durante varias décadas, las zonas rurales y sus pobladores han experimentado un notable rezago en comparación con las áreas urbanas, especialmente en lo concerniente al desarrollo humano y al bienestar. Este fenómeno se atribuye, en gran parte, a la concepción

predominante de lo rural. Al respecto, Suárez (2019) destaca la trascendencia de esta comprensión en América Latina cuando expresa:

> La manera en que se ha entendido lo rural en América Latina es relevante, especialmente por las consecuencias que dicha comprensión tiene en las decisiones de política pública, así como en las inversiones privadas y en las decisiones de las personas que configuran sus proyectos de vida con base en lo que creen que es posible o no en el lugar donde habitan (p.13)

Además, el desarrollo en las zonas rurales se ha visto limitado por un escaso acceso a servicios básicos como agua potable, saneamiento, gas natural, fluido eléctrico y conectividad a internet. Esta carencia se traduce en dificultades acrecentadas para satisfacer las necesidades cotidianas y acceder a mejores oportunidades de educación y empleo (Rincón-Ruíz et al., 2019). Por ende, la brecha entre los contextos urbanos y rurales se manifiesta en diversos indicadores de bienestar, tales como pobreza extrema, desigualdad y mortalidad infantil. Por lo tanto, se hace imperativo, adoptar medidas que aborden estas diferencias existentes entre lo rural y lo urbano, con la visión de avanzar hacia un desarrollo más integral, sostenible e inclusivo (Rodríguez y Martínez, 2018).

Por otra parte, ubicamos la definición del término “rural”, el cual es precisado por la Real Academia Española (RAE, 2021) como un adjetivo que denota aquello “que pertenece o es relativo a la vida del campo y a sus labores”. De la anterior conceptualización se puede inferir que los procesos vinculados a la ruralidad deben poseer características intrínsecas y distintivas de ese sector social, una premisa a la que quienes direccionan los procesos de enseñanza y aprendizaje no deben permanecer ajenos, sobre todo a la hora de desarrollar procesos de construcción curricular. Con respecto a esto, encontramos la investigación de Castro y Gallego (2020), quienes mencionan que los planes de estudios del sistema educativo colombiano no integran de forma adecuada las particularidades y necesidades de las zonas rurales, lo cual contribuye potencialmente a la perpetuación de la brecha educativa entre las áreas urbanas y rurales del país.

Resulta, indispensable una reflexión profunda y una adaptación consciente de los planes de estudio para que sean más inclusivos y contextualizados con la realidad rural. Rodríguez y

Martínez (2018) argumentan que el desarrollo rural sostenible debe considerar la construcción social de los territorios rurales, reconociéndolos como dinámicos y moldeados por complejas relaciones socioeconómicas que configuran su cultura y modos de vida. Por lo tanto, es fundamental articular procesos educativos que integren la diversidad y las singularidades de los territorios rurales, logrando así una educación equitativa que contribuya al desarrollo sostenible de estas zonas (Rincón-Ruíz et al., 2019).

En concordancia con lo expuesto, se incorporan las perspectivas de Lozano Flórez (2012), quien sostiene que, de manera tradicional, lo rural ha sido concebido en estrecha asociación con lo agrícola y lo pecuario, así como con la producción de materias primas y de alimentos, considerándolo como un mundo atrasado y diferenciado del ámbito urbano, el cual ha sido históricamente considerado como moderno y desarrollado. No obstante, esta concepción resulta insuficiente para aprehender la complejidad y diversidad inherente a los territorios rurales. También encontramos la investigación de Rincón-Ruíz et al. (2019) quienes revelan que la ruralidad ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, impulsada por factores como la globalización, la incorporación de nuevas tecnologías, el cambio climático y los procesos migratorios. Estos elementos han generado nuevos desafíos y oportunidades para las poblaciones rurales, trascendiendo la mera producción primaria de productos agrícolas o pecuarios para abarcar dimensiones de carácter económico, social, cultural y ambiental.

Además, el concepto de ruralidad está lejos de ser homogéneo, dado que existen diferencias significativas entre los diversos territorios rurales, incluso dentro de una misma región geográfica, como lo afirman Rodríguez y Martínez (2018), la ruralidad es un concepto complejo que debe comprenderse en su dimensión territorial, puesto que los procesos y dinámicas de un territorio rural pueden diferir sustancialmente de los de otro. La formulación de políticas públicas y estrategias de desarrollo rural debe considerar estas diferencias y particularidades para propiciar intervenciones más efectivas. En este sentido, es fundamental concebir la ruralidad como un espacio con potencialidades y desafíos específicos que exigen un abordaje integral y sostenible. Como bien lo indica la FAO (2021), el desarrollo rural sostenible implica la promoción de políticas y estrategias orientadas a la diversificación económica, la inclusión social, la protección del medio ambiente y el fortalecimiento institucional en los

territorios rurales. De esta manera será posible superar las brechas entre los contextos rural y urbano, y avanzar hacia un desarrollo más equitativo y sostenible en el país.

Lo expuesto conduce a la imperiosa necesidad de promover cambios profundos en la percepción y comprensión de la ruralidad, así como en las políticas públicas orientadas al progreso de este sector crucial de la sociedad, tal como lo enfatiza la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO, 2021). La coyuntura rural actual de Colombia se encuentra inmersa en transformaciones sustanciales, determinadas por cambios sociales, políticos y ambientales, por la dinámica de implementación de políticas públicas, así como por la irrupción del proceso de paz y el posconflicto. Estos factores, junto con tendencias de carácter nacional y global, inciden en la sostenibilidad ambiental, la acción colectiva, la calidad de vida de los pobladores rurales, la estabilidad de las instituciones gubernamentales y la construcción de una paz estable y duradera, entre otros aspectos.

Por otra parte, encontramos la investigación de Sierra et al. (2019), quienes subrayan que la aplicación seria y consistente de políticas públicas en áreas rurales es crucial con miras a favorecer el desarrollo humano y bienestar de sus habitantes y promover la sostenibilidad ambiental como estrategia para mejorar los sistemas de producción primaria que posteriormente impactará el resto del sistema productivo de una región o un país. Del mismo modo, los autores destacan la urgencia de abordar los desafíos específicos de las comunidades rurales, como el acceso a servicios básicos y la insuficiencia de infraestructura adecuada. Cada uno de ellos con una mirada crítica y enfocada en propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

Es importante señalar que las instituciones educativas rurales en el país enfrentan desafíos multifacéticos que, según el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023), los desafíos se manifiestan en tres dimensiones críticas: primero está la calidad educativa, con un 65% de estudiantes por debajo del nivel básico en pruebas nacionales; en segundo lugar, encontramos pertinencia curricular, evidenciada en la ausencia de contenidos agroecológicos en un municipio con vocación agrícola; y en tercer lugar, está la participación comunitaria, en el que solo el 20% de las escuelas incluye a familias en la planeación académica. En numerosas ocasiones, se han detectado brechas significativas en contraste con las

instituciones no rurales, entre las que destacan las limitaciones en el acceso a recursos y tecnologías, la insuficiente disponibilidad de docentes cualificados, las deficiencias en infraestructura educativa y la inexistencia de estrategias eficaces orientadas al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil (Arango et al., 2018).

Las comunidades rurales deben asumir un rol estratégico en los procesos de desarrollo social y, progresivamente, ser consideradas forma más articulada con las diversas dinámicas globales. En esta misma línea de análisis, Naranjo y Carrero (2017) plantean una concepción ampliada de la educación rural, al señalar que:

> La educación rural se entiende como la posibilidad de ampliar oportunidades para las comunidades que pertenecen a los contextos rurales, la categoría de educación rural implica la circunscripción a un territorio y no se limita a un territorio aislado o delimitado por una vereda o un municipio, más bien en interacción con las dinámicas globales. (p.25)

El progreso social demanda la articulación de todos los sectores que conforman la sociedad, cada uno con contribuciones sustanciales a su desarrollo. Esta perspectiva se reafirma en lo planteado por la universidad de La Salle (2013), al señalar que "algunos de los problemas o retos mencionados se relacionan con la falta de integración de las poblaciones rurales a los procesos de avance de la sociedad y a la posibilidad de que la cultura rural aporte a la construcción de comunidad." (p.23).

Con estas ideas en consideración, se configura un panorama más amplio de la ruralidad. En lo referente al contexto educativo rural, Arias Gaviria (2017) expone las siguientes reflexiones:

> La educación rural se suele considerar como forma de consumo de tecnología, como técnica de ingreso a la sociedad letrada a expensas de la manera como son construidos los procesos de aprendizaje de la vida cotidiana, y lejos de las prácticas sociales de sus habitantes, quienes asumen tecnologías que no suelen ser familiares con la ruralidad y transmiten un ideario de cercanía al mundo modernizado, en el cual la educación rural transmite un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores. (p. 2)

Un tema inherente al contexto educativo rural es la necesidad de que los procesos educativos en estas zonas integren el vasto conocimiento generado por las comunidades locales, utilizándolo como un insumo fundamental para el desarrollo de los currículos escolares rurales. Resulta necesario propiciar una articulación equilibrada entre las dinámicas de la modernidad y los saberes autóctonos de las comunidades, tal como lo plantea Rosas (2014), al señalar que:

> El entorno educativo rural se intenta adaptar a los cambios y directrices que se marcan de manera general para todas las aulas del estado, al tiempo que lucha por aclimatarse a la despoblación de su entorno, la modernidad que tiende a dejarlo atrás, el choque de culturas y a las transformaciones sociales. (p. 2)

Por otra parte, persiste la problemática asociada a la calidad de la educación en las zonas rurales, así como la baja cobertura y a la limitada pertinencia del servicio educativo. Estos factores operan como desencadenantes de problemáticas sociales estructurales que afectan la estabilidad de las comunidades rurales. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2001), sostiene que:

> Los problemas del sector rural colombiano son en gran parte causados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación. Esto se refleja en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del país. (p.12)

A las escuelas rurales se les exige y mide bajo los mismos estándares aplicados a las instituciones en otros entornos, a menudo mediante pruebas estandarizadas diseñadas para una realidad sumamente distante de la situación real de las escuelas rurales. Un ejemplo de ello es la terminología y el contexto empleados en el diseño de los cuestionarios. Esto constituye, sin duda, un grave error que nuestro sistema educativo debe subsanar, ya que el entorno en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje determina, en gran medida, el tipo de contenidos y las estrategias pedagógicas idóneas para que los estudiantes los apropien, los apliquen a sus propias vidas y, de este modo, se transformen como individuos, contribuyendo simultáneamente a la transformación de la sociedad en la que viven. Este planteamiento se refuerza con las ideas de García y Pozuelos (2017), quienes sostienen que:

> El desarrollo de una escuela rural transformadora, comunitaria y participativa, no solo tiene en cuenta los aspectos académicos, también se relaciona con el compromiso social, cultural y de calidad de vida del entorno. (p.14)

Adicionalmente, se observa un notable descuido por parte de las autoridades educativas en la calidad de los procesos educativos en las zonas rurales. Si bien en algunos casos esto puede atribuirse al desconocimiento de la realidad de estas escuelas, en la mayoría de las ocasiones se evidencia una simple negligencia o la tendencia a optar por la facilidad de crear políticas generalizadas y descontextualizadas. En este sentido, Zambrano (2019) expone que:

> La limitada efectividad de las políticas públicas sobre el mejoramiento de la calidad educativa rural trae como consecuencias, entre otras, bajos índices de rendimiento académico. Los peores resultados en las pruebas externas se localizan en las instituciones rurales, pues allí se presentan las mayores tasas de analfabetismo, los mayores índices de deserción, mayores escuelas sin energía eléctrica y sin agua canalizada, sin bibliotecas, ni laboratorio. (p.3)

En el caso particular de Colombia, existe un sentimiento arraigado y creciente de abandono y olvido de las zonas rurales en diferentes aspectos. Martínez-Restrepo, Pertuz y Ramírez (2016) lo sintetizan así: “Colombia tiene una deuda histórica con el campo. Esta se ha expresado en la falta de oportunidades para el habitante rural y ha propiciado el surgimiento de una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas”.

Lo anterior, nos lleva a la idea que expone la investigación de Contreras et al. (2019), quienes manifiestan que el contexto rural presenta particularidades que deben ser consideradas en la implementación de políticas educativas. Estos autores destacan la importancia de un enfoque pedagógico centrado en el entorno rural, que incluya la participación comunitaria en la definición de objetivos y planes educativos. Asimismo, proponen la implementación de programas curriculares flexibles y contextualizados, que respondan a las necesidades y demandas de los estudiantes y de la comunidad en general. En este sentido, las escuelas rurales deberían gozar de la autonomía necesaria para adaptar su diseño curricular a las singularidades de su contexto particular, lo que podría contribuir a mejorar la calidad de la educación y a reducir significativamente la grieta educativa que existe actualmente entre las zonas rurales y urbanas.

Para implementar procesos educativos en las zonas rurales se debe considerar el vasto acervo de conocimiento generado por las comunidades locales, a través del tiempo, transmitido de generación en generación mediante diferentes formas y utilizarlo como un insumo para el desarrollo de los currículos escolares. Por otra parte, una atención adecuada y contextualizada a la educación rural repercute directamente en la población atendida, impactando, de manera positiva, diferentes aspectos de su cotidianidad. Los planteamientos precedentes son ratificados por el Ministerio de Educación Nacional (2018), al señalar que:

> Incrementar de manera significativa los niveles educativos alcanzados por la población rural en una sociedad trae desarrollo económico, retornos positivos a la inversión, equidad y justicia social y también impacta, de manera indirecta, sobre factores como criminalidad y embarazo adolescente. (p. 5)

Las instituciones educativas con características rurales deben tener la autonomía, dentro de su *modus operandi*, para establecer diseños curriculares que respondan directamente a las necesidades inmediatas de los estudiantes y que se vinculen intrínsecamente con la realidad de la comunidad en la que residen. Resulta fundamental precisar el concepto de ruralidad para comprender los procesos de contextualización curricular en las escuelas situadas en estos territorios. En este sentido, Ávila (2017) ofrece una reflexión relevante al expresar que:

> Comprender la calidad educativa desde las experiencias significativas de educación rural, es reflexionar acerca de los elementos que permiten reconocer los territorios y comunidades que las habitan, identificar sus valores, sus representaciones y sus narrativas; reconociendo la escuela como un espacio impulsor de saberes para la vida, desde lo cotidiano. De igual forma, es necesario acercar las realidades en momentos, espacios y contenidos que permitan generar conocimientos, habilidades y actitudes, que enseñan a valorar lo que se tiene y a la vez proteger lo que se habita, para "que dignifique al estudiante, al campesino, al indígena y al habitante rural como ser humano (p.3)

La reflexión planteada por los autores resalta que la calidad educativa en los contextos rurales no puede comprenderse al margen de las particularidades territoriales y socioculturales de las comunidades. Esta perspectiva coincide con la necesidad de promover procesos educativos que reconozcan los saberes locales, las formas de vida y las dinámicas propias del entorno rural como elementos constitutivos del currículo. También enfatiza el papel de la escuela como un espacio de construcción de aprendizajes significativos vinculados a la realidad cotidiana de los

estudiantes, favoreciendo el fortalecimiento de la identidad cultural, el arraigo territorial y el compromiso con el desarrollo sostenible de sus comunidades.

Asimismo, se destacan los aportes de Bernal et al. (2019), quienes reafirman la relevancia de delimitar conceptualmente la educación rural, al sostener que:

> La educación rural no constituye un constructo urbano, desde el cual comprender homogéneamente procesos de aprendizaje y de enseñanza permeados por condiciones y situaciones sociales, culturales, políticas y cognitivas específicas, de quienes están implicados en esta modalidad educativa. Se trata de una polisemia de la enseñanza y el aprendizaje contextual, in situ y encarnada en prácticas pedagógicas transformadoras, comunitarias y políticamente intencionadas." (p.16)

La postura anterior, reafirma que la educación rural posee características propias que no pueden comprenderse desde enfoques homogéneos construidos para contextos urbanos. Por lo tanto, demanda procesos educativos contextualizados que reconozcan las particularidades socioculturales, territoriales y comunitarias que configuran las experiencias de aprendizaje en la ruralidad.

En relación con las perspectivas sobre educación rural en Colombia, Carrero Arango y González Rodríguez (2017) señalan que:

> Durante más de cuarenta años, las zonas rurales de Colombia han sido testigos de violencia, pobreza y reformas que, en su mayoría, no se han llevado a cabo o han quedado incompletas. El 94% del territorio del país es rural, el 32% de la población vive allí y las condiciones educativas de esta población son precarias. A pesar de la falta de una política educativa integral para estas áreas, el Estado ha mostrado interés en abordar ciertos problemas específicos de la educación rural en el país. (p.3)

El planteamiento previo, permite comprender que las dificultades de la educación rural en Colombia obedecen a limitaciones institucionales y a la ausencia de respuestas educativas suficientemente articuladas con las realidades territoriales.

En este punto, resulta igualmente pertinente examinar el papel del docente en el proceso educativo desarrollado en contextos rurales. Al respecto, Leonardo y Flórez (2016) plantean la siguiente consideración:

> Desde la perspectiva del desempeño y el desarrollo profesional docente en las zonas rurales, la evidencia acumulada demuestra, consistentemente, que a los buenos docentes no les resultan atractivas las condiciones de trabajo en el medio rural y, por tal razón, quiénes se ocupan en estas zonas no son ni los profesionales más calificados, ni los que mejor pueden contribuir a asegurar logros de aprendizaje con los niños. (p.75)

Un aspecto intrínsecamente ligado a la contextualización rural de las instituciones es su impacto en los procesos de producción primaria que sustentan la economía del país. Esa afirmación es soportada por el informe denominado *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe 2020*, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el cual se señala una tendencia sostenida al incremento de los precios de los alimentos en la región, particularmente en aquellos países con mayor dependencia de la importación y desafíos en la producción agrícola. Dicho escenario, en el marco de la pandemia y la crisis económica reciente, puede comprometer la seguridad alimentaria. (CEPAL, 2020).

De acuerdo con lo expuesto, este fenómeno representa una amenaza para la seguridad alimentaria nacional, evidenciada en el incremento acelerado de los precios de los productos que integran la canasta familiar, especialmente aquellos derivados de actividades agropecuarias primarias. En términos más amplios, esta situación contribuye a la expansión del hambre a escala global. La relevancia del sector rural para la economía del país resulta incuestionable. Al respecto, Beltrán (2022) señala que:

> En Colombia, la economía campesina representa cerca del 90 por ciento de las explotaciones agrarias y constituyen el medio de vida de 6,6 millones de personas, incluyendo población campesina, indígena y afrodescendiente. (p. 16)

Lo expuesto permite comprender que la sostenibilidad de las comunidades rurales adquiere una dimensión estratégica para la seguridad alimentaria global. La disminución de la producción agropecuaria, el abandono del campo y las limitaciones que enfrentan los pequeños productores repercuten directamente en la disponibilidad y el acceso a los alimentos, generando

efectos que se reflejan en distintas regiones del mundo. En este sentido, el hambre deja de ser una problemática localizada para convertirse en un desafío global que afecta a millones de personas y demanda respuestas integrales orientadas al fortalecimiento de los territorios rurales y de quienes sostienen la producción alimentaria, tal como lo corrobora UNICEF (2018), al señalar que:

> El número de personas que padecieron hambre en el mundo durante 2017 ascendió a 821 millones, equivalente a 1 de cada 9 personas. De ese total, 515 millones se ubican en Asia, 256,5 millones en África y 39 millones en América Latina y el Caribe. (p. 4)

Por otra parte, el concepto de seguridad alimentaria se sustenta en directrices jurídicas de alcance nacional e internacional. Dicho enfoque incorpora diversos instrumentos normativos y una evolución conceptual que, desde la década de 1970, ha transitado hacia una visión multidimensional. Entre estos referentes, se encuentra la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), cuyo artículo 25 establece que:

> Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar y en especial la alimentación. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948, art. 25)

Como investigador, he tenido la invaluable oportunidad de desempeñarme profesionalmente en instituciones educativas rurales, ubicadas en diversas regiones geográficas de Colombia por cerca de diez años. En cada una de estas experiencias fue ineludible observar una disparidad significativa entre la realidad tangible del entorno escolar y lo que se delineaba en los documentos y planes institucionales. El horizonte institucional marcaba un rumbo, pero la realidad del aula y el contexto son bastante distantes de dicho horizonte. Por lo tanto, existe un divorcio entre lo teórico (horizonte institucional) y lo práctico (trabajo en el aula y la comunidad), lo cual representa un desafío constante para el desarrollo efectivo de la educación en contextos rurales.

También es bueno destacar que la conexión del investigador con la educación rural va más allá del ámbito profesional ya que habiendo nacido y crecido en una zona rural de la región Caribe colombiana, tuve la oportunidad de vivenciar el proceso formativo como estudiante en escuelas rurales. Por lo tanto, al rememorar mi trayectoria estudiantil, puedo discernir que

muchos de los contenidos, estrategias, materiales y métodos pedagógicos distaban considerablemente de la realidad de la comunidad y, en ocasiones, de los propios intereses de los estudiantes. Estas vivencias me permitieron comprender con mayor profundidad las necesidades y desafíos que enfrentan las escuelas rurales, y fortalecieron mi compromiso de contribuir a mejorar la calidad de la educación en estas áreas, procurando que sea verdaderamente relevante.

Frente a este contexto, se plantean los siguientes interrogantes y propósitos del estudio:

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las necesidades pedagógicas, formativas y logísticas de los docentes con relación a un modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales, del municipio de Luruaco, Atlántico?
2. ¿Cuáles son los componentes del modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico?
3. ¿Cuáles características fundamentan teóricamente el modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico?
4. ¿Cuáles son las apreciaciones de los actores del estudio sobre el modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico?

Propósito general:

Construir un modelo teórico para la contextualización curricular de las instituciones educativas rurales, del municipio de Luruaco, Atlántico.

Propósitos específicos:

- Comprender las necesidades pedagógicas, formativas y socioculturales de los docentes y actores comunitarios en relación con la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.
- Develar los componentes del modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.

- Fundamentar de manera epistémica y teórica el modelo curricular emergente para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.
- Valorar el alcance del modelo teórico a través de la socialización y realimentación participativa con los actores del estudio en las comunidades rurales, del municipio de Luruaco, Atlántico.

Justificación

Las instituciones educativas rurales enfrentan desafíos singulares para ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades y realidades específicas de su población. Los estudiantes rurales, a menudo, enfrentan barreras económicas, geográficas y culturales que obstaculizan su acceso a una educación de calidad, condicionando la obtención de una formación académica cuya pertinencia pedagógica sea efectiva y garante de equidad. A esto se suma que estas instituciones operan con recursos limitados y dificultades para atraer y retener a maestros altamente capacitados. (Chávez y Guerrero, 2017). Por lo tanto, se justifica la necesidad de emprender una investigación sobre la pertinencia del currículo de las instituciones escenario de la investigación, con el fin de optimizar la calidad educativa que se brinda a los estudiantes rurales. Para lograrlo, es esencial asegurar que el currículo de estas instituciones esté en sintonía con las necesidades y contextos de las comunidades de las que emerge, garantizando así que los estudiantes alcancen habilidades y conocimientos relevantes, significativos y aplicables a su vida diaria. De este modo, potenciará la calidad de la educación rural y se sentarán las bases sólidas para el desarrollo de las comunidades rurales en el municipio de Luruaco, Atlántico. (Ortega Bravo y Solano León, 2023).

Además, es importante tener en cuenta que la educación rural desempeña un papel trascendental en el desarrollo sostenible del país, dado que la mayor parte de la producción agrícola y pecuaria emana de estas zonas, siendo actividades esenciales para la economía nacional. Es por lo que, procurar la calidad de la educación rural y la pertinencia de su currículo, constituyen factores clave para el desarrollo socioeconómico de las comunidades rurales y del país y a la par que estas comunidades avanzan, el motor del desarrollo de una región y un país funciona con mayor vigor, impulsando el sector económico y generando mayor bienestar.

Lo que se describió anteriormente se acompaña con datos que generan preocupación. Según un informe de la Universidad del Norte (2022), más de 16.000 estudiantes abandonan el sistema escolar en el departamento del Atlántico. Aunque esta cifra corresponde al ámbito departamental y que además se le atribuye en gran medida a los estragos de la pandemia generada por el Covid-19, es razonable inferir que el municipio de Luruaco, como parte integrante del departamento del Atlántico, contribuye con su cuota de exclusión a esta problemática y enfrenta desafíos similares en materia de permanencia escolar. Un caso particular se devela al examinar las causas de este fenómeno en la Institución Educativa San José de Luruaco (2022), en su informe de rendición de cuentas, en el que se subraya la relevancia del seguimiento institucional para identificar fortalezas y debilidades, así como la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese orden de ideas, estas acciones, aunque no abordan directamente el tema de la exclusión, permiten inferir la existencia de factores estructurales que la propician y que deben tenerse en cuenta.

Ahora bien, en lo concerniente a la diferencia entre zonas urbanas y rurales, la Secretaría de Educación del Atlántico (2024) reporta que el 19 % de la población del departamento habita en zonas rurales, lo que genera diferencias significativas en la prestación del servicio educativo. Estas desigualdades impactan directamente a municipios con alta ruralidad como es el caso de Luruaco, en donde las condiciones geográficas, sociales y económicas restringen las oportunidades educativas en comparación con las zonas urbanas ya que las instituciones que ofrecen formación en educación superior están ubicadas en las ciudades cercanas.

Por otro lado, con relación a la calidad educativa, se evidencia una necesidad apremiante de subsanar brechas estructurales. La Agenda de Desarrollo Sostenible de Luruaco (ISA, 2022) resalta la importancia de reducir desigualdades en múltiples dimensiones, incluida la educación, y plantea la urgencia de ajustar los objetivos, estrategias y prioridades de inversión del presupuesto municipal con miras a garantizar una educación equitativa y pertinente.

Asimismo, hay otro factor que refleja la diversidad de características que tienen las poblaciones rurales y es el relacionado con la atención a estudiantes con discapacidad. La

Institución Educativa San José de Luruaco (2022) informa sobre la prestación de servicios a esta población a través de la Fundación FUNDAVE, contratada por la Gobernación del Atlántico. Agregan que entre las condiciones atendidas se encuentran deficiencias cognitivas, síndrome de Turner, déficit intelectual y retraso mental moderado, entre otras. Aunque esta atención representa un avance, también pone de manifiesto los desafíos en materia de inclusión y adaptación curricular en el contexto rural.

Otro aspecto resaltante remite a la heterogeneidad de la atención escolar en zonas rurales es la implementación de modelos educativos flexibles, con relación a ello, el Boletín Estadístico de la Gobernación del Atlántico (2023) señala la adopción de metodologías como Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje y ciclos CLEI (Ciclos Lectivos Espaciales Integrados) en zonas de alta vulnerabilidad. Estas alternativas pedagógicas surgen como estrategias de innovación y a modo de respuestas necesarias ante las limitaciones de la educación convencional en contextos rurales, convirtiéndose en oportunidades viables para avanzar en el proceso de culminación de la etapa de formación básica primaria, básica secundaria y media.

Otro factor que se suma a la descripción de la complejidad se relaciona con la infraestructura escolar. Con relación a esto, Palmera (2024) destaca las obras de mejoramiento realizadas en la Institución Educativa San Juan de Tocagua, en el municipio de Luruaco, con una inversión superior a los 800 millones de pesos. Esta es una de las instituciones seleccionadas como escenario de la presente investigación. Según el informe, las intervenciones incluyen la construcción de aulas elevadas para mitigar el riesgo de inundaciones, lo cual evidencia que las condiciones de infraestructura han sido, históricamente, insuficientes y requieren intervenciones sostenidas para garantizar ambientes escolares seguros y adecuados.

De acuerdo con lo descrito previamente, aparece la presente investigación que se constituye en una iniciativa crucial para mejorar la calidad de la educación en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico. Esto se logrará mediante la formulación de un modelo teórico que permitan establecer la pertinencia del currículo en relación con las necesidades y particularidades de las comunidades donde se ubican. El estudio busca, asimismo, caracterizar las instituciones educativas rurales del municipio, revisar los documentos institucionales y establecer dicho modelo teórico que propicie una coherencia entre el currículo y

la realidad del contexto comunitario. En última instancia, se espera que los resultados de esta investigación contribuyan significativamente a la mejora de la calidad de la educación rural en Luruaco y sirvan como modelo de buenas prácticas replicables en otras instituciones educativas rurales del país. (Castañeda et al., 2019).

La línea de investigación con la que se articula este estudio es “Investigación y desarrollo curricular. Los procesos curriculares y construcción de proyectos pedagógicos en el IPC”, en la medida en que aborda el análisis crítico de las dinámicas curriculares presentes en las instituciones educativas rurales de Luruaco, Atlántico. Desde esta perspectiva, la investigación examina problemáticas asociadas a la contextualización del currículo y propone la construcción de un modelo teórico orientado a fortalecer la pertinencia, la calidad y la relevancia de los procesos formativos en contextos rurales.

En coherencia con lo anterior, el estudio aporta a la comprensión de la relación entre currículo, territorio, cultura y comunidad, como ejes fundamentales en la configuración de proyectos pedagógicos contextualizados. Asimismo, genera insumos conceptuales y metodológicos que pueden orientar procesos de innovación y transformación curricular en instituciones educativas con características socioculturales y territoriales similares, especialmente en escenarios rurales.

De esta manera, la investigación contribuye al desarrollo de la línea al producir conocimiento teórico sobre los factores que inciden en la contextualización curricular y al proponer orientaciones susceptibles de ser incorporadas en la construcción y actualización de proyectos educativos institucionales. En consecuencia, sus resultados amplían la comprensión de los procesos curriculares en contextos rurales y ofrecen referentes para futuras investigaciones orientadas a la transformación educativa desde las realidades locales.

Para el desarrollo de la presente investigación se contará con el talento humano vinculado con las instituciones participantes, integrado por directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, así como con el acompañamiento del docente tutor y la participación del investigador principal. De igual manera, se dispondrá de recursos materiales representados en documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y en archivos

institucionales pertinentes para el estudio. En lo concerniente a los aspectos técnico-financieros, se prevé que el proyecto se ejecute en instituciones educativas rurales de carácter oficial, mediante recursos económicos asumidos por el investigador.

El modelo teórico propuesto para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales de Luruaco se perfila como una base estratégica fundamental para el diseño e implementación de políticas públicas educativas con enfoque diferencial en la costa caribe colombiana. Por lo tanto, la articulación del modelo con instrumentos de planificación como el Plan Especial de Educación Rural (PNER) y el Plan de Desarrollo Municipal, permitiría una orientación más eficiente de los recursos hacia iniciativas de atención prioritarias. Entre estas, destacan los procesos formación docente orientada a las particularidades de la realidad de las zonas rurales, el diseño de currículos enfocados a responder a la realidad de los territorios, y el establecimiento de espacios abiertos a la comunidad que integren tanto los saberes locales como las actividades económicas propias de la región. Las acciones anteriores fortalecerían la pertinencia de curricular y, además, impulsarían de manera significativa el desarrollo sostenible e integral de los territorios.

Ahora bien, si nos enfocamos a escala local, la aplicación de este modelo podría dar origen a proyectos e iniciativas innovadoras, tales como la creación de Centros de Innovación Rural Educativa (CIRE) en los que la escuela y la comunidad converjan para buscar soluciones a sus problemáticas apoyados en las iniciativas que surjan de la escuela, también se puede pensar en la conformación de mesas de creación curricular conjunta, con la participación de actores comunitarios, con el fin de que los documentos del horizonte institucional tengan el sello otorgado por la visión de la comunidad y por último se puede pensar en el desarrollo de sistemas de monitoreo dotados de herramientas tecnológicas que permitan tener una mejor lectura de la realidad local para intervenirla y mejorarla.

De este modo, las iniciativas mencionadas anteriormente, contribuirían de forma importante a disminuir el porcentaje de jóvenes que se privan del acceso a programas de formación académica de nivel superior, el cual se sitúa en un 19 % según lo reportado por la Secretaría de Educación del Atlántico (2024). Todo lo anterior, al tiempo que consolidarían un modelo replicable en municipios con condiciones sociodemográficas y culturales similares a las

comunidades rurales de Luruaco. Incluso, al integrar el modelo a los procesos de programas existentes como Escuela Nueva y Aceleración del Aprendizaje, se aseguraría su viabilidad tanto técnica como financiera, posicionando así a la escuela rural como un punto estratégico para el desarrollo y la transformación social de las comunidades.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

El presente capítulo constituye uno de los soportes epistemológicos fundamentales de la investigación, en tanto permite establecer un diálogo crítico entre los referentes teóricos, normativos y empíricos relacionados con la contextualización curricular en contextos rurales. A través de la revisión sistemática de antecedentes investigativos y aportes conceptuales provenientes de diferentes escenarios académicos, se busca comprender las principales discusiones contemporáneas sobre educación rural, currículo contextualizado, territorio y pertinencia educativa.

En este sentido, el capítulo procura identificar puntos en común tensiones, vacíos investigativos y aportes significativos que permitan sustentar la construcción del modelo teórico orientado a la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.

El capítulo se organiza en tres grandes apartados: el marco contextual, el marco teórico y el marco normativo. Inicialmente, se presentan los antecedentes investigativos internacionales y nacionales relacionados con la educación rural y la contextualización curricular; posteriormente, se desarrollan las categorías conceptuales centrales de la investigación; y finalmente, se examinan los referentes legales y políticos que orientan la educación rural en Colombia.

Caracterización socio territorial del municipio de Luruaco, Atlántico: Presentación y fundamentación epistemológica del análisis contextual

Desde una perspectiva crítica y territorializada de la educación, se reconoce que todo proceso formativo adquiere sentido en la medida en que dialoga con las realidades históricas, culturales, económicas y simbólicas del contexto donde se desarrolla. Comprender el territorio constituye un ejercicio complementario de la investigación educativa y una condición ontológica

y epistemológica indispensable para la construcción de propuestas curriculares pertinentes y socialmente significativas.

La contextualización curricular es entendida en esta investigación como un proceso sistemático de articulación entre los contenidos escolares, las prácticas pedagógicas y las dinámicas socioculturales de las comunidades. Dicha perspectiva implica superar modelos curriculares homogéneos y descontextualizados, tradicionalmente orientados por racionalidades tecnocráticas ajenas a las particularidades del mundo rural colombiano. Desde esta lógica, el territorio deja de concebirse únicamente como un espacio geográfico para asumirse como escenario de producción de saberes, memorias, identidades y prácticas culturales que deben ser reconocidas por el sistema educativo.

Por consiguiente, la caracterización socio territorial que se desarrolla a continuación, consiste en interpretar críticamente las dinámicas históricas y estructurales que configuran la realidad educativa rural del municipio de Luruaco, permitiendo comprender las relaciones existentes entre territorio, cultura, economía y escuela. Así, el análisis contextual se convierte en una herramienta hermenéutica para fundamentar procesos de transformación curricular coherentes con las necesidades y potencialidades de las comunidades rurales.

Antecedentes

Dentro del campo de la investigación educativa, la contextualización curricular ha emergido como una respuesta pedagógica a la necesidad de construir procesos formativos más pertinentes, contextualizados y situados. Estos procesos se orientan a atender eficazmente las particularidades históricas, sociales y culturales de contextos definidos. En este apartado, se presentan diversas tesis doctorales e investigaciones que abordan esta problemática desde distintos enfoques y geografías, aportando referentes valiosos para la presente investigación en el municipio de Luruaco, Atlántico.

Antecedentes investigativos sobre contextualización curricular y educación rural

La revisión de antecedentes permitió identificar un conjunto de investigaciones nacionales e internacionales orientadas al análisis de la contextualización curricular, la educación rural, la participación comunitaria y la territorialización de los procesos educativos. Estos

estudios evidencian que la tensión entre currículos estandarizados y realidades socio territoriales diversas constituye una problemática recurrente en múltiples contextos educativos.

Antecedentes internacionales y latinoamericanos

La revisión de la literatura internacional permitió identificar diversas investigaciones que convergen en una preocupación común: la necesidad de construir procesos educativos pertinentes frente a contextos socioculturales diversos. No obstante, los estudios abordan esta problemática desde distintos énfasis analíticos, relacionados con la contextualización curricular, la formación docente situada, la interculturalidad, la gestión institucional, el desarrollo territorial y el uso de tecnologías en escenarios rurales. Con el propósito de facilitar la comprensión de estos aportes, los antecedentes se organizan en categorías temáticas que evidencian las principales tendencias investigativas encontradas.

Currículo contextualizado y tensiones entre las políticas educativas y las realidades rurales

En el ámbito internacional, diversas investigaciones han problematizado la desconexión existente entre los currículos estandarizados y las particularidades socioculturales de los contextos rurales. Como referente internacional clave, se incorpora la tesis doctoral de García (2015), titulada "Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global..." y defendida en la Universidad de Huelva, España. El propósito central del estudio fue examinar las dinámicas pedagógicas de la escuela rural del siglo XXI ante las demandas de la globalización y la multiculturalidad, analizando específicamente la intersección entre el currículum prescrito, las prácticas docentes y los materiales didácticos en el área de Conocimiento del Medio.

En el orden metodológico, la investigación adoptó un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) de diseño sistémico. La fase cuantitativa incluyó la aplicación de cuestionarios a una muestra de profesores rurales de la provincia de Huelva y entrevistas a directivos; la fase cualitativa se desarrolló mediante tres estudios de caso en profundidad empleando diarios de campo, observación participante y entrevistas a estudiantes, maestros, familias y agentes comunitarios. Metodológicamente, se diferenciaron los centros en tres tipologías: escuelas unitarias, Colegios Públicos Rurales (CPR) agrupados y escuelas graduadas en entornos rurales.

Entre sus conclusiones más significativas, se evidenció una brecha notable entre el currículo real y el prescrito. Esta disparidad se acentúa por la dependencia de materiales didácticos comerciales estandarizados, los cuales ocultan o "invisibilizan" la identidad rural. El autor concluye alertando sobre dos riesgos: el localismo endogámico que aísla a la escuela de los flujos modernos, y las políticas burocráticas de concentración escolar que cierran centros bajo criterios de eficiencia económica. Frente a esto, postula que la escuela rural debe operar como un nodo de equilibrio crítico, utilizando la contextualización curricular del territorio como andamiaje principal para dialogar con la cultura global.

Los resultados de García (2015), permiten comprender que la descontextualización curricular se expresa en las orientaciones normativas y en los recursos pedagógicos que median la enseñanza. Otros estudios han profundizado en la manera como los materiales educativos pueden reproducir visiones homogéneas que limitan el reconocimiento de la diversidad cultural presente en los territorios.

De igual manera, encontramos la investigación de Suriani y Difabio (2014), titulado *"La enseñanza de la variación lingüística en el nivel medio a partir de la Ley de Educación Nacional: lineamientos curriculares y propuestas editoriales"*, cuyo propósito central fue indagar el grado de correspondencia y los niveles de transposición didáctica entre las teorías sociolingüísticas contemporáneas, las normativas curriculares estatales y los enfoques pedagógicos de los textos escolares de Lengua en la educación secundaria de Argentina. Metodológicamente, la investigación adoptó un enfoque cualitativo de diseño analítico-discursivo y documental, examinando un corpus constituido por los lineamientos curriculares oficiales y una selección de libros de texto comerciales mediante matrices de análisis categorial. Entre las comprensiones más significativos, la autora evidenció que, a pesar de que los marcos normativos vigentes promueven la valoración de la identidad regional y el rechazo a la marginación social, las propuestas editoriales comerciales actúan como instancias mediadoras que neutralizan la diversidad, relegando la fundamentación sociolingüística a ejercicios abstractos desvinculados de las realidades comunicativas de los estudiantes. Este aporte resulta fundamental para nuestra tesis doctoral, ya que provee una perspectiva crítica para evaluar cómo los materiales didácticos estandarizados pueden distorsionar la pertinencia sociocultural y la

contextualización de los saberes que las macro políticas educativas pretenden fomentar en las aulas.

Mientras las investigaciones anteriores evidencian los mecanismos mediante los cuales se reproduce la homogenización curricular, estudios más recientes han centrado su atención en las estrategias que los docentes desarrollan para responder a estas limitaciones y adaptar los procesos educativos a las necesidades de sus comunidades.

Por otra parte, el estudio de Jiménez et al. (2024), titulado *"La implementación pedagógico-curricular en una escuela rural chilena y sus implicaciones potencialmente generativas"*, ofrece un valioso antecedente internacional que dialoga directamente con el objeto de esta tesis doctoral. Mediante un enfoque cualitativo-fenomenológico y el uso de la Teoría Fundamentada apoyada en Atlas.Ti, los autores analizaron cómo nueve docentes de la Patagonia chilena enfrentan la tensión de aplicar un currículo centralizado y de matriz urbana en un contexto de aislamiento geográfico. La categoría central de la investigación revela que, ante la descontextualización del sistema oficial, los profesores despliegan una "pedagogía generativa", caracterizada por un profundo compromiso ético y afectivo orientado a subvertir la rigidez curricular mediante estrategias didácticas situadas, priorizando el bienestar integral y el desarrollo de sus estudiantes por encima de las métricas estandarizadas.

Este referente resulta convergente con nuestra investigación en el municipio de Luruaco, Atlántico, pues robustece empírica y metodológicamente la necesidad de superar la brecha histórica entre las políticas curriculares centralizadas y las realidades rurales. Mientras que el estudio en Chile evidencia cómo la agencia y la generatividad docente funcionan como un motor de resistencia y adaptación frente a un currículo ajeno, nuestra tesis doctoral sistematiza y operacionaliza este esfuerzo a través de la construcción de un modelo teórico que formalizan la contextualización curricular. Ambos trabajos coinciden de manera sustancial en el uso de la Teoría Fundamentada para dar voz a los actores educativos, en la urgencia de promover una formación docente situada y en la imperiosa necesidad de reconocer el territorio como un agente pedagógico activo que legitime los saberes locales, el arraigo y la identidad cultural en la educación rural.

Interculturalidad, inclusión y reconocimiento de los saberes locales

Las investigaciones sobre contextualización curricular también han resaltado la importancia de incorporar enfoques inclusivos e interculturales que reconozcan la diversidad de los sujetos y territorios donde se desarrollan los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la pertinencia curricular se relaciona estrechamente con la capacidad de la escuela para dialogar con los conocimientos, identidades y experiencias de grupos históricamente excluidos.

En Ecuador, encontramos el estudio de Vizcarra Gaibor (2022), titulado *"Estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural presentes en la educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro del Ecuador, durante el período de 2018-2022"*, constituye un antecedente regional de notable valor para esta investigación. El propósito central de este trabajo fue diseñar una estrategia metodológica orientada a la contextualización curricular bajo enfoques de inclusión e interculturalidad para la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en centros de privación de libertad. Epistemológicamente, el estudio asumió la perspectiva del pensamiento complejo de Edgar Morin y la "ecología de saberes" de Boaventura de Sousa Santos, aplicando un método descriptivo e interpretativo sustentado en la sistematización de experiencias (Jara, 2021). Para la recolección y análisis de la información, el autor implementó un diseño mixto que incluyó análisis documental, encuestas a docentes y autoridades, entrevistas en profundidad y grupos focales, permitiendo rescatar y procesar las narrativas de las prácticas docentes significativas.

Las categorías principales evidenciaron que, ante las marcadas restricciones institucionales de los entornos penitenciarios, los educadores agencian de manera autónoma diversas formas de adaptación curricular para dotar de sentido la enseñanza. El estudio evidenció que la carencia de pautas oficiales para abordar la diversidad se supera mediante la reconstrucción de las prácticas pedagógicas basadas en las realidades de los discentes. En sus conclusiones resaltantes, el autor sostiene que una estrategia metodológica estructurada para la contextualización optimiza la formación académica de los estudiantes mientras que actúa como un componente clave en los procesos de rehabilitación e inclusión social.

Este referente enriquece teóricamente nuestra tesis doctoral en el municipio de Luruaco, Atlántico, al complejizar el concepto de territorio y demostrar que la descontextualización curricular es una constante en los escenarios periféricos o excepcionales del sistema educativo formal. Asimismo, la aproximación en el uso de metodologías cualitativas para recuperar la voz de los actores y la coincidencia en la necesidad de integrar la interculturalidad y la flexibilidad en el diseño curricular, confirman y respaldan la pertinencia de los siete componentes teóricos aquí propuestos como un puente necesario entre el currículo prescrito y las demandas socioculturales de las comunidades desatendidas.

La necesidad de construir currículos culturalmente pertinentes no se limita a los escenarios educativos convencionales. En los últimos años, esta preocupación también ha cobrado relevancia en entornos mediados por tecnologías digitales, especialmente cuando se trabaja con comunidades indígenas y poblaciones rurales que han sido tradicionalmente invisibilizadas por los modelos educativos estandarizados.

En esa misma perspectiva tecnológica, aparece l estudio de caso de Levitan et al. (2025), titulado *"Contextualizing E-Learning Experiences With Indigenous Communities: A Practical, Research-Based Approach"*, robustece de forma bilingüe e internacional el andamiaje de esta tesis doctoral al abordar la intersección entre virtualidad y comunidades originarias. La meta principal de esta investigación interinstitucional consistió en analizar una iniciativa de aprendizaje electrónico distribuido orientada a mitigar la deserción masiva de estudiantes indígenas rurales en Cusco, Perú, tras la crisis sanitaria global, examinando los desafíos metodológicos implícitos en la creación de recursos digitales pertinentes. A través de un enfoque cualitativo colaborativo que integró saberes de ancianos quechuahablantes, docentes locales y académicos, el equipo diseñó e implementó materiales educativos basados en el contexto local para subsanar el sesgo monocultural de las plataformas oficiales. A la luz de esta experiencia, se detectó que la simple dotación tecnológica resulta inocua en el agro si no viene precedida de una deconstrucción del contenido, demostrando que los entornos virtuales solo devienen en inclusivos cuando se articulan de modo interdisciplinario con la memoria y la cultura de la colectividad. Como corolario de cierre, el artículo colige que el éxito de la educación digital

periférica estriba en un viraje pedagógico que asuma la flexibilidad como norma, aserción que comulga plenamente con nuestra investigación en el municipio de Luruaco, Atlántico.

Educación rural, territorio y desarrollo sostenible

Además de las discusiones relacionadas con la contextualización curricular y la interculturalidad, una línea importante de investigación ha examinado la relación entre educación, desarrollo territorial y sostenibilidad. Estos estudios coinciden en que la escuela rural debe desempeñar un papel estratégico en la transformación social y económica de las comunidades donde se encuentra inserta.

En un artículo de revisión global de Yu et al. (2024), titulado *"Integrating Rural Development, Education, and Management: Challenges and Strategies"*, dota a esta tesis doctoral de un robusto respaldo internacional al analizar la relación entre progreso del agro, pedagogía y administración. El objetivo primordial de los autores radicó en explorar las complejidades intrínsecas de las iniciativas interdisciplinarias en el campo, enfocándose en los desafíos de articulación y en las rutas de acción implementadas para resolverlos. Metodológicamente, la investigación se estructuró mediante una revisión crítica de literatura y la examinación sistemática de casos de estudio transcontinentales (coordinados entre instituciones de China, Ghana y Zambia). A partir de dicho tamizaje, los investigadores detectaron que la limitada capacidad institucional, los presupuestos insuficientes y las fallas de coordinación intersectorial constituyen las principales barreras que perpetúan la aplicación de políticas desconectadas del entorno; no obstante, el estudio identifica como vías de solución el empoderamiento comunitario en la toma de decisiones, el fortalecimiento de capacidades locales y la adopción de tecnologías innovadoras de base local. Como balance de cierre, el documento colige que la sostenibilidad de las áreas rurales depende enteramente de enfoques adaptados a los contextos específicos y culturalmente apropiados, postulado que guarda una consonancia matemática con nuestra investigación en el municipio de Luruaco, Atlántico.

Los planteamientos anteriores encuentran respaldo en diversos organismos internacionales que han reconocido el papel de la educación como eje fundamental para el desarrollo sostenible de los territorios rurales.

Desde una perspectiva institucional de la problemática, se destacan los planteamientos de organismos internacionales como la ONU (2015), entidad que ha subrayado el papel estratégico de la educación rural en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente del ODS 4, orientado a garantizar una educación de calidad. En tal sentido, la materialización de este objetivo debe concretarse también en las realidades de las zonas rurales, de manera que el acceso a la educación en sus distintos niveles se constituya en una garantía efectiva y no únicamente en una disposición normativa o institucional.

Desde una perspectiva complementaria, otros organismos internacionales han documentado experiencias concretas que articulan los procesos educativos con las dinámicas productivas y alimentarias de las comunidades rurales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO (2014) (por sus siglas en inglés, *Food and Agriculture Organization*), ha documentado casos exitosos en los que huertas escolares y otros proyectos productivos se han integrado al currículo formal, estableciendo un vínculo sólido entre la educación y la seguridad alimentaria.

Gestión institucional y condiciones para la contextualización curricular

Aunque la pertinencia curricular suele analizarse desde una perspectiva pedagógica, diversos autores han señalado que su materialización depende también de las condiciones institucionales, administrativas y organizativas presentes en las escuelas rurales. En este sentido, la gestión educativa constituye un factor determinante para garantizar la sostenibilidad de los procesos de contextualización.

Encontramos estudios que han abordado los desafíos y estrategias para contextualizar el currículo en contextos rurales. Por ejemplo, el artículo de investigación internacional de Mncube et al. (2023), titulado *"Exploring the Problems of Limited School Resources in Rural Schools and Curriculum Management"*, ensancha el horizonte analítico de esta tesis al examinar la gestión del aprendizaje en entornos con privaciones extremas. La meta primordial de este estudio sudafricano consistió en comprender cómo la escasez de recursos y deficiencias de infraestructura —heredadas de asimetrías históricas segregacionistas— afectan la administración y entrega del currículo en las provincias de KwaZulu-Natal y Limpopo. Metodológicamente, la

indagación adoptó una postura interpretativista recopilando testimonios de 40 rectores escolares mediante entrevistas en profundidad, cuyos audios se procesaron subsecuentemente bajo la técnica del análisis temático.

A la luz de los datos obtenidos, se detectó que la falta de claridad en la gestión curricular opera como la traba principal para sostener la planta física; aunado a esto, emergió un inédito fenómeno de colusión entre directivos y proveedores que restringe el acceso a insumos de calidad. Atendiendo a tal panorama, las derivaciones del estudio sugieren que los directores escolares adopten estrategias pragmáticas y transparentes, recomendando la instauración de mecanismos de veeduría e idóneos sistemas de rendición de cuentas para salvaguardar la ejecución curricular. Este aporte resulta altamente vinculante para nuestra propuesta en el municipio de Luruaco, Atlántico, toda vez que ratifica que las limitaciones de recursos materiales deben verse estrechamente ligadas a la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente situada y la planeación institucional; de este modo, el referente africano ratifica los siete componentes teóricos aquí erigidos, demostrando que la pertinencia y la sostenibilidad de un currículo territorializado requieren de un liderazgo administrativo transparente que conciba la escuela y sus recursos al servicio del arraigo y el desarrollo comunitario.

Tecnología contextualizada para la educación y el desarrollo rural

En los últimos años, el debate sobre la contextualización educativa ha incorporado con creciente fuerza el papel de las tecnologías en los territorios rurales. Sin embargo, la literatura especializada coincide en advertir que la sola disponibilidad de recursos tecnológicos no garantiza transformaciones significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, su potencial depende de la capacidad para adaptarlos a las características socioculturales y productivas de cada contexto.

El artículo editorial de Molina (2025), titulado *"Educación Rural Digital: Superando la Brecha en América Latina"*, aporta una perspectiva regional y actualizada indispensable para la fundamentación de esta tesis. El propósito del autor fue profundizar en las dinámicas de la brecha digital rural, entendiéndola como una manifestación de desigualdades estructurales e históricas en el continente. Mediante un método de revisión crítica y análisis documental que

contrasta datos empíricos de diversos investigadores (como Torres et al., 2024 y Romualdo, 2022), el estudio examina factores críticos como el sesgo urbano de los contenidos virtuales, el limitado porcentaje de capacitación tecnológica docente y el consecuente rezago pedagógico acentuado en la pospandemia. Su evidencia da cuenta de que las políticas de conectividad lineal fracasan si no se asumen alternativas situadas, relevando la viabilidad de las tecnologías *offline* y el rol del maestro como un mediador pedagógico fundamental. El aporte de Molina (2025) sustenta científicamente nuestra propuesta de que la mediación tecnológica en la escuela rural debe ser una herramienta contextualizada y flexible que, apoyada en metodologías activo-participativas, potencie los saberes campesinos locales y rompa los ciclos históricos de exclusión educativa.

Más allá del acceso a la tecnología, algunas investigaciones han enfatizado la necesidad de contextualizar su diseño y aplicación, reconociendo que las soluciones construidas desde perspectivas centralizadas suelen fracasar cuando desconocen las dinámicas locales.

Es interesante ver como desde una óptica más tecnológica, se proponen estudios relacionados con innovación y contextualización. Uno de ellos es el artículo de investigación especializada de Chattopadhyay et al. (2021), titulado *"The Need for Teaching Place-Based Contextualization for Sustainable Power System Infrastructure Design"*, aporta un valioso soporte interdisciplinario a esta tesis doctoral al trasladar el debate de la contextualización al ámbito del diseño tecnológico e ingenieril. El objetivo prioritario de los autores consistió en demostrar la necesidad imperiosa de enseñar la comprensión del contexto social y su rol integral en la creación de soluciones sostenibles, evidenciando cómo la educación tradicional resulta inadecuada al ignorar las dimensiones no técnicas de las comunidades que reciben la intervención.

Metodológicamente, el estudio se sustentó en la evaluación crítica de proyectos de diseño capstone e iniciativas de ingeniería humanitaria ejecutadas por estudiantes en entornos rurales internacionales, a partir de las cuales se recopilaron y sistematizaron los factores que condujeron al fracaso de diversas infraestructuras energéticas debido a su desconexión con el entorno. Mediante esta contrastación empírica, los investigadores detectaron que las soluciones puramente técnicas colapsan cuando se diseñan bajo un sesgo centralizado que omite las

complejidades socioculturales locales, por lo cual propusieron el desarrollo de trayectos formativos basados en la "ingeniería contextual" para habilitar a los diseñadores en la lectura de las dinámicas comunitarias. Las deducciones de este trabajo concluyen que la sostenibilidad de cualquier intervención en la periferia depende de una formación situada que reemplace la transferencia lineal de conocimiento por un diseño basado en el lugar y en las particularidades del usuario, postulado que converge de forma directa con nuestra investigación en el municipio de Luruaco, Atlántico.

Estas reflexiones adquieren especial relevancia cuando las innovaciones tecnológicas son concebidas como herramientas para fortalecer los procesos de desarrollo comunitario en zonas rurales. Basado en lo anterior, con respecto a el uso de tecnología y producción agrícola, encontramos una experiencia en África, donde se ha explorado el uso de drones para monitorear cultivos y mejorar la productividad agrícola en zonas rurales.

El artículo de opinión de Apolitical (2019), titulado *"Cómo los drones pueden ayudar a las zonas rurales de África a tomar vuelo"*, enriquece de manera sustancial la dimensión tecnológica de esta tesis doctoral al examinar el impacto de la robótica aérea en entornos tradicionalmente marginados por su infraestructura. El propósito de la autora es visibilizar cómo la tecnología de drones, articulada a través de la iniciativa *Lake Victoria Challenge* (LVC) en Tanzania, puede transformar la entrega de última milla, conectar comunidades rurales aisladas y superar los históricos déficits de transporte de superficie que afectan la salud y la economía regional. Metodológicamente, el documento se configura como un análisis de caso institucional y multisectorial que contrasta los vacíos normativos del continente con estrategias de gobernanza ágil y competencias de vuelo pilotadas por el Gobierno de Tanzania y el Banco Mundial.

Sus planteamientos principales dan cuenta de que el verdadero potencial de esta innovación radica en la creación de ecosistemas locales que integran marcos regulatorios flexibles, laboratorios de fabricación digital y puertos de drones gestionados por jóvenes emprendedores de las propias comunidades. El texto sostiene que la aviación no tripulada permite a los territorios periféricos saltar la barrera del rezago físico, dinamizando sectores clave como la agricultura familiar, la telemedicina y el comercio sin depender de la infraestructura terrestre tradicional. Este referente resulta apropiado para el diseño de nuestro modelo teórico en

el municipio de Luruaco, Atlántico, especialmente en lo relativo a la *resignificación del uso de la tecnología desde la lógica rural*. Al igual que la experiencia africana del Lago Victoria, nuestra propuesta asume que los dispositivos tecnológicos de vanguardia —sean drones para el monitoreo agrícola o microcontroladores escolares— deben ser vistos como herramientas contextualizadas y endógenas. Esta coincidencia conceptual fundamenta científicamente que, cuando la tecnología se subordina a las necesidades del territorio vivido y se acompaña de formación situada, se transforma en un motor pedagógico y social capaz de arraigar a los jóvenes, potenciar los saberes campesinos y jalonar el desarrollo sostenible de la comunidad.

En el contexto latinoamericano, las discusiones sobre tecnología y ruralidad también han estado orientadas a comprender las condiciones necesarias para una integración pedagógica efectiva de las TIC en las escuelas rurales. Siguiendo con la línea, encontramos en México, la investigación publicada por Pacheco y Jiménez (2018), titulada *"Las tic en Escuelas Rurales: realidades y proyección para la Integración"*, aporta un sólido marco empírico y metodológico de carácter nacional para la fundamentación de esta tesis doctoral. El propósito de los autores fue analizar el impacto real de las políticas de Estado en materia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas rurales del municipio de Tunja, Boyacá, examinando las barreras de infraestructura computacional, el uso pedagógico de los recursos disponibles y el grado de apropiación digital en el quehacer docente. Mediante un método de enfoque mixto que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas, los investigadores indagaron de manera directa en las experiencias de los maestros de la región para develar sus necesidades frente a la desconexión del entorno. Las principales comprensiones derivadas de este estudio permitieron concretar, de forma participativa, una secuencia estructural para la incorporación de la tecnología en los centros escolares del agro.

Además, el estudio sostiene que la democratización de la educación de calidad requiere superar la entrega lineal de dispositivos, para avanzar hacia un modelo de integración que dignifique la labor docente y respete las particularidades del contexto campesino. Este referente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia resulta pertinente para el modelo teórico propuesto para el municipio de Luruaco, Atlántico. Al evidenciar que las carencias del profesorado rural son estructurales, la investigación refrenda de manera directa nuestro

componente sobre la *resignificación del uso de la tecnología desde la lógica rural*, ofreciendo un sustento metodológico riguroso para proponer currículos flexibles que asuman el territorio como un agente pedagógico activo y pongan la técnica al servicio del arraigo comunitario y los saberes locales del Caribe colombiano.

Como síntesis, los antecedentes internacionales y latinoamericanos revisados evidencian una coincidencia significativa en torno a la necesidad de superar los modelos curriculares homogéneos mediante propuestas educativas contextualizadas, interculturales y territorialmente pertinentes. Asimismo, destacan la importancia de la formación docente situada, la participación comunitaria, la articulación entre educación y desarrollo sostenible, el fortalecimiento de la gestión institucional y el uso contextualizado de las tecnologías. Las interpretaciones construidas constituyen referentes fundamentales para la presente investigación, al respaldar la construcción de un modelo teórico orientado a la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.

Antecedentes nacionales

La producción académica colombiana reciente sobre educación rural ha evidenciado la persistencia de profundas desigualdades territoriales, curriculares y socioculturales que limitan la pertinencia de los procesos educativos en el campo. No obstante, también ha mostrado importantes esfuerzos investigativos orientados a comprender las particularidades de la ruralidad y a construir alternativas pedagógicas más contextualizadas. Con el propósito de favorecer una lectura analítica y articulada, los antecedentes nacionales se organizan en cinco ejes temáticos: la educación rural como construcción histórica y política; la contextualización curricular y la territorialización del currículo; la interculturalidad y los saberes locales; la innovación curricular y la participación comunitaria; y, finalmente, la integración de tecnologías y modelos flexibles para el desarrollo rural.

La educación rural como construcción histórica, política y territorial

Para comprender los desafíos contemporáneos de la contextualización curricular resulta necesario reconocer las condiciones históricas que han configurado la educación rural colombiana. Diversas investigaciones coinciden en señalar que muchas de las problemáticas

actuales tienen sus raíces en procesos históricos de centralización educativa y en la escasa consideración de las particularidades territoriales dentro de las políticas públicas.

En el contexto colombiano, las investigaciones recientes sobre educación rural han puesto en evidencia las profundas desigualdades territoriales que históricamente han caracterizado al sistema educativo nacional. La tesis doctoral de Hernández (2021), titulada *"Emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa"*, ofrece un valioso análisis sociohistórico fundamental para rastrear las raíces del fenómeno educativo en el campo colombiano. El propósito central de la investigación fue comprender las tensiones y relaciones de saber y poder configuradas entre las decisiones político-educativas estatales y la constitución de la escuela rural en el origen del sistema educativo (1870-1940). Bajo un método cualitativo sustentado en la investigación documental histórica, la autora examinó un exhaustivo corpus de leyes, decretos, ordenanzas e informes oficiales de la época. as interpretaciones construidas permiten comprender que, desde su génesis, la inserción de la escuela en los contextos rurales estuvo marcada por las intenciones gubernamentales de un sistema centralizado que chocó con los obstáculos geográficos y culturales propios de la ruralidad dispersa, develando cómo las particularidades del territorio les plantearon desafíos y resistencias históricas a las políticas homogéneas del Estado.

Además, la tesis sostiene que la escuela rural ha ocupado históricamente un lugar periférico en el diseño macroestructural de las políticas públicas, evidenciando una brecha de larga data entre el marco normativo central y las condiciones reales de las veredas. Este antecedente proporciona el sustento histórico que explica el origen de la *descontextualización curricular* detectada en el diagnóstico contemporáneo. La mirada retrospectiva de Hernández (2021) robustece la necesidad de los siete componentes teóricos aquí propuestos, al demostrar que la desconexión entre la escuela y el territorio constituye una tensión estructural subyacente. Esta realidad exige ser superada de forma urgente mediante un currículo territorializado, flexible e intercultural que devuelva el protagonismo pedagógico a las comunidades rurales.

La perspectiva histórica planteada por Hernández (2021) permite comprender que la desconexión entre escuela y territorio no constituye un fenómeno reciente. Por el contrario, se trata de una tensión estructural que continúa manifestándose en múltiples escenarios rurales del

país, especialmente en aquellos afectados por dinámicas de exclusión social y conflictividad territorial.

La investigación de Molina (2020), titulada *"La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideologema Paz Territorial"*, aporta un antecedente de altísimo valor ético y político para el análisis de la escuela en la periferia colombiana. El propósito del estudio fue comprender los sentidos que los maestros rurales del departamento de Arauca le otorgan a la consigna oficial de "Paz Territorial" derivada de los Acuerdos de Paz de 2016. Bajo un método cualitativo, la autora sistematizó los relatos de los docentes mediante un análisis pragmático enfocado en los actos de habla ilocutivos y su configuración dentro de sistemas ideológicos. as comprensiones derivadas del estudio revelan que, lejos de la narrativa idílica del discurso estatal, el concepto se asocia con memorias de menosprecio por parte de actores armados y una profunda incertidumbre ante el retorno de la violencia; sin embargo, los maestros logran interpelar esta precariedad institucional posicionándose de forma autónoma como "gestores del territorio de lo humano". El estudio sostiene que la construcción de la paz en el campo se sustenta en el reconocimiento de la labor docente y transformando el sistema educativo precario desde las lógicas del territorio vivido y la preocupación humana. Este referente resulta pertinente para nuestra tesis doctoral en Luruaco, Atlántico. Aunque los contextos geográficos difieren en sus niveles de intensidad del conflicto, ambos trabajos coinciden de manera sustancial en denunciar la distancia entre el discurso oficial del Estado y las realidades de las escuelas rurales.

Las problemáticas descritas por los estudios anteriores han motivado la aparición de investigaciones orientadas a examinar de manera crítica la configuración actual del currículo rural colombiano y las limitaciones que enfrentan las instituciones educativas para responder a las necesidades de sus territorios.

El artículo de revisión de Ramírez (2024), titulado *"El currículo rural en Colombia. Problematización e institucionalización de la educación rural"*, aporta un diagnóstico estructural nítido sobre las tensiones de la escuela en el agro colombiano. El propósito primordial del estudio fue revisar las características de la educación rural y su entramado curricular en el país, acentuando las problemáticas que la literatura científica ha evidenciado. A nivel metodológico,

se ejecutó una revisión narrativa de la literatura especializada reciente para identificar los nudos críticos reportados, sus debates y potenciales soluciones. Las interpretaciones construidas permiten determinar que, a pesar de la masiva presencia de plantas físicas en el campo, existen tres grandes problemáticas: las desigualdades sociales ligadas al derecho a la educación rural, la ambigüedad en la función social de estas escuelas y las falencias del currículo en relación con la calidad educativa, forzando a los centros escolares a adoptar adaptaciones informales de modelos urbanos que impiden consolidar una práctica pedagógica verdaderamente contextualizada. La investigación resalta la paradoja de que la ruralidad sea una modalidad masiva en Colombia y a la vez el escenario donde resulta más dificultoso planificar y ejecutar un currículum diseñado *desde y para* el territorio. Este sustento de la Universidad de Panamá se ensambla de forma indisoluble a la realidad estudiada en el municipio de Luruaco, Atlántico.

Contextualización curricular y territorialización del currículo

Uno de los temas más recurrentes en la literatura nacional corresponde a la necesidad de superar modelos curriculares homogéneos y avanzar hacia propuestas pedagógicas construidas desde las realidades socio territoriales de las comunidades rurales. En este sentido, diversas investigaciones han problematizado la invisibilización del territorio dentro de los procesos de planeación curricular.

Para comprender las dinámicas de exclusión del territorio dentro de las mallas curriculares oficiales, resulta fundamental recuperar el estudio de Perea y Mora (2023), titulado *"En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos"*, llevado a cabo en Colombia. El propósito central de esta investigación fue describir las perspectivas implícitas y explícitas de la ruralidad en los currículos de las instituciones educativas ubicadas en dichos contextos, cuestionando la pertinencia territorial de los mismos. El abordaje metodológico se inscribió en la investigación cualitativa, apoyándose en el "Método de Comparación Constante" para examinar los documentos curriculares de seis escuelas rurales. Las interpretaciones construidas revelaron una preocupante homogeneización, evidenciando que los componentes de los planes de estudio omiten por completo las dinámicas socio-territoriales del medio rural, priorizando en su lugar un interés técnico centrado en los estándares básicos de aprendizaje y el rendimiento en evaluaciones de calidad. El estudio concluye que las escuelas

rurales operan bajo un currículo oficial alienado, estructurado desde lógicas e intereses externos al contexto de los estudiantes, donde prima la eficiencia y el control académico sobre las realidades locales. Esta investigación se constituye en un antecedente crítico para la formulación de un modelo teórico en Luruaco, pues constata la urgencia epistémica de transitar hacia currículos territorializados que superen la brecha entre la escuela y el contexto campesino.

Los resultados anteriores evidencian cómo los currículos oficiales suelen omitir las dinámicas territoriales propias de las comunidades rurales. Frente a esta situación, otros estudios han explorado alternativas pedagógicas orientadas a incorporar los saberes y prácticas locales como elementos constitutivos del diseño curricular.

En sintonía con la necesidad de superar la descontextualización curricular y reconocer el territorio como un agente pedagógico activo, resulta imperativo reseñar el estudio de Cruz (2023), titulado *"Saberes y Prácticas Locales para el Diseño Curricular del Inglés como Lengua Extranjera en una Escuela Rural en Bogotá, Colombia"*, desarrollado en la Universidad Nacional de Colombia. Esta investigación se planteó como propósito revisar las implicaciones del diseño e implementación de una unidad curricular basada en una perspectiva crítica, reflexionando sobre el currículo institucional a partir de las realidades y necesidades del entorno. Metodológicamente, se rigió bajo la investigación-acción en una escuela primaria rural, recolectando la información mediante encuestas demográficas, entrevistas grupales, diarios de campo y evidencias documentales, cuyo procesamiento se realizó a través de la teoría fundamentada para el análisis por categorización. Las interpretaciones construidas demuestran que la integración de saberes y prácticas locales con las exigencias de un área del conocimiento viabiliza la recontextualización del saber escolar desde las formas de pensar y habitar el territorio rural, al tiempo que reinterpreta de manera flexible el sentido del currículo sin descuidar los estándares nacionales. En sus conclusiones, la autora propone un modelo de diseño curricular crítico cuyas implicaciones prácticas sirven como un referente epistémico valioso para el desarrollo de un modelo teórico orientado a la pertinencia, la flexibilidad y el arraigo cultural en la escuela rural colombiana.

De manera complementaria, distintas investigaciones han mostrado que la contextualización curricular exige reconocer las prácticas comunitarias como fuentes legítimas

de conocimiento pedagógico. Precisamente en la costa caribe colombina, escenario en el que se desarrolla la presente investigación, encontramos la propuesta de Montes et al. (2023), titulado *"Community school practices: a key to construct a curriculum for cultural diversity in Colombia"*, proporciona un sólido respaldo empírico de corte etnoeducativo en la región Caribe para esta tesis doctoral. El propósito de las investigadoras de la Universidad del Norte fue explorar los aspectos del currículo escrito y el currículo vivido que se alinean o entran en tensión con las prácticas comunitarias de una institución educativa pública en Colombia, buscando fundamentar un diseño curricular pertinente para la diversidad cultural. Metodológicamente, el estudio se adscribió al enfoque cualitativo mediante un diseño de investigación-acción etnográfica realista desarrollado en varios momentos, del cual se reporta la fase de exploración construida de manera participativa con docentes, sabedores locales y líderes comunitarios.

Los resultados emergentes desvelan que las experiencias etnoeducativas y los proyectos de aula chocan frecuentemente con los modelos pedagógicos generales y estandarizados; no obstante, demuestran el inmenso potencial que poseen las prácticas escolares comunitarias para armonizar el currículo y consolidar una propuesta intercultural y multilingüe. Las autoras enfatizan que el éxito de la educación étnica estriba en reconocer las prácticas comunitarias como la clave maestra para coestructurar un currículo basado en la diversidad y la identidad. Este valioso referente geográfico e institucional dialoga de forma directa con nuestra investigación en el municipio de Luruaco, Atlántico.

Interculturalidad, identidad cultural y saberes locales

La contextualización curricular también ha sido abordada desde la necesidad de reconocer la diversidad cultural presente en los territorios rurales. Desde esta perspectiva, la escuela es concebida como un espacio de diálogo entre saberes académicos y conocimientos construidos históricamente por las comunidades.

En el mismo sentido, en Sahagún, Córdoba, un caso documentado por Guerra y Consuegra (2024), titulado *"Integración de conocimientos locales y tradicionales en el currículo rural del Municipio de Sahagún, Córdoba, Colombia"*, constituye un antecedente de inestimable valor geográfico, teórico y metodológico para esta tesis doctoral, dada su proximidad cultural dentro de la región Caribe colombiana. El propósito fundamental de las autoras fue

analizar la incorporación de los saberes locales y tradicionales en el entramado curricular de las escuelas del sector rural en el municipio de Sahagún, sustentando que dicha inclusión robustece la identidad cultural, enriquece el acto educativo y promueve el respeto por la diversidad del territorio. A nivel metodológico, el estudio se desarrolló a través de una revisión bibliográfica y documental de carácter sistemático, mediante la cual se procesaron estrategias y metodologías aplicadas en diversos entornos rurales, evaluando sus impactos pedagógicos e institucionales. Sus interpretaciones principales ponen de relieve la altísima relevancia que poseen los saberes ancestrales en dimensiones fundamentales del agro como la agricultura, las artesanías y la medicina tradicional, sugiriendo la estructuración de propuestas interdisciplinarias y esquemas de co-creación comunitaria. La investigación sostiene que la formalización de una enseñanza inclusiva y culturalmente pertinente en el campo exige el diseño de currículos flexibles que superen la fragmentación del conocimiento estandarizado.

Las reflexiones anteriores adquieren una dimensión más amplia cuando se analizan desde los enfoques de interculturalidad que actualmente orientan buena parte de los debates sobre educación rural en América Latina. En el marco de la fundamentación macrorregional sobre la pertinencia y la diversidad en las aulas del campo, es pertinente incorporar la investigación de Duque et al. (2024), titulada *"Interculturalidad en la educación rural bilingüe latinoamericana: una revisión sistemática de la literatura"*, desarrollada en Colombia. El propósito de este estudio fue examinar el panorama de la interculturalidad en los contextos rurales de educación bilingüe en América Latina, con el fin de consolidar una visión integral del estado del conocimiento en la región e identificar sus principales nodos temáticos, desafíos y vacíos epistémicos. Metodológicamente, se configuró como una revisión sistemática de la literatura bajo un enfoque cualitativo-documental.

Entre sus interpretaciones más relevantes, se destaca la imperiosa necesidad de reconocer, visibilizar y valorar la diversidad lingüística y cultural dentro de las comunidades rurales históricamente marginadas; asimismo, devela que la escasez de recursos pedagógicos situados y la desarticulación de las políticas públicas educativas constituyen los mayores obstáculos para la consolidación de praxis verdaderamente situadas. El estudio subraya la urgencia de diseñar estrategias efectivas que potencien la comprensión intercultural en el ecosistema rural

latinoamericano. Este aporte resulta esencial para la presente tesis doctoral, puesto que legitima el principio de interculturalidad que direcciona el modelo teórico propuesto para Luruaco, demostrando que la integración de los saberes locales responde a una demanda de justicia social y pedagógica compartida en todo el continente.

Estas investigaciones coinciden en señalar que la integración de saberes locales consiste en una apuesta ética y política por el reconocimiento de las identidades rurales y la construcción de justicia educativa.

Innovación curricular, participación comunitaria y desarrollo territorial

Además del reconocimiento de la diversidad cultural, varios estudios colombianos han enfatizado la necesidad de fortalecer la participación comunitaria y la vinculación de la escuela con los procesos de desarrollo local como condición para construir una educación rural pertinente.

El artículo de Ramos y Herrera (2023), titulado *"La educación rural: Hacia una caracterización Epistémica y Curricular"*, constituye un antecedente teórico y práctico muy útil para esta tesis doctoral, por cuanto su propósito fundamental fue resolver la problemática de pertinencia curricular en la educación rural frente a las imposiciones del urbano centrismo. A nivel metodológico, las autoras emplearon un diseño cualitativo de corte fenomenológico-hermenéutico sustentado en la Teoría Fundamentada, procesando mediante la contrastación y la codificación los saberes compartidos en grupos de discusión por docentes, directivos, padres de familia y campesinos. Los aportes del estudio permitieron estructurar un modelo pedagógico para la seguridad alimentaria y la educación financiera solidaria, demostrando que, al integrar contenidos sobre el valor nutricional y la comercialización local sin intermediarios, las comunidades rurales logran gestionar sus propios modelos de desarrollo.

La articulación entre currículo y desarrollo comunitario también ha sido abordada desde enfoques centrados en la investigación escolar y la innovación pedagógica como mecanismos para resignificar los aprendizajes en función de las necesidades del territorio.

La investigación doctoral de Daza (2023), titulada *"Innovación curricular comunitaria en un contexto escolar rural. Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación básica y media"*, aporta un referente colombiano de alta proximidad geográfica e institucional. El propósito del estudio fue desarrollar competencias investigativas en estudiantes rurales de Sibaté, Cundinamarca, como estrategia para resignificar sus aprendizajes y resolver problemáticas del entorno. Mediante un método enmarcado en el análisis y reestructuración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en alianza con el sector privado, se evaluaron los horizontes pedagógicos de la institución. Los principales resultados desvelaron que la investigación articulada al currículo funciona como un factor clave de éxito que otorga sentido práctico a los conocimientos escolares, permitiendo que los estudiantes generen propuestas aplicadas a las necesidades de su comunidad rural. El autor sostiene que la innovación curricular comunitaria transforma las aulas rurales en laboratorios vivos de cambio social, donde la investigación se consolida como un motor de pertinencia educativa. Este antecedente se alinea de forma directa con nuestro modelo teórico para el municipio de Luruaco, Atlántico, especialmente en la urgencia de reconocer el territorio como un agente pedagógico activo.

Desde esta misma lógica de articulación entre escuela y comunidad, algunos estudios han analizado el potencial de los proyectos pedagógicos productivos como escenarios privilegiados para fortalecer la pertinencia curricular en los contextos rurales.

Como antecedente nacional directo para esta investigación, se incorpora la tesis de Montes (2021), titulada *"El modelo Escuela Nueva y su articulación con los proyectos pedagógicos productivos (PPP): un estudio desde la práctica pedagógica en la Institución Educativa El Totumo"* y sustentada en la Universidad de Córdoba, Colombia. El propósito central del estudio consistió en comprender cómo se articula conceptual y prácticamente el modelo Escuela Nueva con los Proyectos Pedagógicos Productivos desde el quehacer docente, buscando determinar su pertinencia en el fortalecimiento de la educación rural de la región. Metodológicamente, el trabajo se inscribió en un enfoque cualitativo con un diseño de complementariedad etnográfica e investigación-acción, utilizando como técnicas de recolección de información la observación participante, entrevistas en profundidad y el análisis documental de los planes de estudio institucionales.

Partiendo de los resultados más significativos, los autores evidenciaron que, aunque los docentes reconocen el valor de los PPP para dinamizar el aprendizaje y vincular la escuela con el entorno socioeconómico regional, existe una notable desarticulación operativa debido a la escasez de recursos, la falta de capacitación docente específica en metodologías rurales y la persistencia de una planeación fragmentada que no logra integrar plenamente las actividades productivas locales con los contenidos curriculares básicos de las guías de aprendizaje. Este aporte resulta fundamental para nuestra tesis doctoral, ya que ofrece un referente contextualizado en la región Caribe sobre las posibilidades y limitaciones reales de la flexibilidad curricular y los proyectos transversales en los entornos rurales colombianos.

Tecnología, innovación y modelos educativos flexibles para la ruralidad

En los últimos años, la investigación educativa colombiana ha comenzado a explorar con mayor profundidad el papel de las tecnologías y de los modelos flexibles como herramientas para enfrentar las brechas históricas que afectan a las comunidades rurales.

El estudio de Guamán (2025), titulado *"Aplicación de Tecnologías en la Agricultura de Precisión mediante Evidencia de Fuentes Científicas"*, ofrece un valioso sustento transdisciplinar para esta tesis doctoral al conectar los avances de la ingeniería agrícola con los desafíos de la formación técnica en el campo. El propósito del investigador fue analizar el impacto de las tecnologías avanzadas en la agricultura de precisión (AP) para optimizar el uso de recursos en la producción, identificando sus beneficios, barreras y oportunidades globales. A nivel metodológico, se implementó una búsqueda sistemática en bases de datos científicas para seleccionar y procesar estudios empíricos recientes sobre el uso de sensores, drones, sistemas de posicionamiento global (GPS) y software de monitoreo en tiempo real. Sus resultados demuestran que, si bien la AP incrementa significativamente la eficiencia hídrica y de fertilizantes reduciendo el impacto ambiental, su adopción en países en desarrollo se encuentra fuertemente frenada por los altos costos de implementación, la precaria infraestructura conectiva y la limitada capacitación técnica de las comunidades locales.

El estudio defiende que la sostenibilidad y productividad del agro dependen de un decidido respaldo institucional y del despliegue de programas de formación dirigidos a mejorar la accesibilidad tecnológica y las competencias de los productores. Este referente de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo resulta afín para nuestra investigación en el municipio de Luruaco, Atlántico, al evidenciar que los paquetes tecnológicos cerrados e importados fracasan sin una base formativa contextualizada. El aporte de Guamán (2025) confirma la urgencia de integrar en el currículo de la escuela rural nociones de tecnologías aplicadas al entorno (como la medición de datos del suelo o el monitoreo de parcelas), demostrando que la técnica debe subordinarse a las realidades de los cultivos asociados locales y a los saberes campesinos para jalonar un desarrollo territorial sostenible.

Los aportes anteriores evidencian que la incorporación de tecnologías en los territorios rurales requiere procesos de formación contextualizados que permitan responder a las necesidades productivas y socioculturales de las comunidades. A nivel institucional se está demostrando la importancia de integrar tecnologías y saberes locales en la educación rural. En ese sentido, la máxima entidad de educación en Colombia, El Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2022) ha analizado modelos como *Escuela Nueva* y el *Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)*, destacando su impacto en la flexibilización curricular y la pertinencia educativa en zonas rurales. Sin duda, estos modelos han demostrado ser alternativas exitosas para mitigar las brechas educativas en contextos no urbanos. Para el caso concreto de esta investigación, se cuenta con la particularidad de que el investigador es graduado como Licenciado en Educación Rural, programa de formación de pregrado en el que se estudia el contenido curricular del (SAT).

Estas experiencias, tanto teóricas como prácticas, convergen en la necesidad de diseñar políticas educativas que reconozcan la diversidad de los contextos rurales y promuevan alianzas sólidas entre escuelas, comunidades y entidades técnicas como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) o la Unidad Municipal de Asistencia Técnica Agropecuaria (UMATA).

A pesar de avances normativos importantes, como el Plan Especial de Educación Rural impulsado por el Ministerio de Educación Nacional (2018), persisten múltiples dificultades relacionadas con cobertura, calidad, infraestructura, conectividad y pertinencia curricular.

Diversos autores sostienen que la contextualización curricular continúa siendo uno de los desafíos estructurales más relevantes de la educación rural colombiana.

Desde esta perspectiva, los modelos educativos flexibles se constituyen en mecanismos de reconocimiento de las particularidades de los contextos rurales y fortalecer la relación entre escuela, comunidad y territorio.

Las investigaciones nacionales revisadas permiten identificar importantes puntos de encuentro respecto a la necesidad de transformar las lógicas tradicionales que han orientado históricamente la educación rural colombiana. En conjunto, los estudios evidencian que la persistencia de currículos homogéneos, la débil articulación entre escuela y territorio, la insuficiente incorporación de saberes locales y las limitaciones en materia de innovación pedagógica continúan constituyendo desafíos estructurales para la ruralidad colombiana.

Asimismo, los antecedentes resaltan la importancia de avanzar hacia propuestas educativas fundamentadas en la contextualización curricular, la participación comunitaria, la interculturalidad, la formación docente situada y la integración pertinente de tecnologías. Sin embargo, también revelan una limitada producción académica orientada a la formulación de un modelo teórico contextualizado para territorios específicos del caribe colombiano, situación que evidencia un vacío investigativo relevante.

Como resultado de lo anterior, la presente investigación busca aportar a este campo mediante la construcción de un modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico, reconociendo las particularidades históricas, culturales, productivas y socio territoriales que configuran este contexto.

Bases conceptuales

Contextualización curricular: Una visión sostenible de la educación

La contextualización curricular constituye un proceso fundamental en la educación, especialmente en entornos rurales, dado que permite adaptar el currículo a las necesidades, intereses y particularidades del contexto en el cual se desarrolla el proceso educativo (Díaz

Barriga, 2019). Bajo esta perspectiva, el currículo debe ser flexible, dinámico y receptivo a la inclusión de saberes locales, tradiciones, prácticas socioculturales y realidades comunitarias. Segura y Torres (2020) señalan que esta situación exige un debate sobre la pertinencia y validez de los planes de estudio estandarizados que suelen aplicarse en la educación rural, sin considerar las dinámicas intrínsecas propias de estos contextos. Por ello, se requieren prácticas pedagógicas que valoren los saberes locales, al tiempo que respondan de manera efectiva a las necesidades específicas de los territorios.

A nivel de organizaciones de impacto mundial como La UNESCO (2020a) ha destacado que la educación para el desarrollo sostenible debe enfocarse al diseño curricular que permita integrar contenidos y metodologías que respondan a las necesidades locales y estimulen la inclusión de saberes tradicionales y comunitarios. Esta orientación del diseño curricular contribuye a formar ciudadanos conscientes de los desafíos sociales, económicos y ambientales, lo cual responde a lo que propone el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Además, la adaptación curricular debe incorporar proyectos productivos y contenidos locales, promoviendo así la participación de estudiantes, familias y comunidades, lo cual fortalece la identidad cultural y promueve prácticas sostenibles UNESCO (2020b), lo anterior armonizando con la necesidad de un currículo flexible y contextualizado que responda a las particularidades socioculturales y ambientales del territorio, tal cual como lo menciona la UNESCO (2021).

Además, encontramos otro aspecto mencionado por Díaz Barriga Arceo (2019) y Segura Gutiérrez y Torres (2020) quienes hablan de la importancia de la formación docente especializada y el uso de tecnologías apropiadas para facilitar el aprendizaje contextualizado en zonas rurales, lo que contribuye a la resiliencia comunitaria y al empoderamiento social. aspectos clave para implementar prácticas pedagógicas que valoren los saberes locales y promueven el desarrollo de los territorios

Continuando con la construcción de nuestro sustento teórico presentamos la perspectiva de autores como Perilla (2018) y Blanco (2006) quienes coinciden en que la incorporación de la realidad rural en el currículo permite formar ciudadanos críticos y conscientes de su entorno, con la capacidad de contribuir significativamente al desarrollo de sus comunidades. Por consiguiente,

se puede anotar que esta perspectiva se alinea con la necesidad de proponer una educación pertinente, transformadora y adaptada a los contextos reales de los estudiantes.

Enfoques teóricos

Ahora bien, en términos de aportar enfoques sobre el aprendizaje para dar soporte a nuestro sustento teórico, abordamos la teoría del constructivismo de Piaget (1968), la cual es clave en este proceso, al concebir el aprendizaje como una construcción basada en la experiencia y la interacción con el entorno. Al aplicar esta premisa en contextos rurales, implica reconocer y valorar los conocimientos previos y vivencias de los estudiantes para diseñar experiencias educativas altamente significativas y con un alto impacto y al mismo tiempo con menos limitaciones de aplicación para los docentes.

En la línea de aportes de grandes autores, encontramos los aportes de la teoría del aprendizaje colaborativo de Vygotsky (1978), quien resalta el valor de la interacción social en el aprendizaje. Llevando esta postura a lo que sucede en las comunidades rurales, donde prevalece una identidad comunitaria sólida, se observa que esta forma de aprendizaje potencia el sentido de pertenencia y la cooperación entre los estudiantes. De esta manera el aprendizaje colaborativo se hace fundamental para el trabajo en entornos rurales donde existe una considerable heterogeneidad y diferencias de edades y niveles de aprendizaje entre los estudiantes dentro de un mismo salón de clases.

En ese mismo orden exploramos la teoría del aprendizaje situado de y Wenger (1991) quienes enfatizan que el conocimiento adquiere mayor sentido cuando se aprende en contextos auténticos. Esta teoría aplicada la educación rural, sugiere diseñar estrategias pedagógicas que conecten el aula con la vida cotidiana de las comunidades del entorno escolar, facilitando así un aprendizaje auténtico, relevante y útil para la transformación del territorio.

Otro concepto que contribuye significativamente a la contextualización, particularmente en zonas rurales con alta diversidad cultural.es el enfoque intercultural, con respecto a esas ideas Krainer y Guerra (2016), afirman que el currículo debe respetar y reflejar la pluralidad de lenguas, saberes y cosmovisiones, fortaleciendo el tejido social y fomentando el diálogo intercultural.

La teoría de la educación inclusiva nos remite a los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), quienes también se vincula estrechamente con la contextualización curricular, al promover el reconocimiento de la diversidad y la participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones. Por tanto, este enfoque resulta fundamental para asegurar un buen abanico de oportunidades educativas para toda la población. Sin embargo, hablar de educación inclusiva implica tener en cuenta la gran diversidad y las múltiples particularidades que caracterizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las zonas rurales.

Sumado a lo anterior, agregamos de manera complementaria, la teoría del desarrollo humano de Sen (2015) la cual aporta una mirada centrada en la ampliación de capacidades, destacando la educación como un medio esencial para alcanzar una vida digna, plena y autónoma. Esto se puede entender como garantizar un acceso equitativo a saberes que empoderen a los estudiantes, respeten la cultura local y promuevan el desarrollo sostenible del territorio

Finalmente, en el abordaje de la contextualización curricular nos aproximamos a la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), quien resalta la importancia del diálogo y la toma de decisiones consensuadas. En la educación rural, donde la participación comunitaria es indispensable para el éxito de los procesos, este enfoque fortalece la inclusión y la construcción colectiva del currículo.

La educación rural en el contexto internacional y nacional: Tendencia y desafíos

Iniciamos esta exploración conceptual planteando que la educación rural en Colombia enfrenta importantes retos estructurales e históricos asociados al acceso, la calidad, la pertinencia y la equidad. Afrontar tales desafíos demanda una mirada crítica y transformadora capaz de reconocer las particularidades de los territorios rurales y de responder mediante propuestas pedagógicas auténticamente contextualizadas; es decir, construidas desde las propias dinámicas comunitarias, incorporando en su proceso de configuración las experiencias, saberes y perspectivas de los pobladores locales.

Seguidamente, avanzamos hacia el enfoque de desarrollo sostenible, ampliamente promovido por Sachs (2016) y consolidado por la UNESCO como un marco orientador para la

construcción de sociedades más justas, inclusivas y ambientalmente responsables. Desde esta perspectiva, las zonas rurales adquieren una relevancia estratégica, pues constituyen escenarios donde convergen desafíos relacionados con la sostenibilidad ambiental, la equidad social, la preservación cultural y el desarrollo económico local. La educación rural se convierte en un proceso transformador que fortalece las capacidades de las comunidades, promueve la valoración de los saberes territoriales y fomenta la participación en la construcción de futuros sostenibles. Bajo esta mirada, la acción educativa resulta inseparable de la relación que las comunidades establecen con la tierra, la cultura, los recursos naturales y las dinámicas que sostienen la vida colectiva.

Nuestra ruta de exploración nos lleva a los planteamientos de Jiménez-Zapata (2020), quien habla de la necesidad de una "revolución educativa rural" que priorice la calidad de vida de las familias campesinas, partiendo de sus realidades y aspiraciones. Es así como se hace necesaria una transformación curricular que responda a los continuos cambios sociales, al tiempo que fortalece la identidad rural. Lo anterior implica que la escuela rural debe formar a sus individuos para transformar sus propias vidas sin renunciar a la realidad de su territorio.

La teoría de la equidad y justicia social de Rawls (1997) establece que toda política educativa debe garantizar condiciones equitativas para el aprendizaje. Esta idea cobra especial importancia para eliminar barreras estructurales especialmente en contextos rurales, donde las desigualdades son notoriamente marcadas. En ese orden de ideas, la educación rural, debe concebirse como un proyecto colectivo que contribuya al bienestar integral de las comunidades.

Las perspectivas mencionadas se robustecen por el aporte de la CEPAL (2000), que subraya que el fortalecimiento de los sistemas educativos rurales debe avanzar de la mano con la construcción de tejido social, promoviendo así sociedades más cohesionadas, inclusivas y solidarias. Esto refuerza la postura que da gran valor a la importancia de la relación de apoyo bidireccional entre la escuela y la comunidad.

El discurso de la educación rural en el contexto internacional y nacional

Tanto a nivel internacional como nacional, la educación rural ha sido tradicionalmente invisibilizada o abordada desde una perspectiva homogénea que no reconoce la diversidad de

realidades que coexisten en los territorios. Como consecuencia directa de este discurso dominante se ha provocado una marginalización de estas comunidades en los sistemas educativos.

En esta construcción conceptual anotamos la visión de la UNESCO (2021) y UNICEF (2020) quienes señalan que la educación rural ha sido históricamente marginada por políticas y discursos que tienden a homogeneizar las realidades de los territorios rurales, sin reconocer su diversidad sociocultural, económica y geográfica. La UNESCO (2020b) también destaca que las experiencias más exitosas en el ámbito rural son aquellas que integran contenidos y proyectos vinculados al contexto local. La misma UNESCO (2009) subraya la importancia de superar modelos educativos "únicos" e invita a promover una educación pertinente y flexible que valore las identidades y saberes rurales. En ese sentido, este enfoque se contrapone al discurso dominante que, por décadas, ha invisibilizado las particularidades de las comunidades rurales y ha contribuido a su marginación en los sistemas educativos.

Ahora bien, por su parte, la UNICEF (2020), ha documentado cómo las escuelas rurales enfrentan dificultades específicas, tales como la falta de infraestructura, transporte, conectividad y formación docente adecuada, lo que profundiza las desigualdades educativas y limita el acceso y la permanencia de niños y adolescentes en la escuela. Además, en su informe, la UNICEF (2018) insiste en la importancia de reconocer la diversidad de realidades rurales en la formulación de políticas públicas y en la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades concretas de estas comunidades. Este organismo enfatiza que la invisibilización de la ruralidad en el discurso educativo perpetúa la exclusión y la desigualdad, y llama a promover y originar el intercambio de experiencias y la reflexión sobre las múltiples realidades rurales en América Latina y otras regiones del mundo.

Nuestro proceso de construcción nos lleva ahora a la revisión de diversas posturas académicas y políticas, que han planteado la necesidad de repensar los planes de estudio, especialmente en el contexto rural colombiano. Es así que encontramos los aportes de un grupo considerable de autores como Perfetti (2003), Suárez-Restrepo y Tobasura-Acuña (2008), Avila Sánchez (2005) y Kay (2009) quienes coinciden en señalar que los currículos tienden a replicar modelos urbanos, desconectados de la ruralidad. Cabe anotar que estos autores advierten que la

noción de ruralidad ha sido reducida a lo agrícola y ganadero, ignorando su complejidad sociocultural, económica y ambiental. Además, procesos como la globalización, la migración, el acceso desigual a tecnologías y otros factores han transformado la ruralidad, por lo que urge una educación que responda a estos nuevos escenarios.

De esta manera y teniendo en cuenta el aspecto político, la educación rural debe ser entendida como un derecho fundamental, que garantice la inclusión, la equidad y la justicia territorial. Es por eso por lo que las políticas educativas deben considerar las necesidades específicas de las comunidades rurales y avanzar hacia modelos pedagógicos descentralizados, participativos y territorializados.

La educación rural debe ocupar un lugar prioritario en la agenda pública como una experiencia autónoma, independiente de las lógicas del sistema educativo urbano, e inherentemente capaz de generar innovación pedagógica, resistencia cultural y desarrollo comunitario. Por ello, las políticas de nivel nacional, departamental y local deben contemplar las particularidades de las zonas caracterizadas como rurales a la hora de hacer planificación o inversión.

Postulados teóricos fundamentales para sustentar la investigación: El currículo como proyecto cultural y la calidad educativa

Toda investigación que aspire a comprender y transformar la realidad educativa requiere de un andamiaje teórico sólido que permita interrogar los fenómenos desde perspectivas críticas y situadas. En el caso de este estudio, centrado en la contextualización curricular en instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, resulta imprescindible explicitar los postulados que sustentan la noción misma de *currículo* y de *calidad educativa*. Frecuentemente, los diseños curriculares se asumen como estructuras técnicas neutras, desvinculadas de las tensiones culturales, políticas y territoriales. Sin embargo, como se argumenta a continuación, el currículo es, ante todo, un proyecto cultural y su calidad debe medirse por la eficacia en el logro de objetivos predefinidos y por su capacidad para generar valor formativo, pertinencia social y emancipación.

El currículo como proyecto cultural: aportes de Gimeno (2010) y Pérez (2012)

Una de las tradiciones más fecundas en el campo del currículo es aquella que lo imagina como una selección cultural organizada que expresa las relaciones de poder, los valores dominantes y las concepciones de sujeto y sociedad vigentes en un momento histórico. Desde esta perspectiva, el currículo se constituye en un territorio en disputa, ajeno a cualquier pretensión de neutralidad, donde se definen qué conocimientos, creencias, hábitos y prácticas se consideran legítimos y dignos de ser transmitidos a las nuevas generaciones.

José Gimeno Sacristán, uno de los referentes más influyentes en el ámbito iberoamericano, sostiene que el currículo es "la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad" (Gimeo, 2010, p. 34). Esta definición implica que el currículo actúa como un puente entre la sociedad y el aula, pero también como un filtro que selecciona, jerarquiza y, en ocasiones, excluye saberes y experiencias. De allí que todo análisis curricular deba preguntarse: ¿qué cultura se legitima?, ¿cuál queda marginada?, ¿cómo se articulan los saberes locales con los saberes universales?

En estrecha relación, Ángel Pérez Gómez profundiza esta mirada al afirmar que el currículo es un "proyecto cultural" que debe ser comprendido en el marco de las relaciones entre escuela, sociedad y poder. Para Pérez (2012), el currículo escolar se define fundamentalmente como una práctica compleja donde se negocian significados, identidades y formas de ver el mundo, superando la visión que lo limita a un mero dispositivo técnico de transmisión de información. Esto resulta especialmente relevante para contextos rurales como el de Luruaco, donde coexisten tradiciones campesinas, saberes afrodescendientes, prácticas productivas locales y dinámicas de exclusión histórica. Ignorar estas dimensiones culturales en el diseño curricular equivale a perpetuar la lógica de un currículo homogeneizante, anclado en referentes urbanos y ajeno a las subjetividades rurales.

Ambos autores coinciden en que el currículo, como proyecto cultural, demanda una construcción participativa que reconoce a los docentes, estudiantes y comunidades como agentes curriculares activos. Esta premisa dialoga directamente con las comprensiones de los antecedentes reseñados en este capítulo, los cuales subrayan la necesidad de involucrar a la comunidad en la contextualización curricular.

Calidad del currículo para el siglo XXI: visión de la UNESCO

El concepto de *calidad educativa* ha sido frecuentemente secuestrado por enfoques tecnocráticos que la asocian con resultados estandarizados en pruebas internacionales, eficiencia en el uso de recursos o tasas de cobertura. No obstante, desde una perspectiva crítica y orientada al desarrollo humano, la calidad remite a la pertinencia, equidad, relevancia y sostenibilidad del proyecto educativo en relación con las necesidades y aspiraciones de los territorios y sus habitantes.

En esta línea, la UNESCO ha desarrollado un conjunto de características que definen un currículo de calidad para el siglo XXI, las cuales resultan fundamentales para sustentar teóricamente esta investigación. De acuerdo con la UNESCO (2016, 2020), un currículo de calidad debe:

1. ***Ser relevante****:* responder a los desafíos contemporáneos (ambientales, tecnológicos, sociales) y a las particularidades socioculturales del contexto donde se implementa. En el caso rural, esto implica integrar problemáticas como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la agricultura sostenible y el fortalecimiento de la identidad territorial.

2. ***Ser inclusivo y equitativo***: garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, condición socioeconómica, género o ubicación geográfica, tengan acceso a aprendizajes significativos y a las mismas oportunidades de desarrollo. La educación rural no puede ser una educación de segunda categoría.

3. ***Promover la sostenibilidad****:* formar ciudadanos capaces de comprender y actuar frente a los desafíos ambientales, económicos y sociales desde una perspectiva de largo plazo. Ello implica integrar la educación para el desarrollo sostenible como eje transversal del currículo.

4. ***Ser flexible y adaptable****:* permitir ajustes y contextualizaciones según las realidades cambiantes de los territorios, sin perder coherencia con los propósitos formativos generales. La rigidez curricular es una de las principales barreras para la pertinencia en contextos rurales.

5. ***Fomentar la participación democrática****:* construir el currículo con la activa implicación de docentes, estudiantes, familias y organizaciones comunitarias, reconociendo sus saberes y experiencias como fuentes legítimas de conocimiento.

Estos criterios se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente con el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 2 (Hambre cero y agricultura sostenible), y ofrecen una guía para evaluar y diseñar propuestas curriculares contextualizadas en municipios como Luruaco, donde la economía campesina, la pesca artesanal y los saberes ancestrales constituyen parte esencial del patrimonio cultural.

Calidad como valor educativo: la aportación de Pérez Gómez (2012)

Más allá de los indicadores técnicos, Pérez Gómez (2012) introduce una distinción crucial que toda investigación sobre calidad curricular debe considerar: la calidad educativa se halla intrínsecamente ligada al valor de los procesos y finalidades que persiguen, yendo más allá de la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados previstos.

Desde esta óptica, la calidad del currículo se manifiesta en su capacidad para:

(a) Fomentar el pensamiento crítico y la autonomía moral de los estudiantes.
(b) Valorar y potenciar los saberes locales sin caer en folklorismos ni encerramientos identitarios.
(c) Contribuir al bienestar comunitario y a la justicia social, especialmente en territorios históricamente marginados.
(d) Generar experiencias de aprendizaje profundas, significativas y transformadoras, más que acumulación superficial de información.

Este postulado es especialmente pertinente para el contexto rural de Luruaco, donde la tentación de reducir la educación a la mera transmisión de contenidos urbanos estandarizados debe ser reemplazada por una apuesta ético-política que coloque en el centro el valor formativo de la experiencia escolar y su capacidad para movilizar procesos de desarrollo humano y territorial.

Integración de los postulados con la investigación

En suma, los postulados teóricos aquí expuestos constituyen el fundamento epistemológico desde el cual se aborda la categoría central de *calidad del currículo educativo* en este estudio. Adoptar la visión del currículo como proyecto cultural implica reconocer que cualquier propuesta de contextualización curricular en Luruaco va más allá de una adaptación técnica para configurarse como un proceso de diálogo, negociación y reapropiación cultural donde confluyan los conocimientos académicos, los saberes campesinos y afrodescendientes, las prácticas productivas locales y las expectativas de futuro de la comunidad.

De esta forma, asumir los criterios de calidad propuestos por la UNESCO y la noción de *calidad como valor* de Pérez Gómez (2012), permite construir un marco evaluativo y propositivo que se oriente hacia la pertinencia social, la equidad territorial y el fortalecimiento de la autonomía de las comunidades rurales. De esta manera, el marco teórico de la investigación queda sólidamente anclado en una tradición crítica y transformadora, coherente con los desafíos y potencialidades de la educación rural en el Caribe colombiano.

Marco jurídico o sustento legal

Fundamento constitucional de la contextualización curricular en la educación rural colombiana

El sustento jurídico de la presente investigación encuentra su principal fundamento en la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual constituye el marco normativo superior que orienta la organización del sistema educativo nacional y establece los principios que deben garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Bajo una lectura sistemática, la Carta Política reconoce la educación como un derecho y un servicio público e incorpora principios relacionados con la diversidad cultural, la participación social, la autonomía institucional y el desarrollo rural, los cuales sustentan la necesidad de avanzar hacia procesos de contextualización curricular acordes con las particularidades de cada territorio.

En este sentido, el artículo 67 establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social, cuya finalidad consiste en garantizar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, formando ciudadanos capaces de participar en la vida democrática, promover el respeto por los derechos

humanos y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. Esta disposición reconoce que los procesos educativos deben responder a propósitos formativos amplios que favorecen el desarrollo integral de las personas y su interacción con el contexto social donde viven.

Frente a este mandato, la educación rural no puede reducirse a la reproducción de currículos homogéneos diseñados desde referentes urbanos o nacionales desvinculados de las dinámicas locales. Por el contrario, el carácter social de la educación exige que los procesos pedagógicos dialoguen con las realidades culturales, económicas, ambientales y productivas de las comunidades rurales, permitiendo que el currículo responda efectivamente a las necesidades, expectativas y potencialidades de cada territorio. La contextualización curricular constituye una expresión concreta del mandato constitucional de garantizar una educación pertinente y socialmente significativa.

Este planteamiento encuentra un respaldo adicional en el artículo 7 de la Constitución, mediante el cual el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. Este principio figura como uno de los pilares del Estado Social de Derecho y supone el reconocimiento de que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, cuyas diferencias culturales se constituyen como elementos esenciales de su riqueza social. En el ámbito educativo, dicho reconocimiento implica que el currículo puede concebirse como una construcción dinámica capaz de incorporar los saberes, prácticas, valores y formas de relación con el territorio propios de cada comunidad.

La importancia de este principio resulta especialmente evidente en las instituciones educativas rurales, donde confluyen conocimientos campesinos, tradiciones productivas, narrativas comunitarias, formas particulares de organización social y prácticas culturales construidas históricamente en estrecha relación con el territorio. Desconocer estas expresiones culturales mediante propuestas curriculares estandarizadas supone limitar el ejercicio efectivo del derecho a una educación pertinente y desconocer el mandato constitucional de protección de la diversidad.

De manera complementaria, el artículo 70 establece que el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de

oportunidades, reconociendo que la cultura constituye fundamento de la nacionalidad. Esta disposición amplía el concepto de educación al establecer una estrecha relación entre los procesos educativos y el patrimonio cultural de las comunidades, favoreciendo la incorporación de conocimientos locales, memorias colectivas, tradiciones y manifestaciones culturales como recursos legítimos para la formación integral de los estudiantes.

La adecuación de los planes de estudio constituye una vía para asegurar el reconocimiento pedagógico de las identidades territoriales y culturales presentes en las comunidades rurales. Integrar al currículo los conocimientos ancestrales, las prácticas agropecuarias, las dinámicas ambientales y las expresiones socioculturales del territorio materializa el mandato constitucional de protección y fortalecimiento de la diversidad cultural.

Igualmente, la Constitución incorpora un conjunto de disposiciones que reconocen la especial importancia del desarrollo rural para el país. Los artículos 64, 65 y 66 establecen la obligación del Estado de promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra para los trabajadores agrarios, otorgar especial protección a la producción de alimentos y fortalecer las actividades agropecuarias mediante políticas de desarrollo rural. Aunque estas disposiciones se orientan principalmente al ámbito económico y productivo, sus implicaciones evidencian que el desarrollo del campo colombiano requiere acciones integrales en las cuales la educación desempeña un papel estratégico.

Por lo tanto, la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes rurales no puede desvincularse de las dinámicas productivas, ambientales, sociales y culturales propias de los territorios donde habitan. El currículo debe contribuir directamente al fortalecimiento de capacidades técnicas e investigativas que favorezcan el arraigo territorial, la sostenibilidad ambiental, la innovación productiva, la conservación del patrimonio natural y cultural y la construcción de proyectos de vida vinculados al desarrollo de las comunidades rurales. Esta alineación pedagógica permite articular los fines educativos con los objetivos constitucionales de desarrollo rural sostenible.

De igual manera, el artículo 44 reconoce el derecho fundamental de los niños a una alimentación equilibrada, disposición que guarda estrecha relación con la promoción de la

seguridad alimentaria y el fortalecimiento de los sistemas productivos rurales. Este principio alcanza especial relevancia en contextos donde la escuela desempeña un papel fundamental en la formación para la producción sostenible, la educación ambiental y la valoración de las prácticas agrícolas tradicionales, favoreciendo la articulación entre los procesos educativos y las necesidades de las comunidades.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) como fundamento de la contextualización curricular

El desarrollo de los principios constitucionales en materia educativa se concreta en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, norma que regula la organización del servicio público educativo en Colombia y establece los principios, fines, objetivos y criterios que orientan la formación de los ciudadanos. Para los propósitos de esta investigación, dicha ley constituye el principal soporte jurídico para la contextualización curricular, en la medida en que reconoce la necesidad de que los procesos educativos respondan a las características sociales, culturales, económicas y territoriales de las comunidades donde se desarrollan.

El artículo 1 define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentado en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Esta definición obtiene un carácter plenamente contextual al condicionar el éxito formativo al diálogo constante con las experiencias, necesidades y condiciones propias de los sujetos y de las comunidades en las que se desarrolla.

En concordancia con esta postura, el artículo 5 establece los fines de la educación colombiana, entre los cuales sobresalen el respeto por los derechos humanos, la democracia, la participación, la protección del ambiente, el acceso al conocimiento científico y tecnológico, la valoración del patrimonio cultural y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva. Estos fines evidencian que el currículo debe favorecer la comprensión de las problemáticas del entorno y promover la formación de ciudadanos capaces de participar en la transformación de sus comunidades, sin dejar de lado el cumplimiento de contenidos disciplinares prescritos.

Bajo esta óptica, la adecuación curricular es la herramienta operativa para hacer efectivos los fines de la educación definidos por la ley. En los contextos rurales, ello implica integrar al

currículo los conocimientos construidos por las comunidades, las dinámicas productivas locales, las características ambientales del territorio, las expresiones culturales y las necesidades sociales que configuran la vida cotidiana de los estudiantes. De esta manera, el aprendizaje logra mayor significado y pertinencia, al establecer vínculos entre los saberes escolares y las realidades del contexto.

Uno de los aportes más relevantes de la Ley 115 para esta investigación se encuentra en la concepción del currículo como un proceso dinámico y flexible. El artículo 76 lo define como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local. Esta definición resulta especialmente significativa porque reconoce que el currículo comprende la totalidad de las decisiones pedagógicas que orientan el proceso educativo.

A la par, el mismo artículo incorpora un aspecto de especial importancia al señalar que el currículo debe construirse teniendo en cuenta los recursos humanos, académicos y físicos disponibles, así como las políticas institucionales y las condiciones del contexto. Este planteamiento ofrece un fundamento jurídico directo para la contextualización, pues faculta legalmente a las instituciones educativas para adecuar sus propuestas formativas a las particularidades de su entorno.

Esta autonomía se fortalece mediante el artículo 77, el cual establece que las instituciones educativas disponen de autonomía para organizar las áreas fundamentales del conocimiento, introducir asignaturas optativas, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional. Lejos de promover la uniformidad curricular, la Ley General de Educación reconoce la diversidad de los contextos educativos colombianos y habilita jurídicamente a las instituciones para construir propuestas pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

Por consiguiente, el modelo teórico desarrollado en esta investigación no pretende sustituir el currículo nacional ni desconocer los referentes de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional; por el contrario, busca fortalecer su implementación mediante

procesos de adaptación contextual que permitan responder a las particularidades socioculturales, económicas, ambientales y territoriales de las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco.

Del mismo modo, la Ley 115 incorpora disposiciones específicas relacionadas con la atención educativa de poblaciones cuyas condiciones sociales, culturales o geográficas requieren respuestas diferenciadas por parte del sistema educativo. Este reconocimiento resulta especialmente relevante para las comunidades rurales, cuyas dinámicas productivas, formas de organización social y condiciones territoriales demandan estrategias pedagógicas flexibles que favorezcan la permanencia escolar, la pertinencia de los aprendizajes y la contribución de las comunidades en los procesos educativos.

En este sentido, la educación rural debe entenderse como una modalidad que exige reconocer las particularidades del territorio como elementos constitutivos del currículo. La pertinencia educativa, ampliamente desarrollada por la Ley General de Educación, implica que las decisiones curriculares respondan a las necesidades reales de las comunidades y contribuyan a su desarrollo social, cultural, económico y ambiental.

El Decreto 1860 de 1994 y la autonomía curricular como fundamento de la contextualización educativa

La autonomía curricular reconocida por la Ley General de Educación encuentra su desarrollo reglamentario en el Decreto 1860 de 1994, compilado actualmente en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Decreto 1075 de 2015). Esta norma establece los criterios para la organización pedagógica de las instituciones educativas y define los mecanismos mediante los cuales cada establecimiento puede construir propuestas curriculares acordes con las características de su comunidad. Así, el decreto constituye uno de los principales fundamentos jurídicos del modelo de contextualización curricular desarrollado en la presente investigación.

Uno de los aportes más significativos del Decreto 1860 consiste en reconocer al Proyecto Educativo Institucional (PEI) como el principal instrumento orientador de la gestión escolar. El PEI es la expresión de la identidad institucional y del proyecto formativo construido colectivamente por la comunidad educativa. En él se concretan la misión, la visión, los principios

pedagógicos, la organización curricular, los mecanismos de evaluación y las estrategias de participación, siempre en correspondencia con las necesidades y expectativas del contexto donde se encuentra ubicada la institución educativa. En el entorno rural, el PEI cumple una función estratégica al permitir que las instituciones definen propuestas pedagógicas coherentes con las dinámicas de su territorio.

De manera complementaria, el Decreto 1860 establece que el plan de estudios constituye el instrumento mediante el cual se organizan los objetivos, contenidos, metodologías, recursos, criterios de evaluación y demás componentes necesarios para desarrollar el currículo institucional. Esta disposición reafirma que la planeación curricular debe responder a los propósitos formativos definidos por cada institución dentro del marco de su autonomía.

En este marco normativo, adaptar metodologías, seleccionar contenidos pertinentes, incorporar problemáticas locales, integrar saberes comunitarios y establecer estrategias de evaluación acordes con las características del estudiantado constituye el ejercicio legítimo de las competencias que la legislación colombiana reconoce a las instituciones educativas.

Igualmente, el decreto fortalece la intervención de los diferentes actores de la comunidad educativa en los procesos de construcción institucional. La participación de docentes, directivos, estudiantes, familias y demás miembros de la comunidad en la formulación, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional favorece la consolidación de propuestas pedagógicas más democráticas y pertinentes. Este principio reviste particular importancia en la educación rural, donde el conocimiento del territorio y las experiencias comunitarias constituyen recursos fundamentales para la construcción de un currículo contextualizado.

En este sentido, la vinculación comunitaria se convierte en un componente de diseño curricular colaborativo. La incorporación de líderes comunitarios, organizaciones sociales, productores agropecuarios, familias y demás actores locales en la identificación de necesidades educativas fortalece la legitimidad de las decisiones curriculares y facilita la articulación entre los aprendizajes escolares y las dinámicas del territorio.

Otro aspecto de especial relevancia es el reconocimiento de la evaluación institucional como un proceso permanente de reflexión y mejoramiento. El Decreto 1860 concibe la evaluación como un mecanismo para valorar los aprendizajes de los estudiantes, una herramienta para analizar la pertinencia de los procesos pedagógicos y además permite orientar la toma de decisiones institucionales. Esta concepción coincide plenamente con los principios que orientan el modelo teórico propuesto en esta investigación, el cual plantea que la contextualización curricular debe entenderse como un proceso dinámico, susceptible de ser revisado y ajustado de acuerdo con las transformaciones sociales, culturales y territoriales de las comunidades rurales.

El contenido del Decreto 1860 fue posteriormente incorporado al Decreto 1075 de 2015, mediante el cual el Gobierno nacional compiló la reglamentación del sector educativo sin modificar los principios fundamentales relacionados con la autonomía escolar, el Proyecto Educativo Institucional, el currículo y la organización académica. Esta compilación reafirma la vigencia de un marco jurídico que reconoce la capacidad de las instituciones educativas para desarrollar propuestas pedagógicas acordes con las particularidades de sus contextos, siempre dentro de los lineamientos generales definidos por el Estado.

La interpretación sistemática de la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994 y el Decreto 1075 de 2015 permite afirmar que el ordenamiento jurídico colombiano no concibe el currículo como una estructura rígida e invariable. Por el contrario, reconoce que las instituciones educativas poseen autonomía para construir propuestas formativas contextualizadas, siempre que estas respondan a los fines de la educación, a las necesidades de los estudiantes y a las características de las comunidades donde desarrollan su labor.

Por lo tanto, la contextualización del currículo deja de entenderse como una decisión opcional o de mera flexibilización metodológica de las instituciones educativas y se configura como un ejercicio legítimo de la autonomía escolar orientado al cumplimiento del derecho a una educación pertinente, inclusiva y socialmente significativa para las comunidades rurales.

El Plan Especial de Educación Rural (PEER): el enfoque territorial como fundamento de la contextualización curricular

La consolidación de un marco jurídico para la educación rural en Colombia adquiere una nueva dimensión con el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, suscrito en 2016. En su punto 1, correspondiente a la reforma rural integral, el acuerdo reconoce que las profundas brechas históricas entre el campo y la ciudad requieren una transformación integral de las condiciones sociales de la población rural, dentro de las cuales la educación ocupa un lugar estratégico.

En este contexto surge el Plan Especial de Educación Rural (PEER), concebido como uno de los instrumentos de política pública orientados a garantizar una educación pertinente, equitativa y de calidad para las comunidades rurales colombianas. Su formulación representa un cambio significativo respecto de las políticas educativas tradicionales, al desplazar el énfasis desde la simple ampliación de cobertura hacia la construcción de procesos educativos capaces de responder a las particularidades de cada región del país.

Mientras los modelos tradicionales privilegiaban la estandarización curricular, el Plan reconoce que las realidades del territorio deben convertirse en un referente permanente para la planificación educativa. El territorio deja de entenderse únicamente como el espacio físico donde funciona una institución educativa y pasa a concebirse como un escenario de construcción cultural, producción de conocimientos, relaciones sociales, memoria histórica e identidad colectiva.

A través de esta conceptualización, el enfoque territorial se convierte en uno de los principios orientadores de la política educativa rural. Dicho enfoque reconoce que las decisiones curriculares deben construirse a partir de las características propias de cada comunidad, considerando aspectos como las dinámicas productivas, las condiciones ambientales, las manifestaciones culturales, las formas de organización social, las necesidades económicas y las expectativas de desarrollo de la población. La pertinencia educativa deja de depender exclusivamente del cumplimiento de estándares nacionales y pasa a relacionarse con la capacidad del currículo para dialogar con las realidades del contexto donde se desarrolla.

Este principio guarda una estrecha relación con la propuesta desarrollada en la presente investigación. El modelo teórico para la contextualización curricular parte precisamente del

reconocimiento del territorio como agente pedagógico activo, capaz de aportar conocimientos, experiencias y prácticas culturales que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro de los aportes fundamentales del PEER consiste en reconocer la cooperación de las comunidades rurales como condición indispensable para la transformación educativa, planteando que los actores sociales deben intervenir en la formulación, implementación y evaluación de las políticas educativas, fortaleciendo la corresponsabilidad entre la escuela y la comunidad.

Este planteamiento promueve procesos permanentes de construcción colectiva del currículo. En este sentido, la contribución comunitaria se convierte en un componente estructural de la contextualización curricular, al posibilitar que los saberes locales, las experiencias productivas, las prácticas culturales y las necesidades del territorio sean incorporados como referentes legítimos del proceso educativo.

Así mismo, el PEER reconoce la importancia de fortalecer la formación de los docentes rurales desde una perspectiva situada, planteando la necesidad de desarrollar competencias profesionales que permitan a los educadores comprender las dinámicas particulares de los territorios donde ejercen su labor. Esta orientación coincide plenamente con uno de los hallazgos centrales de la presente investigación, en el cual la formación docente situada emerge como una condición indispensable para avanzar hacia procesos efectivos de contextualización curricular.

También, el Plan promueve la articulación entre la educación y las estrategias de desarrollo rural, reconociendo que la escuela puede contribuir significativamente al fortalecimiento de la economía campesina, la sostenibilidad ambiental, la seguridad alimentaria, la innovación productiva y la permanencia de las nuevas generaciones en el territorio.

Esta visión resulta especialmente pertinente para los contextos rurales del municipio de Luruaco, donde las dinámicas agropecuarias, pesqueras, ambientales y culturales constituyen elementos esenciales de la identidad comunitaria y representan oportunidades pedagógicas que históricamente han sido insuficientemente incorporadas al currículo escolar. La contextualización curricular propuesta en esta investigación busca fortalecer la relación entre la escuela y el territorio mediante la integración de los saberes comunitarios, las prácticas

productivas locales y las problemáticas propias del contexto como recursos legítimos para la formación integral de los estudiantes.

Desde una perspectiva de política pública, el PEER ofrece orientaciones específicas para materializar los principios de pertinencia y flexibilidad en los territorios rurales, incorporando el enfoque territorial y la formación docente como ejes de transformación educativa. Al reconocer el territorio como escenario de producción de conocimiento, promover la intervención de las comunidades, fortalecer la formación docente situada y favorecer la integración de los saberes locales al currículo, la propuesta responde de manera coherente a los lineamientos del Plan Especial de Educación Rural y contribuye a la consolidación de una educación pertinente, intercultural y comprometida con el desarrollo sostenible de las comunidades rurales.

Políticas públicas para el fortalecimiento de la educación rural en Colombia

El desarrollo del marco constitucional y legal que orienta la educación rural en Colombia ha estado acompañado por la formulación de diversas políticas públicas dirigidas a reducir las brechas históricas entre los contextos rurales y urbanos. Estas iniciativas traducen sus postulados en estrategias orientadas al mejoramiento de la calidad, la pertinencia y la equidad del servicio educativo en los territorios rurales.

Una de las iniciativas más relevantes ha sido el Programa de Educación Rural (PER), impulsado por el Ministerio de Educación Nacional con el propósito de ampliar las oportunidades educativas para las poblaciones rurales mediante estrategias pedagógicas flexibles, fortalecimiento institucional, formación docente y adecuación curricular. Desde sus diferentes fases de implementación, el programa ha reconocido que las condiciones geográficas, sociales y culturales del campo colombiano exigen respuestas diferenciadas que trasciendan la aplicación uniforme de modelos educativos concebidos para contextos urbanos.

El PER promovió la consolidación de modelos educativos flexibles y la formación de docentes para desempeñarse en contextos rurales, posicionando la pertinencia como uno de los criterios fundamentales para evaluar la calidad educativa. En este sentido, la experiencia acumulada por el programa constituye un antecedente significativo para la presente

investigación, al demostrar la necesidad de construir propuestas curriculares vinculadas con las dinámicas propias de cada territorio.

De manera complementaria, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 incorporó orientaciones estratégicas destinadas a fortalecer la educación rural como condición indispensable para el desarrollo social, económico y ambiental del país. El Plan promueve el desarrollo de modelos pedagógicos capaces de responder a las características culturales, productivas y territoriales de las comunidades.

Entre sus principales lineamientos sobresale el fortalecimiento de la formación de docentes para contextos rurales, el desarrollo de modelos educativos flexibles, la incorporación de la investigación y la innovación en los procesos pedagógicos, la integración de las tecnologías como herramientas para disminuir las brechas educativas y el reconocimiento de las potencialidades productivas y ambientales de los territorios como escenarios de aprendizaje. Estas orientaciones coinciden con los fundamentos del modelo teórico propuesto en esta investigación, particularmente en lo relacionado con la formación docente situada, la incorporación de nuevas metodologías y el fortalecimiento de la intervención de las comunidades.

En el mismo sentido, los Planes Nacionales de Desarrollo han incorporado progresivamente la educación rural como uno de los ejes estratégicos para el cierre de brechas sociales y territoriales. Particularmente, el Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022, Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad, destacó la necesidad de fortalecer la calidad educativa, ampliar las oportunidades de acceso y permanencia escolar y consolidar estrategias de formación pertinentes para las comunidades rurales, reconociendo que la educación se configura un componente esencial del desarrollo territorial sostenible.

A pesar de estos avances en la formulación de políticas públicas, diversos estudios evidencian que persisten importantes desafíos relacionados con la implementación efectiva de currículos contextualizados, la consolidación de procesos de formación docente y la integración real de los saberes locales. Estas limitaciones coinciden con las problemáticas identificadas en el diagnóstico de esta investigación en las instituciones educativas rurales del municipio de

Luruaco, caracterizadas por una marcada descontextualización respecto a las necesidades pesqueras, agrícolas y agropecuarias de la zona.

Por lo tanto, la propuesta de este modelo teórico responde directamente a la necesidad de crear instrumentos metodológicos concretos que traduzcan las directrices de la agenda educativa nacional en prácticas curriculares efectivas dentro de las aulas de clase rurales, superando la brecha entre la formulación de la política y la realidad pedagógica territorial.

La jurisprudencia constitucional y el principio de pertinencia educativa en los contextos rurales

El análisis del marco jurídico que sustenta la contextualización curricular en Colombia requiere incorporar la interpretación desarrollada por la Corte Constitucional, dado que sus decisiones han contribuido a delimitar el alcance del derecho fundamental a la educación y sus implicaciones en términos de calidad, pertinencia, equidad y reconocimiento de la diversidad. La jurisprudencia constitucional permite comprender que la educación debe garantizar procesos formativos capaces de responder a las características, necesidades y condiciones particulares de los sujetos y comunidades.

La Corte Constitucional ha reiterado que la educación posee una doble naturaleza jurídica: se convierte en un derecho fundamental de las personas y, simultáneamente, un servicio público con función social. Esta concepción implica que la responsabilidad del Estado comprende la obligación de asegurar condiciones que permitan el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo aspectos relacionados con la calidad, la permanencia, la igualdad de oportunidades y la pertinencia de los procesos educativos.

Bajo esta interpretación, la calidad educativa no puede evaluarse exclusivamente mediante indicadores de rendimiento académico estandarizados o pruebas centralizadas. La jurisprudencia constitucional ha señalado que el servicio educativo debe asegurar condiciones que reconozcan las particularidades sociales, culturales y geográficas del territorio en el que se imparte, vinculando los fines de la educación con el entorno inmediato del estudiante.

Este principio cobra especial relevancia en los territorios rurales, donde las condiciones históricas de desigualdad, dispersión geográfica, limitaciones de infraestructura y particularidades socioculturales demandan respuestas diferenciadas por parte del Estado y de las instituciones educativas. En este sentido, la garantía efectiva del derecho a la educación en contextos rurales requiere estrategias que reconozcan las características propias de cada territorio.

En relación con la diversidad cultural, la Corte Constitucional ha desarrollado ampliamente el principio de reconocimiento y protección de las diferencias culturales como elemento esencial del estado social de derecho. Este desarrollo jurisprudencial se articula con los artículos 7 y 70 de la Constitución Política, al establecer que las prácticas culturales, los conocimientos propios y las formas particulares de comprender el mundo constituyen elementos legítimos que deben ser protegidos y valorados.

Esta postura impacta de forma directa el currículo escolar en entornos rurales, donde los saberes campesinos, las técnicas de producción tradicional y las memorias colectivas locales dejan de considerarse conocimientos secundarios frente al saber científico formal, integrándose como recursos pedagógicos complementarios que enriquecen los procesos de aula.

De esta manera, la jurisprudencia constitucional ofrece un fundamento para comprender el currículo como un espacio de diálogo entre diferentes formas de conocimiento. La contextualización curricular implica complementar los referentes nacionales de formación, mediante la incorporación de los elementos culturales, sociales y territoriales que otorgan significado al aprendizaje.

Igualmente, la Corte Constitucional ha reconocido que el principio de igualdad exige adoptar medidas diferenciadas o acciones afirmativas cuando existen condiciones de desigualdad material estructural, una realidad que históricamente ha afectado a las poblaciones rurales colombianas.

La flexibilización y adecuación del diseño curricular a las realidades locales constituye una vía de justicia distributiva y equidad educativa, asegurando que las expectativas formativas

de los estudiantes rurales dialoguen directamente con sus propios proyectos de vida y con las potencialidades productivas de sus comunidades.

Con respecto a la presente investigación, los aportes jurisprudenciales analizados fortalecen la legitimidad del modelo teórico de contextualización curricular propuesto para las instituciones educativas rurales de Luruaco. Al plantear el territorio como agente pedagógico, reconocer los saberes locales como capital educativo, fomentar la participación de la comunidad y favorecer procesos de formación docente situada, la propuesta se articula con los principios de diversidad cultural, equidad y pertinencia educativa.

El Decreto 1290 de 2009 y la evaluación como componente de la contextualización curricular

La contextualización curricular no se limita a la selección de contenidos, metodologías o estrategias pedagógicas; también implica revisar la manera en que las instituciones educativas valoran los aprendizajes construidos por los estudiantes. En este sentido, el Decreto 1290 de 2009, mediante el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media, representa un referente normativo fundamental para comprender la evaluación como un proceso integral, flexible y articulado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Esta norma establece que la evaluación de los aprendizajes debe ser un proceso permanente y objetivo que permita valorar el desempeño de los estudiantes, identificar sus avances, reconocer sus dificultades y orientar acciones de mejoramiento. La evaluación se entiende, así como una herramienta pedagógica continua para favorecer el aprendizaje y fortalecer los procesos educativos, superando su tradicional reducción a una medición sumativa o calificación final.

Uno de los aspectos más relevantes del Decreto 1290 de 2009 para la presente investigación se relaciona con la autonomía otorgada a las instituciones educativas para definir su Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), en coherencia con su PEI, sus principios pedagógicos y las características de la comunidad educativa. Esta disposición

establece una relación directa entre evaluación y contexto, reconociendo la necesidad de adaptar los criterios e instrumentos a las realidades del entorno.

En los contextos rurales, esta flexibilidad es esencial, dado que los estudiantes desarrollan destrezas y conocimientos específicos condicionados por las actividades agrícolas, pesqueras, ambientales y de organización comunitaria propias de su medio.

Consecuentemente, una evaluación con enfoque territorial valora la capacidad del estudiante para resolver problemas comunitarios, liderar proyectos productivos escolares, aplicar saberes locales y analizar críticamente los fenómenos ecológicos y sociales de su entorno, reconociendo estas acciones como evidencias legítimas de rendimiento académico y desarrollo de competencias.

Este planteamiento resulta coherente con la perspectiva del modelo teórico desarrollado en esta investigación, donde el territorio es comprendido como un agente pedagógico activo y los saberes comunitarios son reconocidos como recursos educativos con valor formativo. La evaluación debe trascender la comprobación memorística de información y orientarse hacia la valoración de capacidades que permitan a los estudiantes actuar de manera pertinente en sus contextos.

De la misma manera, el Decreto 1290 fortalece y promueve la intervención de la comunidad educativa en la construcción de los procesos evaluativos, vinculando a docentes, directivos, estudiantes y familias en la definición de las pautas de valoración, lo que dinamiza el diálogo entre la escuela y los actores sociales de la región.

No obstante, en la práctica persisten tensiones derivadas de la influencia de modelos estandarizados de medición del rendimiento académico. En muchos contextos rurales, las instituciones enfrentan el desafío de equilibrar las exigencias nacionales de calidad educativa con la necesidad de valorar aprendizajes relacionados con las realidades locales, las prácticas culturales y las dinámicas productivas propias del territorio.

Esta tensión evidencia que la contextualización curricular busca establecer un equilibrio entre los estándares generales del sistema educativo y los procesos formativos que responden a las necesidades y potencialidades de los estudiantes rurales.

Para el caso de las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, la incorporación de estrategias evaluativas relacionadas con proyectos agropecuarios, conocimientos ambientales y resolución de problemáticas locales contribuye directamente a fortalecer la pertinencia de los aprendizajes y favorecer mayores niveles de arraigo e identidad territorial, amparados plenamente en la legalidad que otorga la autonomía escolar vigente.

Referentes internacionales para la educación rural, el desarrollo sostenible y la contextualización curricular

La comprensión de la educación rural contemporánea requiere trascender los marcos normativos nacionales e incorporar los compromisos internacionales que orientan la construcción de sistemas educativos más equitativos, pertinentes y sostenibles. Organismos internacionales como la UNESCO, la FAO y la CEPAL han reconocido que la educación se configura como un factor estratégico para el desarrollo humano, la reducción de desigualdades y la transformación de los territorios rurales.

Estos marcos globales aportan el principio de que la educación no puede operar aislada de las variables económicas, ecológicas y culturales de la región donde se inserta, promoviendo modelos que fortalezcan las capacidades locales y pongan en valor los saberes comunitarios existentes.

En este marco, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU constituye uno de los principales referentes para orientar las políticas educativas y sociales. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) exige el aseguramiento de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Esta meta demanda la construcción de currículos pertinentes que abandonen la homogeneidad y respondan de forma directa a las identidades, vulnerabilidades y retos de las poblaciones tradicionalmente marginadas del entorno rural.

Esta visión coincide con los fundamentos del modelo teórico de contextualización curricular propuesto, al considerar que la pertinencia educativa implica establecer relaciones significativas entre los saberes escolares y las experiencias de vida de los estudiantes. El currículo se convierte en un espacio de diálogo entre el conocimiento académico y los saberes construidos en los territorios, favoreciendo aprendizajes con sentido y fortaleciendo la identidad cultural de las comunidades rurales.

De manera complementaria, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 2 (ODS 2), orientado a poner fin al hambre, alcanzar la seguridad alimentaria, mejorar la nutrición y promover la agricultura sostenible, vincula la acción escolar con la supervivencia económica local y el cuidado ecosistémico.

La institución educativa rural asume así una función de centro formativo para la sustentabilidad, donde las asignaturas integran de forma práctica conocimientos sobre agroecología, conservación de recursos hídricos, soberanía alimentaria y mejoramiento productivo. Esta perspectiva es pertinente para los colegios de Luruaco que cuentan con enfoques técnicos agropecuarios, legitimando el saber del campo como contenido escolar formal.

Por su parte, la UNESCO resalta el valor de la diversidad como una oportunidad pedagógica, instando a los sistemas de enseñanza a transitar desde modelos rígidos hacia currículos territorializados donde la geografía, la memoria histórica y los saberes ancestrales locales se configuren como ejes transversales de la propuesta formativa.

Asimismo, la FAO resalta que los conocimientos tradicionales de los agricultores y pescadores locales son indispensables para diseñar estrategias de adaptación ambiental y resiliencia climática, por lo cual integrarlos al aula a través de la investigación escolar fortalece el capital pedagógico y fomenta el relevo generacional en el campo. Por último, las directrices de la CEPAL sobre la persistencia de la pobreza estructural y la brecha de servicios en el área rural latinoamericana justifican la urgencia de una educación situada. La pertinencia curricular es una herramienta de innovación social que dota a los jóvenes rurales de destrezas analíticas aplicables a la superación de las problemáticas de su propio entorno regional.

De este modo, los compromisos internacionales convergen con los fundamentos del modelo desarrollado para Luruaco, demostrando que dotar al currículo de un profundo sentido contextual e intercultural responde a las metas de calidad y sostenibilidad globalmente suscritas.

Síntesis del marco jurídico y su relación con el modelo teórico de contextualización curricular

El análisis del marco normativo nacional e internacional demuestra que la contextualización curricular en la educación rural colombiana constituye una obligación legal y constitucional plenamente fundamentada para garantizar el derecho a una educación pertinente, equitativa y de calidad en los territorios rurales.

El siguiente cuadro sintético organiza la jerarquía normativa analizada y su articulación específica con el modelo teórico de contextualización propuesto:

Tabla 1
Cuadro sintético de la jerarquía normativa analizada

NIVEL NORMATIVO / REFERENTE	DISPOSICIÓN PRINCIPAL	IMPLICACIÓN PEDAGÓGICA DIRECTA	ARTICULACIÓN CON EL MODELO TEÓRICO
Constitución Política de 1991	Arts. 7, 44, 64, 65, 67 y 70	Reconocimiento de la diversidad étnica, desarrollo rural integral, seguridad alimentaria y educación como derecho social pertinente.	Fundamenta el territorio como agente pedagógico y el diálogo intercultural de saberes.
Leyes de la República	Ley 115 de 1994 (Arts. 1, 5, 76 y 77)	Definición de currículo flexible y otorgamiento de autonomía escolar para adaptar planes de estudio a las regiones.	Legitimidad jurídica para el diseño curricular cooperativo sin sustituir los estándares nacionales de calidad.
Decretos Reglamentarios	Decretos 1860 de 1994 y 1075 de 2015	Centralidad del PEI como reflejo de la identidad de la comunidad y definición del plan de estudios autónomo.	Operacionaliza la reestructuración interna de las prácticas pedagógicas y las metodologías activas.
Evaluación del Aprendizaje	Decreto 1290 de 2009	Autonomía institucional para diseñar el Sistema Institucional	Sustenta la evaluación contextualizada, valorando aprendizajes aplicados a

		de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).	proyectos locales y productivos.
Políticas de Paz y Postconflicto	Plan Especial de Educación Rural (PEER - Acuerdo de Paz de 2016)	Adopción del enfoque territorial, participación comunitaria vinculante y formación de docentes en territorio.	Respalda la formación docente situada y la integración estructural de las familias y productores locales.
Planes y Programas Educativos	PNDE 2016-2026, Planes de Desarrollo y Programa de Educación Rural (PER)	Cierre de brechas urbano-rurales, fomento de la innovación pedagógica y mitigación de la descontextualización.	Legitima metodológica y conceptualmente la ruta propuesta para superar la estandarización estéril.
Referentes Internacionales	Agenda 2030 (ODS 4 y ODS 2), UNESCO, FAO, CEPAL	Sostenibilidad ambiental, soberanía alimentaria, inclusión social y educación situada para el desarrollo regional.	Eleva el modelo a un compromiso global de sustentabilidad, ligando la escuela con la economía productiva de la zona.

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

A la luz de esta matriz de consistencia jurídica, las tensiones reveladas en este estudio respecto a la descontextualización curricular en el municipio de Luruaco demuestran que las instituciones no han aprovechado plenamente los márgenes de autonomía que el ordenamiento legal les concede. Las categorías de análisis construidas en esta investigación —tales como la incorporación de saberes pesqueros y agrícolas, la intervención de los actores comunitarios, el uso situado de la tecnología y la evaluación formativa basada en proyectos— no constituyen alteraciones del orden institucional.

Por el contrario, el modelo teórico propuesto es una herramienta metodológica concreta para hacer realidad los fines de flexibilidad, pertinencia e inclusión consagrados desde la Constitución de 1991, dotando a la escuela rural de Luruaco de una estructura pedagógica sólida, vinculada a su propio desarrollo sostenible.

CAPÍTULO III

DESARROLLO METODOLÓGICO

El presente capítulo describe de manera rigurosa y detallada la metodología empleada en la investigación *Modelo teórico para la contextualización curricular de las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico*. A partir del marco teórico y los antecedentes expuestos en el capítulo anterior, el estudio se adscribe a un paradigma interpretativo, con la finalidad de comprender los significados subjetivos que docentes, estudiantes, padres y líderes comunitarios atribuyen a la educación rural. Mediante esta perspectiva se puede reconocer la naturaleza múltiple y culturalmente diversa de los contextos rurales propios de esta investigación. Ahora bien, para garantizar una mirada holística y coherente con las necesidades del municipio de Luruaco y además abordar la complejidad de la investigación, el estudio se fundamenta en el enfoque penta-dimensional propuesto por González (2008), integrando así las dimensiones ontológica (la realidad educativa rural), epistemológica (la construcción del conocimiento situado), metodológica (técnicas cualitativas), axiológica (valores éticos) y teleológica (propósito transformador del estudio).

Por otro lado, el camino metodológico de la investigación está enmarcado en un diseño cualitativo basado en el método de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), el cual se alinea con la meta de construir conocimiento teórico a partir de los datos empíricos del contexto, lo cual se adapta perfectamente a las necesidades y propósitos de esta investigación. En ese orden de ideas y en concordancia con el paradigma, el diseño y el método de investigación, se hace necesaria la recolección de información directamente en las instituciones educativas rurales, caracterizadas en la investigación. Para esa importante labor de recolección de la información, se empleará la técnica de las entrevistas en profundidad.

También es necesario definir el proceso de selección de informantes clave. Dicho proceso se realizará mediante un muestreo teórico, asegurando la inclusión de perspectivas representativas de la comunidad educativa, teniendo en cuenta aspectos como edad, género y

ubicación geográfica. Seguidamente, los datos recolectados se procesarán mediante el "Método de Comparación Constante" y triangulación metodológica, lo que permitirá garantizar la rigurosidad científica del estudio, soportada y manifestada en los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Cabe aclarar que todo el proceso se respalda con un estricto sustento bioético, orientado a proteger la confidencialidad y autonomía de los participantes. Todo esto debidamente expuesto en el consentimiento informado

Al final, el capítulo aborda las limitaciones inherentes al enfoque cualitativo, tales como la subjetividad en la interpretación, y detalla un cronograma de actividades que organiza las fases del proceso investigativo, desde la revisión bibliográfica inicial hasta la formulación del modelo contextualizado que constituyen el principal aporte de esta tesis. En este sentido, esta estructura metodológica busca fundamentar la pertinencia de los resultados y también proporcionar insumos concretos encaminados a la estructuración de políticas educativas contextualizadas que reconozcan y atiendan las particularidades socioculturales, territoriales y educativas de las comunidades ubicadas en zonas rurales del municipio de Luruaco.

Paradigma de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, un enfoque de investigación que prioriza la comprensión profunda de los fenómenos sociales y humanos. Este paradigma se centra en los significados, las experiencias y las perspectivas de los individuos o grupos estudiados Ramírez et al. (2019), reconociendo que la realidad es una construcción social. Caracterizado por su enfoque interpretativo y naturalista, el investigador desarrolla su aproximación a los fenómenos en su contexto natural, orientado a comprender e interpretar los significados que los sujetos participantes construyen y atribuyen a sus experiencias (Anguiano, Itzel, 2023).

El paradigma interpretativo se distingue por su flexibilidad intrínseca, que permite que las categorías y los planteamientos de la investigación se adapten a medida que el estudio avanza (Hernández Sampieri y Fernández-Collado, 2014). Opera con muestras reducidas y específicas, que son analizadas de manera exhaustiva para lograr una comprensión profunda del fenómeno y su lógica inductiva facilita la generación de explicaciones o teorías a partir de los datos recolectados (Álvarez-Gayou et al., 2025). Asimismo, valora la subjetividad al reconocer la

importancia de las experiencias, emociones y puntos de vista de los participantes, así como la influencia determinante del contexto social y cultural (Ramírez-Elías et al., 2019)

Para complementar el constructo del paradigma de investigación, anexaremos lo que define Hernández Sampieri y Fernández-Collado (2014) al establecer que su objetivo principal es describir, comprender e interpretar los fenómenos sociales y humanos, indagando tanto en los hechos como en los significados que las personas les atribuyen a los mismos. Lo descrito anteriormente, permite analizar discursos, acciones, testimonios y opiniones, lo que contribuye a la generación de explicaciones sobre el fenómeno y su contexto.

Habiendo abordado lo anterior, podemos citar a Ricoy (2006) y a Melamed, (2016), quienes mencionan que este enfoque resulta idóneo para el presente estudio, ya que se alinea con el propósito de construir conocimiento a partir de la comprensión de los significados subjetivos que los actores educativos de Luruaco otorgan a su realidad. Dicho enfoque permite explorar la diversidad cultural y lingüística del municipio, priorizando las voces locales como eje central del proceso investigativo (González, 2001). Desde un sustento epistemológico, la investigación asume que el conocimiento es una construcción interpretativa, alejada de verdades absolutas. En el plano ontológico se reconoce que existe una realidad social subjetiva y múltiple, moldeada por las particularidades de los contextos rurales de la región. En el ámbito axiológico, según Schettini (2020), enfatiza el respeto hacia los valores y las perspectivas de los participantes, garantizando que sus experiencias orienten el curso del estudio investigativo.

La idoneidad del paradigma interpretativo para esta investigación radica en su enfoque centrado en la comprensión de los significados y experiencias subjetivas, evitando la imposición de perspectivas externas sobre lo que debería ser una educación adecuada investigativo, según lo enuncia Schettini (2020). Según González (2001), este paradigma tiene en cuenta la complejidad y diversidad de las perspectivas culturales y sociales, integrándolas en una comprensión más amplia de la realidad. En el contexto concreto de las instituciones educativas rurales de Luruaco, esto significa considerar las diferencias culturales y lingüísticas que influyen en las percepciones y experiencias de los individuos en relación con su educación, ya que incluso dentro de las comunidades del mismo municipio hay diferencias que se deben tener en cuenta

Además, Guba y Lincoln, establecen que la investigación se cimienta sobre cinco pilares interconectados que definen su estructura y dirección, estas son, las posiciones ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica. Estas dimensiones se encuentran intrínsecamente interconectadas. Su intención e influencia mutua dan forma a la manera en que el investigador concibe la realidad, el conocimiento y los enfoques para obtenerlo. Por ende, comprender estas dimensiones resulta crucial para el fundamento de cualquier paradigma, ya que estas guían desde la naturaleza de lo que se puede conocer hasta el propósito final del estudio. Debido a la importancia de estas dimensiones, a continuación, se explorará cada una de ellas con mayor detalle.

Posición ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica de la investigación

Posición ontológica

La posición ontológica en la investigación aborda la naturaleza fundamental de la realidad y su existencia, inquiriendo sobre su forma y esencia. Desde el constructivismo, según Canet (2022) la realidad se concibe como intrínsecamente múltiple, configurada socialmente y dependiente del contexto particular. Desde esta perspectiva, la realidad se define a través de una pluralidad de interpretaciones subjetivas, descentralizando la noción de una verdad singular y objetivo. Sin embargo, en contraste, según Resplandor Barreto (2019), el positivismo postula que la realidad es una entidad objetiva, única y empíricamente medible, que existe de manera independiente de las percepciones humanas. Además, por su parte, la teoría crítica sostiene que la realidad está profundamente influenciada por estructuras de poder inherentes y, por ende, es susceptible de transformación a través de la acción reflexiva y crítica.

Así pues, desde un punto de vista ontológico, el paradigma interpretativo considera que la realidad social es subjetiva y construida socialmente. Además, reconoce la existencia de múltiples perspectivas culturales, y busca comprender cómo estas realidades se entrelazan y se relacionan en un contexto determinado. En el caso de esta investigación, esto implica reconocer la diversidad cultural y lingüística de Luruaco y cómo estas diferencias influyen en las percepciones y experiencias educativas de los individuos.

Posición epistemológica

La posición epistemológica analiza la relación constitutiva e intrínseca que se establece entre el sujeto investigador y el objeto de estudio, reconociendo dicha interacción como elemento determinante en la producción del conocimiento (Rivas, 2015). Partiendo de lo anterior, esta relación es transaccional y subjetiva, ya que se entiende que el conocimiento emerge de la interacción dinámica entre el investigador y los participantes, es básicamente una relación en la cual el conocimiento surge del intercambio entre los actores. A diferencia de otras corrientes, el positivismo entiende que el investigador y lo que investiga deben estar claramente separados. Por consiguiente, quien investiga debe mantenerse lo más neutral posible, evitando que sus opiniones o emociones influyan en los resultados, para así garantizar la objetividad.

Por el contrario, la teoría crítica concibe la relación entre el sujeto investigador y la realidad como un proceso dinámico y dialéctico. Desde esta perspectiva, el investigador participa activamente en el escenario de estudio y asume un compromiso explícito con la emancipación y transformación social.

Por otra parte, según Kouam (2024), el paradigma interpretativo parte de la idea de que el conocimiento es una producción subjetiva y racional, edificada a partir de las interpretaciones que los actores sociales realizan de su realidad. Este enfoque reconoce la complejidad del contexto social, el cual se encuentra configurado por los significados que las personas otorgan a sus vivencias y experiencias. De este modo, el interés central de este enfoque radica en comprender cómo los individuos construyen el sentido de su propio mundo, distanciándose de la búsqueda de una verdad única y absoluta. Asimismo, se asume que las acciones humanas se derivan de la interpretación constante del entorno a la luz de las propias experiencias, creencias y valores, superando los modelos basados en respuestas automáticas a estímulos externos.

Posición metodológica

La posición metodológica se refiere a la manera en que se produce y legitima el conocimiento dentro de un proceso investigativo, definiendo los procedimientos, estrategias y criterios utilizados para la generación, análisis e interpretación de la información (Guba y Lincoln, 1994). Desde la perspectiva constructivista, el conocimiento se constituye propiamente a partir de las interacciones, experiencias y significados que los actores atribuyen a su entorno,

superando los postulados de una realidad objetiva y externa al sujeto. Por ende, se privilegian métodos dialógicos y comprensivos, tales como las entrevistas en profundidad, la observación participante y el análisis interpretativo de las narrativas, orientados a comprender los sentidos que las personas construyen en contextos específicos.

En coherencia con esta postura epistemológica, la Teoría Fundamentada constituye una estrategia metodológica particularmente pertinente, ya que permite generar explicaciones teóricas a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Según Strauss y Corbin (2002), la teoría emerge mediante un proceso sistemático de comparación constante, codificación abierta, axial y selectiva, a través del cual se identifican categorías, propiedades y relaciones conceptuales construidas desde las voces y experiencias de los participantes. De esta manera, el conocimiento se desarrolla de manera inductiva a partir de la comprensión profunda de los fenómenos estudiados, prescindiendo de imposiciones derivadas de marcos teóricos preestablecidos.

Por contraste, el paradigma interpretativo privilegia métodos cuantitativos, experimentales y estadísticos orientados a la medición, la predicción y la generalización de resultados hacia poblaciones más amplias Denzin et al. (1994). Así, mientras el positivismo busca explicar los fenómenos mediante relaciones causales y la teoría crítica pretende transformarlos, el constructivismo y la Teoría Fundamentada se orientan a comprenderlos e interpretar los significados que los actores construyen en su interacción con el contexto.

Posición axiológica

La posición axiológica examina críticamente el papel de los valores en el proceso de investigación, planteando la pregunta fundamental sobre cómo las perspectivas y principios del investigador influyen en el estudio Guba y Lincoln (1994). Se reconoce de manera abierta que el investigador no es un sujeto completamente neutral; por el contrario, se acepta que sus valores están presentes y forman parte esencial del proceso interpretativo, ya que influyen en la manera en que se comprende la realidad Alvesson y Sköldberg (2017). Dichos valores se reconocen y se asumen plenamente como un componente constitutivo que moldea la construcción del conocimiento, superando los enfoques que lo catalogan como un sesgo o un error metodológico.

En contraste, con lo anterior, el positivismo adopta una postura distinta, pues defiende una estricta neutralidad axiológica. Es decir, sostiene que los valores del investigador deben minimizarse al máximo para asegurar la mayor objetividad posible tanto en la recolección como en el análisis de los datos. Por su parte, la teoría crítica plantea una visión aún más comprometida, ya que afirma que los valores deben orientar la investigación hacia la búsqueda de la justicia social y la equidad. De este modo, el conocimiento deja de ser únicamente descriptivo y se convierte en una herramienta para el cambio y la emancipación.

En términos axiológicos, el paradigma interpretativo prioriza la comprensión y el respeto por los significados y las experiencias subjetivas de las personas. Por ello, reconoce la relevancia de la perspectiva del participante como un elemento central en el proceso investigativo. En el contexto de esta investigación, esto implica además de escuchar, valorar las voces y experiencias de los actores educativos rurales; asimismo, supone considerar sus valores y creencias para proponer un modelo teórico que resulte coherente y, sobre todo, pertinente a su realidad específica. Este aspecto debe considerarse en la aplicación de las entrevistas en profundidad.

En términos axiológicos, el paradigma interpretativo prioriza la comprensión y el respeto por los significados y las experiencias subjetivas de las personas. Por ello, reconoce la relevancia de la perspectiva del participante como un elemento central en el proceso investigativo. En el contexto de esta investigación, esto implica escuchar las voces de los actores educativos rurales y reconocerlos como sujetos de conocimiento capaces de interpretar, explicar y aportar comprensiones propias sobre las dinámicas educativas y territoriales que configuran su realidad. Sus experiencias, valores, prácticas culturales y saberes locales fueron asumidos como elementos fundamentales para la construcción del modelo teórico de contextualización curricular.

Desde esta perspectiva, la relación entre el investigador y la comunidad de Luruaco se fundamentó en principios de respeto, diálogo horizontal, reconocimiento del otro y corresponsabilidad en la construcción de significados. Esto supone superar una visión extractiva de la investigación, en la cual los participantes son considerados únicamente como proveedores de información, para asumir una relación colaborativa donde sus conocimientos y experiencias adquieren legitimidad dentro del proceso de producción científica. En este sentido, los docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios fueron comprendidos como actores territoriales con

saberes propios, producto de su interacción histórica, social y cultural con el entorno rural.

Asimismo, la postura axiológica asumida implicó una reflexión permanente del investigador sobre sus propios referentes profesionales, académicos y culturales, reconociendo que toda interpretación de la realidad está mediada por una posición situada. Por ello, se procuró evitar miradas externas que pudieran interpretar las dinámicas rurales desde criterios ajenos al territorio o desde perspectivas que privilegien exclusivamente el conocimiento académico sobre los saberes comunitarios. En contraposición, la investigación buscó establecer un diálogo entre los conocimientos científicos y los saberes construidos por las comunidades rurales de Luruaco, reconociendo estos últimos como formas válidas de comprensión del territorio y como recursos pedagógicos para la contextualización curricular.

De esta manera, los valores que orientaron el estudio —respeto por la diversidad, reconocimiento de los saberes locales, compromiso social, participación y valoración de la identidad territorial—fueron principios que guiaron la interacción investigativa, la interpretación de la información y la construcción del modelo teórico propuesto.

Posición teleológica

La posición teleológica se refiere al propósito o fin último de la generación de conocimiento, abordando la pregunta fundamental de para qué se investiga (Guba y Lincoln, 1994). Desde el constructivismo, el propósito principal es comprender los fenómenos sociales en su complejidad, desentrañando los significados desde las diversas perspectivas de los actores involucrados (Lincoln y Guba, 1985). En contraste, el positivismo busca establecer leyes universales mediante la predicción y el control de variables, aspirando a la generalización de los resultados. Por su parte, la teoría crítica orienta explícitamente la investigación hacia la transformación de estructuras opresivas y el empoderamiento de grupos marginados, buscando la justicia social y la emancipación (Habermas, 1972). Cada una de estas posturas define tanto lo que se busca conocer como el impacto que se espera lograr con la investigación.

Desde la perspectiva de esta investigación, la finalidad teleológica trasciende la comprensión del fenómeno educativo rural y se orienta hacia la generación de aportes que favorezcan la transformación de las prácticas curriculares en las instituciones educativas de

Luruaco. En este sentido, la construcción del modelo teórico busca contribuir al fortalecimiento de una educación rural contextualizada, capaz de reconocer las particularidades socioculturales del territorio, integrar los saberes comunitarios y promover procesos formativos con mayor pertinencia para los estudiantes y sus comunidades.

Así, el conocimiento generado permite describir una realidad educativa y aportar fundamentos teóricos que orienten procesos de reflexión y mejora institucional, fortaleciendo el vínculo entre escuela y territorio como condición necesaria para la construcción de propuestas curriculares más significativas y coherentes con las dinámicas rurales.

Tabla 2

Resumen comparativo según paradigmas (Guba y Lincoln, 1994)

DIMENSIÓN	CONSTRUCTIVISMO	POSITIVISMO	TEORÍA CRÍTICA
Ontológica	Realidad múltiple y construida	Realidad objetiva y única	Realidad influida por poder
Epistemológica	Conocimiento transaccional	Neutralidad sujeto-objeto	Conocimiento dialéctico
Metodológica	Hermenéutica y métodos cualitativos	Experimentos y estadísticas	Investigación-acción
Axiológica	Valores explícitos	Neutralidad axiológica	Valores orientados a justicia
Teleológica	Comprensión interpretativa	Predicción y control	Transformación social

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Este marco comparativo permite al investigador alinear coherentemente sus supuestos filosóficos con el diseño y ejecución de su estudio, garantizando la rigurosidad y la claridad en sus aportes.

Diseño de Investigación: Investigación cualitativa

El enfoque cualitativo, que caracteriza al paradigma interpretativo, resulta ideal para esta investigación, ya que permite realizar un estudio detallado que incluye la observación directa, la entrevista y el análisis de documentos. Con ello, se busca comprender el significado que los actores atribuyen a las situaciones y fenómenos estudiados Mieles Barrera et al. (2012). En este sentido, Zerpa De Kirby (2016) agrega que la investigación cualitativa se orienta hacia una comprensión profunda de la realidad social; además, se caracteriza por su flexibilidad y su capacidad de adaptarse a los contextos específicos en los que se desarrolla.

En el caso particular de este estudio sobre la contextualización curricular, la metodología cualitativa resulta especialmente pertinente, ya que permite abordar la complejidad y la diversidad de perspectivas culturales y sociales presentes en las zonas rurales de Luruaco. Debido a esta riqueza de miradas y experiencias, se hace necesario un enfoque que, en lugar de simplificar la realidad, la explore en toda su profundidad.

Asimismo, este enfoque posibilitará una comprensión profunda de las percepciones, experiencias y significados construidos por los actores educativos en torno a su realidad escolar y territorial. La recuperación sistemática de estas perspectivas permitirá identificar categorías emergentes y relaciones conceptuales derivadas directamente de los datos, constituyéndose en un insumo esencial para la construcción de un modelo teórico contextualizado y sustentado en las necesidades reales del entorno. La elección de esta metodología facilitará una exploración amplia y rigurosa de los fenómenos estudiados, como lo exponen Quecedo y Castaño (2002), a la vez que contribuirá a la generación de comprensiones más profundas e integrales de la realidad social, favoreciendo la construcción teórica desde las experiencias de los participantes, tal como lo plantea Iño Daza (2018).

Método: Teoría Fundamentada

El método de la teoría fundamentada es un enfoque de investigación cualitativa que permite estudiar un fenómeno concreto para descubrir teorías nuevas basadas en la observación y análisis de los datos. Desarrollado por Strauss y Corbin (2002), se caracteriza por no apoyarse en un marco teórico previo. En cambio, los datos se analizan de manera sistemática, lo que permite generar categorías y conceptos que se van refinando a medida que se recolecta más información. El objetivo final es desarrollar una teoría rigurosa y sólidamente respaldada por los datos obtenidos.

El desarrollo del método se produce a través de varias etapas interrelacionadas. La primera es la recolección de datos -usualmente mediante entrevistas, observaciones o documentos- que se analizan de forma simultánea a su obtención. posteriormente, se inicia la codificación abierta, donde los datos se fragmentan en unidades significativas, a las que se les asignan etiquetas o códigos iniciales (Padilla Beltrán et al., 2014). Luego, en la codificación axial, se reorganizan los códigos para identificar las relaciones entre categorías y subcategorías,

destacando las condiciones, acciones y consecuencias. En la etapa de codificación selectiva, el investigador identifica una categoría central que integra las demás y comienza a construir una narrativa explicativa. Durante todo el proceso, la comparación constante, de los datos nuevos con categorías existentes permite refinar la teoría en desarrollo (Suricalday et al., 2022). Finalmente, se llega a la teorización, en la que se construye un modelo teórico que da cuenta de los fenómenos estudiados, basado sólidamente en los datos (Espriella et al., 2020). Esta metodología es especialmente útil en contextos en la que las problemáticas son complejas y poco exploradas, como en la educación rural o la innovación social.

Escenario de la investigación e informantes claves

El escenario de esta investigación se ubica concretamente en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico, un territorio marcado por su diversidad cultural, lingüística y socioeconómica. Además, en este entorno la educación se entrelaza con tradiciones locales, prácticas agrícolas y desafíos geográficos. En el cotidiano de los estudiantes están las experiencias relacionadas con los procesos de producción primaria y la transmisión de conocimientos de forma oral de los más adultos en la colectividad. Las escuelas, foco de la investigación, en su mayoría, funcionan como núcleos sociales que reflejan las necesidades y aspiraciones de las comunidades.

Por otro lado, el contexto rural de Luruaco es un entorno social y cultural complejo, donde las interacciones entre docentes, estudiantes y familias están mediadas por valores comunitarios, roles tradicionales y expectativas colectivas hacia la educación. Por lo anterior, la investigación se desarrollará en aulas, espacios comunitarios y entornos naturales que sirven como escenarios de aprendizaje informal.

Dentro de los factores que definen el escenario de investigación, encontramos, la dispersión geográfica, la falta de infraestructura adecuada y la migración juvenil hacia zonas urbanas, los cuales además se convierten en retos específicos que exigen soluciones contextualizadas. Por ende, Este escenario, enmarcado en políticas nacionales pero anclado en particularidades territoriales, ofrece una oportunidad para analizar cómo la educación puede priorizar la participación de sus actores clave como lo son, docentes, estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad, quienes juntos, defienden la identidad cultural de la

región.

Localización geográfica y configuración político-administrativa

El municipio de Luruaco se localiza en la región Caribe colombiana, específicamente en el sector sur del departamento del Atlántico. Su ubicación geoestratégica dentro del corredor centro-occidental del departamento le permite establecer relaciones económicas, sociales y culturales con municipios como Sabanalarga, Repelón, Manatí y diversos territorios limítrofes del departamento de Bolívar. Esta condición territorial ha favorecido históricamente procesos de intercambio poblacional y circulación cultural que contribuyen a la configuración identitaria del municipio.

Desde el punto de vista político-administrativo, Luruaco limita al norte con el municipio de Sabanalarga; al sur con Repelón y territorios bolivarenses; al oriente con Sabanalarga y Manatí; y al occidente con municipios pertenecientes al departamento de Bolívar. La posición fronteriza del municipio ha incidido en la construcción de dinámicas socioculturales híbridas y plurales, evidenciadas en prácticas lingüísticas, tradiciones populares y formas de organización comunitaria.

El territorio municipal está integrado por una cabecera urbana y diversos corregimientos rurales, entre los que sobresalen Arroyo de Piedra, Los Pendales, Palmar de Candelaria, Santa Cruz y San Juan de Tocagua. La dispersión poblacional y la fragmentación territorial representan desafíos significativos para la prestación del servicio educativo, particularmente en términos de acceso, permanencia escolar y cobertura institucional.

Las condiciones climáticas corresponden al ecosistema de bosque seco tropical característico del Caribe colombiano, con temperaturas promedio cercanas a los 28 °C y un régimen bimodal de precipitaciones. Estas dinámicas climáticas influyen de manera directa sobre las actividades productivas, las formas de movilidad rural y las dinámicas escolares, constituyéndose en variables relevantes para la planificación pedagógica y curricular en contextos rurales.

Aproximación histórica e identidad territorial

Los antecedentes históricos de Luruaco se remontan a los asentamientos indígenas pertenecientes a la cultura Caribe, particularmente al cacicazgo liderado por el Cacique Uruaco, de quien deriva el nombre actual del municipio. Este origen ancestral constituye uno de los principales referentes simbólicos de la identidad territorial luruaquera, caracterizada por la unión de herencias indígenas, africanas y europeas.

Durante el período colonial, el territorio fue incorporado progresivamente a las dinámicas económicas de la Corona española, consolidándose como espacio agrícola y ganadero. Las características geográficas del municipio favorecieron el desarrollo de actividades productivas relacionadas con la agricultura, la pesca y la ganadería, las cuales continúan siendo pilares fundamentales de la economía local contemporánea.

A lo largo del siglo XX, Luruaco experimentó importantes transformaciones político-administrativas. Inicialmente adscrito al municipio de Sabanalarga, posteriormente alcanzó autonomía administrativa mediante procesos impulsados por líderes comunitarios y sectores eclesiales. La recuperación de la denominación ancestral “Luruaco” representó, además de una decisión administrativa, un acto simbólico de reivindicación histórica y reconocimiento de la memoria indígena local.

La trayectoria histórica del municipio constituye un componente esencial para la contextualización curricular, en tanto proporciona referentes identitarios que fortalecen el sentido de pertenencia y la construcción de ciudadanía territorial. Desde una perspectiva pedagógica decolonial, la historia local adquiere valor epistemológico al legitimar saberes y narrativas tradicionalmente invisibilizadas por los discursos hegemónicos de la escolarización.

Dinámicas demográficas y composición poblacional

Las proyecciones demográficas recientes evidencian un crecimiento sostenido de la población municipal. Esta expansión poblacional posee implicaciones directas sobre la demanda educativa y sobre la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales del sistema escolar rural.

La estructura etaria del municipio presenta una amplia presencia de población infantil y juvenil, situación que incrementa la presión sobre los niveles de educación inicial, básica y media. En este contexto, la planificación educativa debe responder a criterios de cobertura y a principios de calidad, pertinencia y equidad territorial.

Uno de los rasgos demográficos más relevantes del municipio es su marcada ruralidad. Una proporción considerable de la población reside en corregimientos y centros poblados dispersos, situación que condiciona las dinámicas de acceso escolar y genera profundas desigualdades educativas entre sectores urbanos y rurales. Las dificultades de movilidad, las limitaciones de infraestructura vial y las condiciones socioeconómicas de las familias rurales constituyen factores estructurales que inciden sobre las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes.

En términos socioculturales, Luruaco presenta una composición poblacional diversa, marcada por procesos históricos de mestizaje y por la presencia de comunidades con raíces afrodescendientes e indígenas. Esta pluralidad cultural exige el desarrollo de enfoques pedagógicos interculturales orientados al reconocimiento de la diversidad como elemento constitutivo de la identidad territorial.

Estructura económica y modos de vida rurales

La economía de Luruaco se fundamenta principalmente en actividades del sector primario, especialmente la agricultura, la ganadería y la pesca artesanal. Estas prácticas productivas configuran la estructura económica municipal al tiempo que modelan las formas de vida, las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento de las comunidades rurales.

Agricultura y economía campesina

La agricultura constituye una de las principales fuentes de sustento para numerosas familias rurales. Entre los cultivos predominantes se encuentran la caña de azúcar, el maíz, el arroz, la yuca y el plátano, productos estrechamente vinculados con las prácticas alimentarias y culturales de la región Caribe.

La producción agrícola local se convierte en espacio de transmisión intergeneracional de saberes, técnicas y valores comunitarios. Estos conocimientos productivos representan un potencial pedagógico significativo para la contextualización curricular, particularmente en áreas relacionadas con ciencias naturales, educación ambiental y formación técnica agropecuaria.

La estructura agraria municipal refleja, además, las desigualdades históricas propias del Caribe colombiano, caracterizadas por la coexistencia de grandes propiedades rurales y economías campesinas de subsistencia. Estas condiciones repercuten directamente sobre las trayectorias educativas de los estudiantes rurales, quienes frecuentemente deben alternar la escolarización con actividades laborales asociadas al trabajo agrícola familiar.

Ganadería y uso del territorio

La ganadería extensiva representa otra actividad económica de relevancia para el municipio. La producción bovina destinada a carne y leche ocupa amplias extensiones del territorio y constituye fuente de ingresos para diversos sectores rurales.

Sin embargo, las prácticas ganaderas extensivas también generan impactos ambientales relacionados con la degradación del suelo y la transformación de ecosistemas locales. Esta situación plantea la necesidad de incorporar enfoques de sostenibilidad ambiental dentro de los procesos formativos rurales, promoviendo prácticas productivas compatibles con la conservación ecológica del territorio.

Pesca artesanal y saber ecológico tradicional

La pesca artesanal se desarrolla principalmente en la laguna de Luruaco, la ciénaga de San Juan de Tocagua y sectores asociados al embalse del Guájaro. Más allá de su importancia económica, esta actividad constituye un sistema de conocimiento ecológico tradicional construido históricamente por las comunidades ribereñas.

Los pescadores locales poseen conocimientos especializados sobre ciclos hidrológicos, reproducción de especies y manejo sostenible de recursos acuáticos. Dichos saberes poseen alto valor cultural y educativo, especialmente en el marco de propuestas curriculares orientadas a la educación ambiental contextualizada. No obstante, la sostenibilidad de la pesca artesanal

enfrenta amenazas derivadas de la contaminación hídrica, la sobreexplotación de recursos y el deterioro ambiental de los ecosistemas acuáticos.

Patrimonio hídrico y riqueza ecosistémica

La riqueza hídrica constituye uno de los principales atributos territoriales del municipio. La laguna de Luruaco representa el cuerpo de agua más emblemático del territorio y cumple funciones económicas, ecológicas, culturales y turísticas de gran relevancia. Asimismo, el municipio mantiene una estrecha relación con el embalse del Guájaro y diversos humedales asociados al sistema del Canal del Dique. Estos ecosistemas albergan importantes especies de fauna y flora, además de constituirse en espacios de reproducción de prácticas culturales y económicas tradicionales.

Desde una perspectiva pedagógica, la riqueza ecosistémica de Luruaco ofrece múltiples posibilidades para el desarrollo de proyectos educativos contextualizados orientados a la educación ambiental, la investigación escolar y la apropiación social del territorio.

Configuración del sistema educativo municipal

El sistema educativo de Luruaco depende administrativamente de la Secretaría de Educación del departamento del Atlántico, dado que el municipio no posee certificación educativa propia. Esta condición genera tensiones entre las políticas educativas departamentales y las necesidades específicas de las comunidades rurales locales.

El municipio cuenta con instituciones educativas oficiales que atienden los diferentes niveles del sistema escolar, incluyendo sedes rurales multigrado, distribuidas en diversos corregimientos. Varias de estas instituciones poseen orientación técnica agropecuaria, lo que evidencia intentos de articulación entre la formación escolar y las dinámicas productivas del territorio.

En años recientes, las instituciones rurales han sido beneficiarias de programas de conectividad digital e iniciativas de mejoramiento de infraestructura. Sin embargo, persisten profundas brechas relacionadas con calidad educativa, acceso tecnológico, permanencia escolar y pertinencia curricular. Desde esta perspectiva, la contextualización curricular emerge como una

necesidad estructural para superar modelos educativos desarticulados de las realidades socio territoriales del municipio.

A continuación, se presenta una relación preliminar de instituciones educativas públicas y privadas del municipio de Luruaco, incluyendo ubicación aproximada.

Tabla 3

Instituciones educativas de Luruaco

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SECTOR	UBICACIÓN
Institución Educativa San José De Luruaco	Pública	Cabecera municipal de Luruaco
Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco sede principal	Pública	Carrera 23 #17 esquina, Luruaco
Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Santa Cruz - sede bachillerato	Pública	Corregimiento de Santa Cruz
Institución educativa arroyo de piedra	Pública	Corregimiento Arroyo de Piedra
Institución Educativa Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen de Pendales	Pública	Corregimiento Los Pendales
Institución educativa San Juan de Tocagua	Pública	Corregimiento San Juan de Tocagua
Institución Educativa Palmar de Candelaria	Pública	Corregimiento Palmar de Candelaria
Inst. Educativa Jhon F Keneddy	Pública	Cabecera municipal
Inst. Educativa Inmaculada Concepción	Privada	Cabecera municipal de Luruaco
colegio Sagrado Corazón. De Jesús En. Luruaco	Privada	Cabecera municipal

Fundación Educativa El Norte	Privada	Calle 15A, Luruaco
Instituto para la Formación Integral I.F.I.	Privada	Zona urbana de Luruaco
Centro de Educación para adultos Nicolás Guillen	Privada / Educación para adultos	Cabecera municipal

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Observaciones académicas relevantes

- Las instituciones oficiales rurales del municipio concentran la mayor cobertura educativa, especialmente aquellas con modalidad técnica agropecuaria, debido a la vocación productiva y rural del territorio.
- Varias instituciones funcionan bajo esquemas multi sedes y modelos flexibles como Escuela Nueva, SAT y programas para jóvenes en extra-edad y adultos, lo que incrementa significativamente su cobertura poblacional.
- Las instituciones privadas poseen una matrícula considerablemente menor y se concentran principalmente en la cabecera municipal.
- El sistema educativo de Luruaco presenta una marcada ruralidad, razón por la cual muchas instituciones atienden simultáneamente estudiantes de diferentes corregimientos y veredas.

Identidad cultural y expresiones simbólicas

Luruaco posee una significativa riqueza cultural expresada en prácticas gastronómicas, musicales, artísticas y festivas que constituyen elementos fundamentales de la memoria colectiva local.

Gastronomía e identidad territorial

La arepa de huevo representa el principal símbolo gastronómico del municipio y uno de los referentes culturales más reconocidos de la región Caribe colombiana. Esta práctica culinaria aborda el ámbito alimentario y además se constituye en patrimonio cultural e identidad colectiva.

El *festival de la arepa de huevo y el festival del dulce tradicional* funcionan como espacios de transmisión intergeneracional de saberes culinarios, fortalecimiento comunitario y dinamización económica. Desde el punto de vista pedagógico, estas expresiones culturales ofrecen posibilidades para integrar contenidos relacionados con historia local, emprendimiento, patrimonio cultural y economía solidaria.

Música, danza y tradición oral

Las expresiones musicales y dancísticas del Caribe colombiano forman parte esencial de la vida cotidiana del municipio. Ritmos como la cumbia, el porro, el mapalé y el vallenato constituyen vehículos de memoria histórica, cohesión comunitaria y afirmación identitaria. La incorporación de estas manifestaciones culturales al currículo escolar permitiría fortalecer procesos de reconocimiento territorial y valoración del patrimonio cultural local.

Rasgos socioculturales e idiosincrasia local

La identidad sociocultural del habitante luruaquero se encuentra profundamente vinculada con las dinámicas históricas y ambientales del territorio Caribe. La solidaridad comunitaria, la hospitalidad, la expresividad cultural y el sentido festivo constituyen rasgos distintivos de las formas de interacción social locales.

Simultáneamente, las comunidades rurales mantienen una estrecha relación simbólica y afectiva con el territorio, expresada en prácticas productivas, narrativas orales y referentes culturales compartidos. No obstante, las transformaciones contemporáneas asociadas a la migración juvenil, la urbanización y la globalización generan tensiones entre tradición y modernidad, configurando nuevos desafíos para la educación rural contextualizada.

Deporte, recreación y prácticas comunitarias

El deporte y la recreación cumplen funciones significativas en los procesos de socialización y construcción de identidad juvenil. El fútbol constituye la práctica deportiva de mayor arraigo popular, especialmente en contextos rurales donde los espacios deportivos se convierten en escenarios de integración comunitaria. Asimismo, las actividades náuticas desarrolladas en torno a la laguna de Luruaco representan expresiones recreativas y culturales vinculadas con el entorno natural del municipio. La educación física contextualizada puede

contribuir al fortalecimiento de procesos de desarrollo integral, convivencia escolar y apropiación territorial.

Potencial turístico y perspectivas de desarrollo territorial

En los últimos años, Luruaco ha consolidado un creciente potencial turístico asociado al ecoturismo, la gastronomía y las expresiones culturales locales. Entre los principales atractivos se encuentran la laguna de Luruaco, el embalse del Guájaro, las festividades tradicionales y el patrimonio gastronómico del municipio. La incorporación de Luruaco en programas orientados al turismo educativo constituye un antecedente relevante de articulación entre escuela y territorio, evidenciando posibilidades concretas de contextualización curricular con enfoque de desarrollo local.

Implicaciones del contexto socio territorial para la contextualización curricular

El análisis socio territorial realizado permite comprender que la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales de Luruaco debe concebirse como una necesidad estructural derivada de las características históricas, culturales y económicas del territorio.

La riqueza cultural del municipio, sus prácticas productivas tradicionales, la diversidad ecosistémica y las dinámicas comunitarias constituyen fuentes legítimas de conocimiento que deben ser integradas al currículo escolar desde enfoques críticos e interculturales. De igual manera, las condiciones de ruralidad dispersa, las desigualdades socioeconómicas y las limitaciones estructurales del sistema educativo demandan propuestas pedagógicas sensibles a las realidades materiales de existencia de las comunidades rurales.

Técnicas e instrumentos:

En esta investigación se emplearán como técnica la entrevista en profundidad y el "Método de Comparación Constante". La entrevista en profundidad según Díaz et al. (2013) permitirá obtener información detallada sobre las percepciones y experiencias de los actores involucrados, convirtiéndose en insumo la exploración de los aspectos complejos del fenómeno estudiado. Por consiguiente, para recabar la información a través de esta técnica, se utilizará un guion de entrevista que estructurará las preguntas y temas a abordar, garantizando coherencia y sistematicidad en la recolección de información.

Por otro lado, el procesamiento y análisis de la información se desarrollará siguiendo los procedimientos analíticos propios de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002). En este sentido, se empleará el Método de Comparación Constante, mediante el cual los datos obtenidos a través de las entrevistas y las observaciones serán comparados de manera sistemática para identificar similitudes, diferencias, patrones y relaciones emergentes. Este proceso se llevará a cabo a través de la codificación abierta, orientada a la identificación inicial de conceptos y categorías; la codificación axial, destinada a establecer relaciones entre las categorías y sus propiedades; y la codificación selectiva, dirigida a la integración de las categorías en torno a la categoría central y a la construcción del modelo teórico.

Para facilitar la organización y sistematización de la información, se utilizarán matrices analíticas y memos de investigación que permitan registrar las decisiones interpretativas, las relaciones conceptuales y la evolución del proceso de teorización. La aplicación rigurosa de estos procedimientos posibilita una comprensión profunda de las dinámicas educativas rurales y favorece la construcción de un modelo teórico de contextualización curricular fundamentado en las experiencias y significados atribuidos por los actores educativos del municipio de Luruaco, Atlántico.

Procedimientos de la investigación: Fases o etapas

Interpretación de la información:

Para la interpretación de la información recopilada en esta investigación, se utilizarán el "Método de Comparación Constante" y la triangulación de datos. Estas metodologías son fundamentales en la investigación cualitativa, ya que permiten una exploración en profundidad de los datos y fortalecen la auditabilidad y confirmabilidad de los resultados.

Por un lado tenemos la perspectiva de Okuda y Gómez-Restrepo (2005), quienes manifiestan que la triangulación de datos es una estrategia clave para verificar la credibilidad de los resultados obtenidos. Además, agregan que la triangulación consiste en la utilización de múltiples fuentes, métodos o perspectivas para examinar un fenómeno desde diferentes ángulos.

En este estudio, concretamente se combinará la información de entrevistas en profundidad, y al hacerlo, se obtendrá una imagen más completa y precisa de la realidad

educativa de las instituciones educativas rurales de Luruaco.

Por otra parte, Fernández (2002) menciona que el "Método de Comparación Constante" se empleará para organizar y categorizar los datos recolectados. De acuerdo con, este proceso implica una lectura detallada de las transcripciones de las entrevistas. Luego, a través de la codificación y categorización de los datos, se buscarán patrones, temas y relaciones emergentes que permiten desentrañar el significado en los relatos de los informantes clave.

Al combinar la triangulación de datos y el "Método de Comparación Constante", se podrá generar interpretaciones más sólidas y confiables. Es fundamental que este proceso interpretativo esté respaldado por un enfoque reflexivo, para garantizar una interpretación rigurosa de la información.

Proceso metodológico:

El proceso metodológico es el plan sistemático y detallado que guiará la investigación (Azuero, 2019), asegurando que las fases sean claras y coherentes con los propósitos específicos.

En la primera fase, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica para fundamentar el marco teórico del estudio. Este proceso implicó la búsqueda, identificación y evaluación pormenorizada de la literatura existente, que de acuerdo con Arnau y Sala (2020), permitió obtener información actualizada y de calidad como manera de respaldar el modelo propuesto. A través de una búsqueda sistemática en diversas fuentes académicas, se analizarán los enfoques teóricos, los hallazgos de investigaciones previas y los debates relevantes, con el fin de identificar las lagunas en el conocimiento y caracterizar la aplicabilidad de los resultados en el contexto Luruaco.

La segunda fase consistió en la identificación y selección de los informantes clave, siguiendo la metodología propuesta por Izquierdo (2015). La participación de estos actores, que poseen un conocimiento detallado sobre la educación rural en Luruaco, fue fundamental para enriquecer la comprensión del fenómeno. Los informantes clave abarcaron: directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad

La tercera fase se centró en la selección de las técnicas e instrumentos de recolección de datos más apropiados, en el caso concreto de esta investigación, las entrevistas individuales en profundidad. Según lo menciona Diaz (2021), estas técnicas cualitativas son ideales para capturar la complejidad y la riqueza de las experiencias en entornos rurales.

La cuarta fase se orientó a la recopilación de la información mediante la aplicación de entrevistas individuales en profundidad, consideradas pertinentes para explorar las experiencias, significados y percepciones de los actores educativos rurales. Las entrevistas se desarrollaron con el apoyo de un guion previamente elaborado y se realizaron bajo criterios éticos de voluntariedad, confidencialidad y respeto por los participantes. Con la autorización de los informantes, las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas de manera íntegra para facilitar su análisis. En coherencia con la Teoría Fundamentada, la obtención de la información se desarrolló en permanente interacción con el proceso analítico, de modo que los hallazgos emergentes orientaron la profundización, la comparación y el refinamiento progresivo de las categorías.

La quinta fase correspondió al análisis e interpretación progresiva de la información, siguiendo los procedimientos metodológicos de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002). El proceso se desarrolló mediante el Método de Comparación Constante, a través del cual los datos fueron examinados sistemáticamente para identificar similitudes, diferencias, propiedades y relaciones entre los fenómenos estudiados. El análisis se efectuó mediante la codificación abierta, que permitió identificar los conceptos y categorías iniciales; la codificación axial, orientada al establecimiento de relaciones entre categorías y subcategorías; y la codificación selectiva, dirigida a la integración conceptual de las categorías alrededor de la categoría central. La naturaleza iterativa de este procedimiento favoreció una interacción continua entre la recolección y el análisis de la información, permitiendo el refinamiento progresivo de las categorías emergentes y la consolidación de una comprensión teórica del fenómeno investigado.

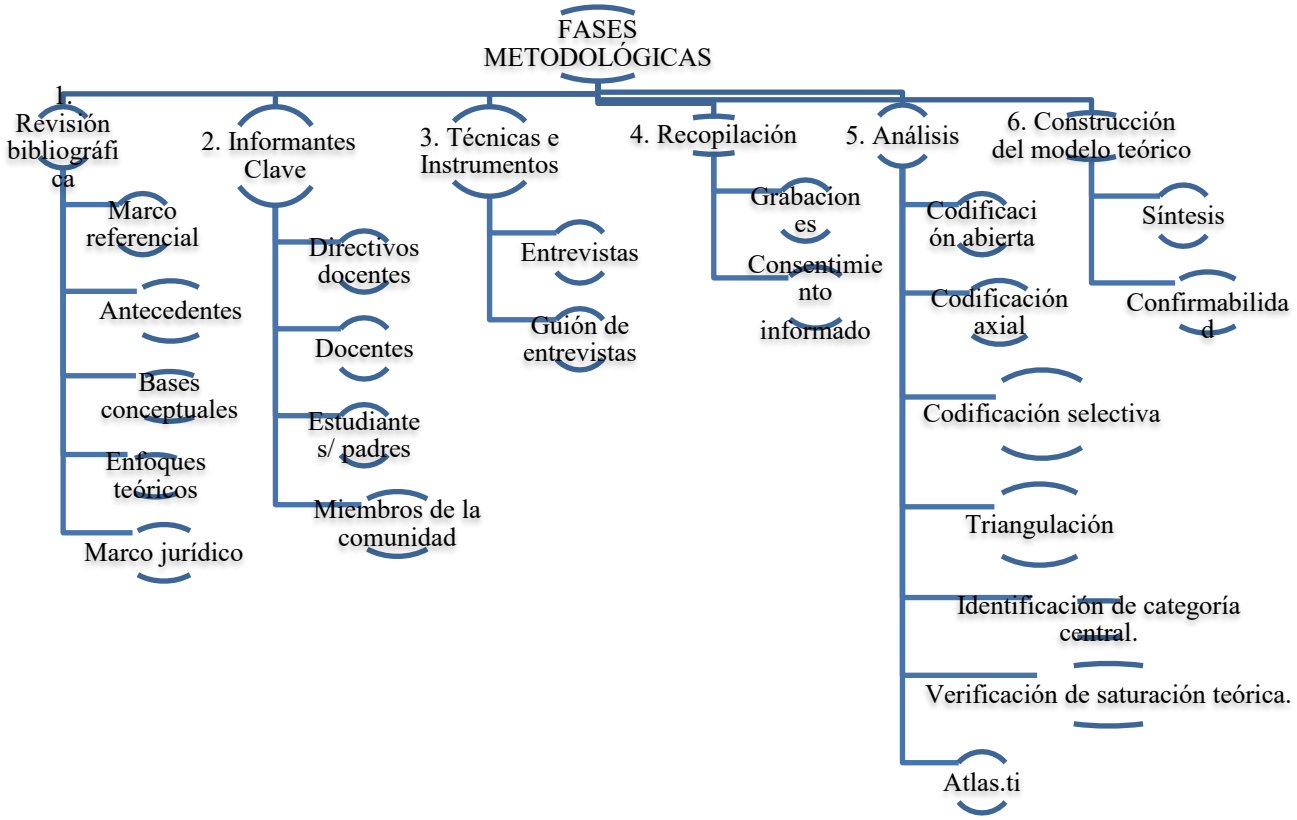
La sexta y última fase estuvo orientada a la interpretación integradora de los hallazgos y a la formulación del modelo teórico de contextualización curricular. Esta etapa implicó un examen profundo de las categorías emergentes y de las relaciones identificadas durante el proceso

analítico, con el propósito de construir una explicación teórica fundamentada en las experiencias y significados atribuidos por los actores educativos rurales. El modelo se configuró como una construcción teórica emergente derivada de la integración de las categorías sustantivas identificadas en la investigación y se orientó a proporcionar fundamentos conceptuales y orientaciones para la contextualización curricular de las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.

El siguiente diagrama muestra la ruta y fases metodológicas seguidas durante el proceso de investigación:

Ilustración 1

Fases Metodológicas



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Enfoque analítico

El análisis de la información se desarrolló bajo los principios de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), siguiendo la tradición sistemática propuesta por Strauss y Corbin, 2002. Este enfoque permitió construir categorías emergentes a partir de los datos, evitando imponer

marcos conceptuales previos y favoreciendo la generación de una explicación sustantiva contextualizada en la realidad educativa de la comunidad de Luruaco.

El proceso analítico se realizó de manera progresiva mediante:

- Codificación abierta.
- Codificación axial.
- Codificación selectiva.
- Identificación de categoría central.
- Verificación de saturación teórica.

Se analizaron veinte (20) entrevistas en profundidad aplicadas a estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y miembros de la comunidad.

Codificación abierta

Este proceso fue llevado a cabo con la lectura de las transcripciones de las entrevistas, línea por línea, identificando unidades mínimas de significado y asignándoles etiquetas o códigos, tratando de hacerlo sin nociones preconcebidas. De esta manera, se pudo convertir cada transcripción en un conjunto de códigos que surgieron de esta primera lectura del contenido de las entrevistas. Este paso se apoyó en la aplicación Atlas.Ti. Esto permitió tener a la mano todos los códigos que iban surgiendo para luego relacionarlos.

Codificación axial

La codificación axial permitió organizar todos los códigos que surgieron en la fase de codificación abierta, en categorías y subcategorías, para posteriormente encontrar relaciones entre ellos. Por ejemplo, en nuestro caso particular, al leer las transcripciones surgieron los códigos remedios caseros y abonos orgánicos, los cuales se pueden agrupar en la categoría de conocimiento ancestral.

Codificación selectiva

En la etapa final se identificó una categoría central capaz de integrar y explicar la totalidad de las categorías emergentes. Para llegar a ella, fue necesario integrar y refinar las categorías y subcategorías que surgieron en el proceso de codificación axial.

Saturación teórica

Se alcanzó saturación teórica cuando las últimas entrevistas (19 y 20) no aportaron nuevas categorías. Ya en este punto, los códigos que surgían eran repetitivos y sin información o novedosa o relevante sobre las categorías teóricas que surgieron durante el proceso de codificación selectiva.

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación

En la investigación cualitativa, según Guba y Lincoln (1994) los criterios de rigor científico garantizan la calidad del estudio. Los criterios empleados a los efectos de este proceso son:

La *confirmabilidad* del estudio, entendida como la neutralidad y ausencia de sesgos en los resultados, se garantizó mediante la triangulación de datos (entrevistas, grupos focales y observación participante), que permitió contrastar múltiples perspectivas y sustentar la coherencia de los resultados. Además, se implementó un registro detallado de las decisiones metodológicas y reflexiones del investigador en diarios de campo, asegurando que las interpretaciones surgieran de los datos y no de supuestos personales (López-Noguero, 2009).

La *auditabilidad o confirmabilidad* se aseguró mediante la documentación de cada fase del proceso de análisis de los datos. El uso de software cualitativo como Atlas.Ti para organizar y categorizar los datos aportó transparencia y sistematicidad al proceso.

En cuanto a la *fiabilidad* (o dependencia); como lo sugiere Díaz-Bravo et al. (2013), se priorizó la consistencia metodológica mediante la aplicación de técnicas, como la saturación teórica. Además, se establecieron protocolos éticos claros (consentimiento informado, anonimato y almacenamiento seguro de datos) para minimizar riesgos de alteración o pérdida de información.

De igual forma, se aplicó el criterio de *credibilidad***,** buscando la solidez de los resultados a través de la coherencia interna de las interpretaciones y su congruencia con la teoría existente. Esto implicó un esfuerzo constante del investigador por mantener un registro detallado de todas las etapas, desde la planificación hasta la interpretación, y por documentar de manera

transparente la reflexividad sobre los propios prejuicios y suposiciones.

Como ultimo criterio se consideró *la transferibilidad* de los resultados. Se describió detalladamente el contexto en el que se realizó la investigación, incluyendo las características relevantes del entorno rural de Luruaco, y se prestó especial atención a la descripción de la muestra y los participantes. Esta documentación facilita a otros investigadores la evaluación de si las comprensiones son aplicables o transferibles a contextos similares.

Sustento bioético:

El sustento bioético de esta investigación garantiza la protección y el respeto de los derechos de los informantes clave. Se implementarán diversas medidas para asegurar el cumplimiento de los principios éticos fundamentales y se promueva el bienestar de los participantes.

En primer lugar, se priorizó la obtención del consentimiento informado (ver anexo 1). Antes de su participación, a cada participante se le proporcionó información clara y detallada sobre los propósitos del estudio, los procedimientos desarrollados, los posibles riesgos y beneficios, así como las medidas adoptadas para garantizar la confidencialidad y el tratamiento ético de la información. Los participantes tuvieron plena libertad para decidir su participación, disponiendo del tiempo necesario para analizar la información suministrada y formular las preguntas que consideraran pertinentes. El consentimiento informado fue debidamente documentado para garantizar que la participación se realizara de manera libre y voluntaria.

En el caso de los estudiantes menores de edad que participaron en la investigación, se aplicó además el asentimiento informado, mediante el cual se les explicó, en un lenguaje comprensible y acorde con su nivel de desarrollo, la naturaleza y los alcances del estudio, respetando su decisión de participar o no en él. De manera complementaria, se obtuvo la autorización escrita de sus padres o representantes legales, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de autonomía, protección integral y respeto por los derechos de los niños, niñas y adolescentes durante todo el proceso investigativo.

En segundo lugar, se mantuvo la *confidencialidad* de la información. Esto quiere decir

que se establecieron medidas pertinentes para proteger la privacidad de los participantes y se garantizó que los datos recolectados se utilizaran exclusivamente para fines de investigación. Además, los datos recabados fueron tratados de manera de preservar la identidad de los informantes.

En tercer lugar, se veló por la *no discriminación y estigmatización* de los participantes, respetando la diversidad cultural, social y personal. Los resultados y resultados fueron presentados de manera agregada, sin revelar información individual que pudiera identificar a los informantes. Por último, se siguieron las normativas y regulaciones éticas locales e internacionales aplicables a la investigación, incluyendo la obtención de aprobaciones de los comités correspondientes.

Limitaciones

El enfoque cualitativo, a pesar de su riqueza para explorar fenómenos sociales, conlleva limitaciones que es crucial reconocer. Una de ellas es la subjetividad interpretativa**,** inherente a la naturaleza construida del conocimiento en este paradigma. Aunque se emplearon técnicas como la triangulación para mitigar sesgos, la interpretación depende en gran medida de la perspectiva asumida por el investigador, lo que podría influir en la selección de categorías o énfasis en ciertos temas , según lo plantean Guba y Lincoln (1994). Sin embargo, esta subjetividad no resta rigurosidad las interpretaciones, pero exige transparencia en la documentación de las decisiones analíticas y una reflexividad constante (Franco Moreno, 2019).

Otra limitación se relaciona con la *transferibilidad* de los resultados. Si bien es cierto que el estudio busca una descripción del contexto rural de Luruaco para que otros investigadores evalúen su aplicabilidad en entornos similares, las particularidades culturales, geográficas y sociales de esta zona rural restringen la generalización del modelo a otros contextos sin adaptaciones.

Además, limitaciones prácticas, como el acceso a comunidades dispersas o la disponibilidad limitada de informantes clave— podrían afectar la profundidad o la diversidad de los datos recogidos. Finalmente, la dependencia de la participación de los actores locales introdujo desafíos, en la recolección de datos, ya que dinámicas laborales o académicas impedían

que los amigos dispusieran de tiempo para responder la entrevista. Estas limitaciones, recalcan la importancia de abordar la investigación cualitativa con flexibilidad, reconociendo que sus comprensiones son parciales, situados y abiertos a reinterpretaciones (Schettini, 2020).

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo está referido al procedimiento realizado en la investigación y la aplicación del método y técnica para el análisis de los resultados de acuerdo con los propósitos planteados, y presentes en los resultados de la tesis doctoral, cuyo propósito fue construir un modelo teórico para la contextualización curricular de las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico. De este modo, los resultados se obtuvieron del análisis cualitativo de 20 entrevistas semi estructuradas realizadas a informantes clave de las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico, siguiendo rigurosamente el método de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, (2002).

La aplicación rigurosa de este método permitió comprender las categorías iniciales e identificar nuevas dimensiones, tales como la desconexión curricular con la realidad local, el valor de los saberes ancestrales como capital pedagógico, la necesidad de una tecnología rural contextualizada, la formación docente situada y especializada, y la participación comunitaria. Las interpretaciones aquí expuestas enriquecen y amplían la comprensión de los marcos teóricos existentes y aportan elementos sustantivos para la construcción de una propuesta educativa innovadora, inclusiva y sostenible, articulada con las particularidades socioculturales y territoriales del contexto estudiado.

Para la presentación de las comprensiones se siguió la secuencia analítica propuesta por la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), avanzando desde la codificación abierta hacia la codificación axial y selectiva. Este proceso permitió identificar categorías emergentes, establecer relaciones entre ellas y construir una explicación teórica capaz de dar cuenta del fenómeno estudiado en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco.

Aplicación de la Teoría Fundamentada en el análisis

Pasos de la Teoría Fundamentada aplicados en la investigación:

Comparar incidentes aplicables a cada categoría: Codificación abierta

La codificación abierta constituyó el primer nivel de análisis de la información y tuvo como propósito descomponer los datos en unidades conceptuales para identificar los significados presentes en los discursos de los participantes. Siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002), cada entrevista fue examinada de manera detallada mediante un proceso de lectura analítica y de comparación constante entre los distintos incidentes, expresiones y acontecimientos referidos por los informantes. Este procedimiento permitió identificar semejanzas, diferencias y regularidades en los datos, favoreciendo la emergencia progresiva de conceptos y categorías iniciales.

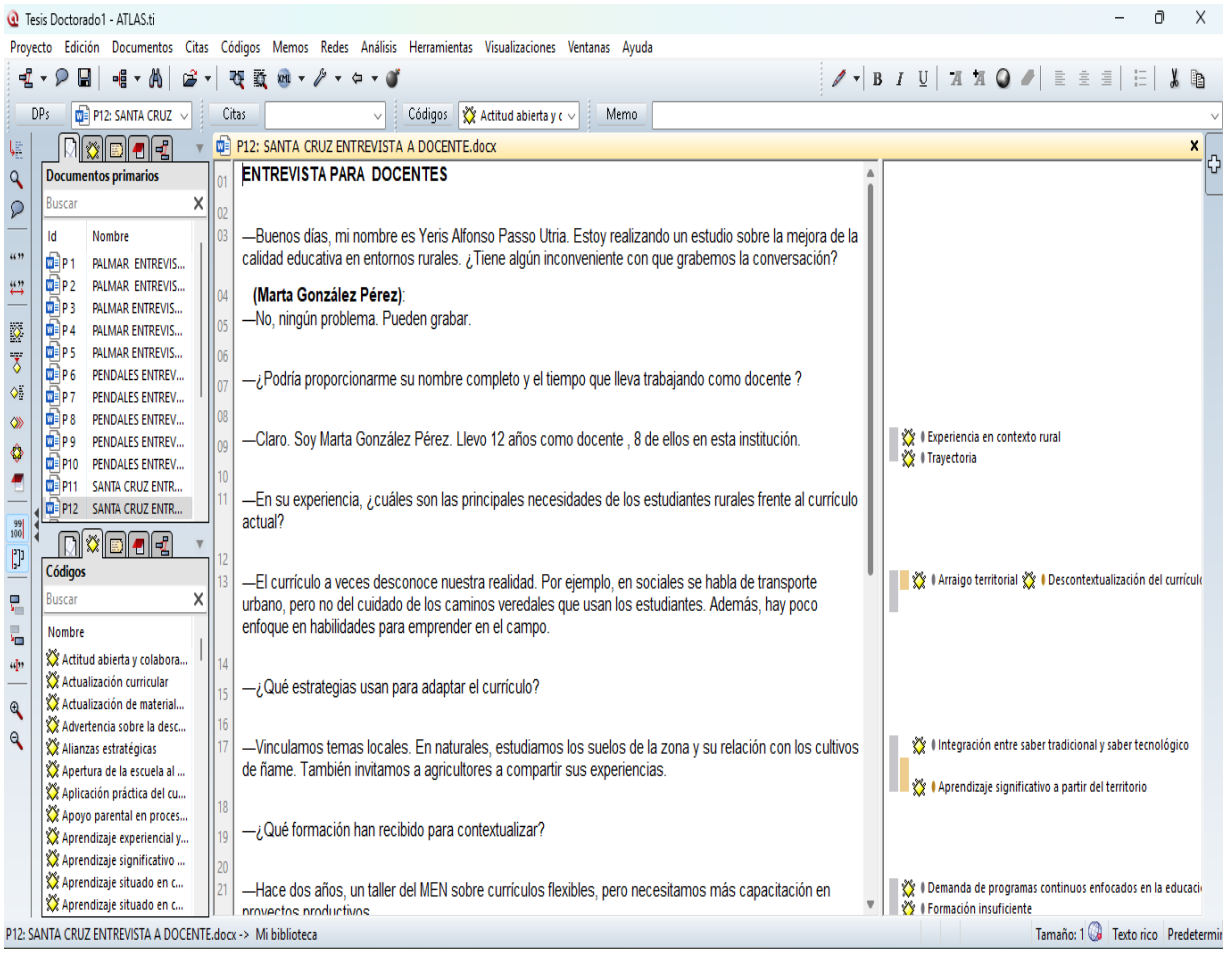
A partir de este proceso de conceptualización se asignaron códigos a segmentos de información que representaban fenómenos relevantes para el objeto de estudio. Por ejemplo, expresiones relacionadas con la escasa relación entre los contenidos escolares y la realidad cotidiana de los estudiantes se agruparon en códigos asociados con la desconexión curricular, mientras que las referencias a prácticas de cultivo, conocimientos heredados y aprendizajes comunitarios se integraron en códigos vinculados con los saberes ancestrales. Estos códigos fueron permanentemente comparados entre sí y con nuevos datos emergentes, permitiendo su refinamiento conceptual y el reconocimiento de sus propiedades y dimensiones.

El software ATLAS.ti se empleó como herramienta de apoyo para la organización, recuperación y gestión de la información cualitativa. Su utilización facilitó el seguimiento sistemático del proceso de codificación y de las relaciones emergentes entre los conceptos identificados, sin sustituir el ejercicio analítico e interpretativo propio de la Teoría Fundamentada.

A continuación, se puede observar cómo se llevó a cabo el proceso de rotulación en la aplicación Atlas.Ti

Ilustración 2

Asignación de códigos, mediante el proceso de rotulación.



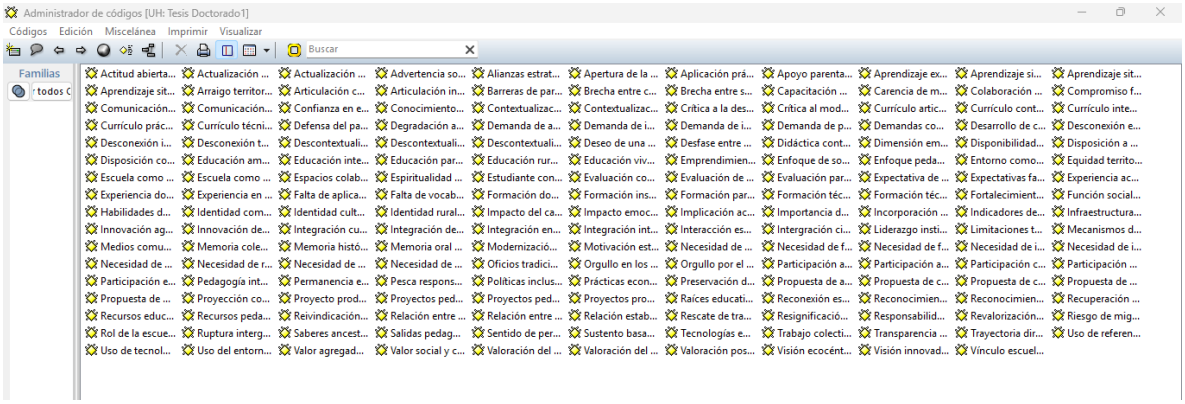
Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Generación de códigos iniciales:

Se generó una lista de códigos, manteniendo la mayor fidelidad posible a las expresiones y el lenguaje de los participantes. La siguiente ilustración muestra la lista inicial de códigos almacenados en la memoria de Atlas.Ti.

Ilustración 3

Lista de códigos



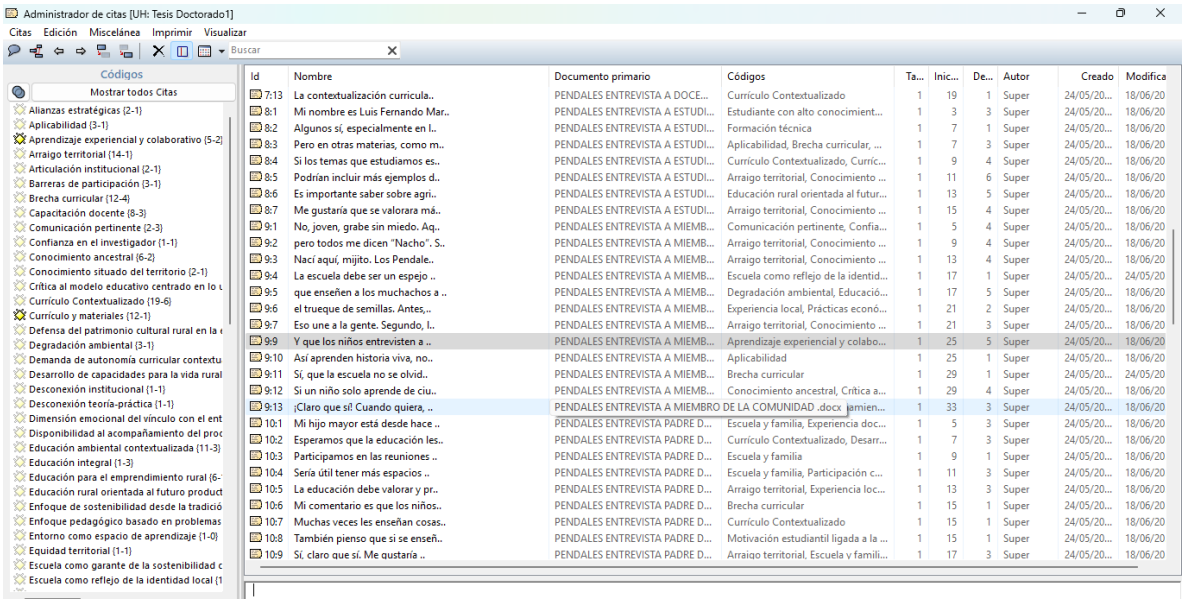
Fuente: Elaborado por el autor (2026).

ATLAS.Ti como herramienta:

La aplicación ATLAS.ti fue crucial para gestionar este volumen de códigos. Permitió la asignación rápida de etiquetas a los segmentos de texto, la recuperación eficiente de todos los segmentos asociados a un código particular y la visualización de las primeras conexiones entre ideas. Esta herramienta ofreció la posibilidad de acceder de manera rápida a la información asociada a los códigos, tales como notas, citas, memos o relaciones con otros códigos.

A continuación, se muestra la ilustración que deja ver las asociaciones entre citas y códigos en la aplicación Atlas.Ti:

Ilustración 4:
Citas asociadas a códigos



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Generación de memos durante la codificación abierta

La generación de memos es un componente esencial del método de la Teoría Fundamentada, ya que permite registrar las reflexiones del investigador, capturando las ideas producto del análisis, las conexiones emergentes entre los conceptos y las justificaciones teóricas mientras se desarrolla el proceso analítico. A continuación, se presenta un resumen de los principales *memos* generados durante el proceso de la codificación abierta.

Tabla 4
Síntesis de memos clave de la codificación abierta

MEMO CLAVE	ENFOQUE CONCEPTUAL	PERSPECTIVA ANALÍTICA GENERADA
M-01: La ciénaga como laboratorio	Uso del entorno geográfico (ciénaga, cultivos) como recurso pedagógico.	Conceptualización del Territorio como agente curricular y origen de la categoría de Pertinencia educativa territorial (Cat 1).

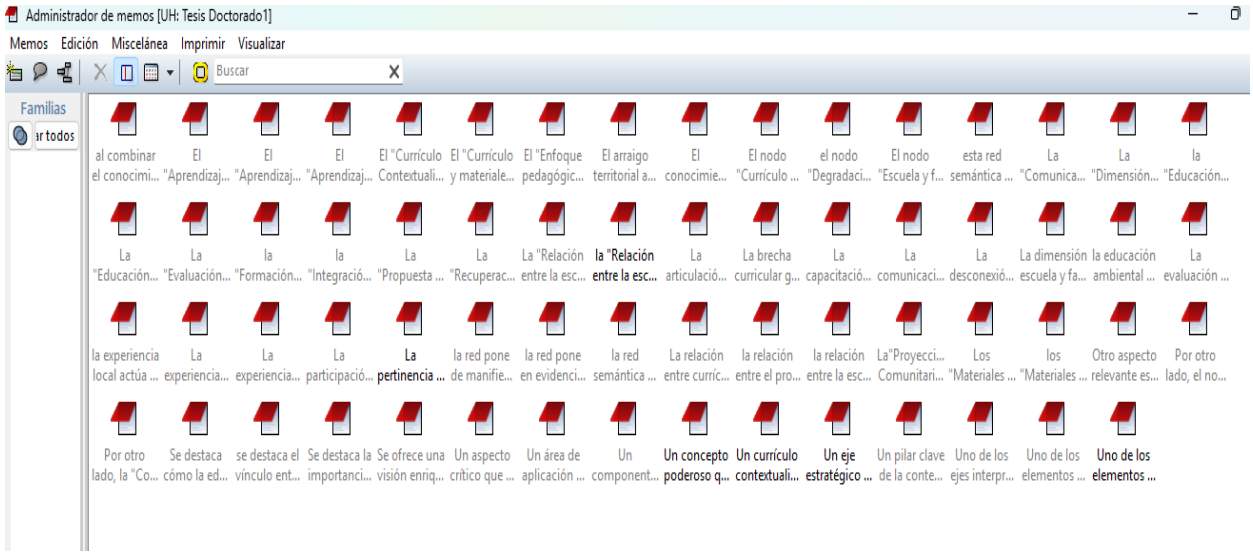
M-02: El dolor de la migración	Códigos relacionados con la falta de utilidad del currículo y el riesgo de que los jóvenes abandonen la zona.	Enlace causal entre la Descontextualización curricular y la permanencia en el territorio (Cat 5). Justificación para aplicar la Técnica de la Voltereta.
M-03: Diálogo de saberes	Códigos sobre el conocimiento ancestral, el respeto por los mayores y las prácticas culturales.	Desarrollo del concepto de Pluralismo epistemológico y la necesidad de la Categoría 7 (Dimensiones identitarias y espirituales) para ir más allá de la contextualización instrumental.
M-04: La soledad del docente rural	Códigos que detallan la falta de capacitación, el currículo rígido y la escasez de materiales contextualizados.	Identificación de la Formación docente situada (Cat 3) como un cuello de botella sistémico (causa de la falta de Cat 2), y barrera central para la Cat 6.
M-05: De participación a construcción colectiva	Diferenciación entre códigos de "reuniones de padres" vs. "participación en currículo".	Definición de los Niveles de participación (Cat 4) y la exigencia de una gobernanza compartida, no solo consultiva.

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La siguiente ilustración muestra una captura de pantalla del administrador de *memos* en el *software* ATLAS.ti, en la cual se visualizan los registros analíticos generados durante la fase de codificación abierta.

Ilustración 5

Lista de memos



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Codificación axial: Establecimiento de relaciones entre categorías y subcategorías

Una vez identificados los conceptos y categorías iniciales mediante la codificación abierta, se desarrolló la fase de codificación axial. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), esta etapa tuvo como propósito reconstruir analíticamente la información previamente fragmentada, estableciendo relaciones sistemáticas entre las categorías emergentes y sus respectivas subcategorías. El interés central de este proceso consistió en comprender las circunstancias en las que se producen determinados fenómenos, los factores que los condicionan, las respuestas desarrolladas por los actores y las consecuencias derivadas de dichas acciones.

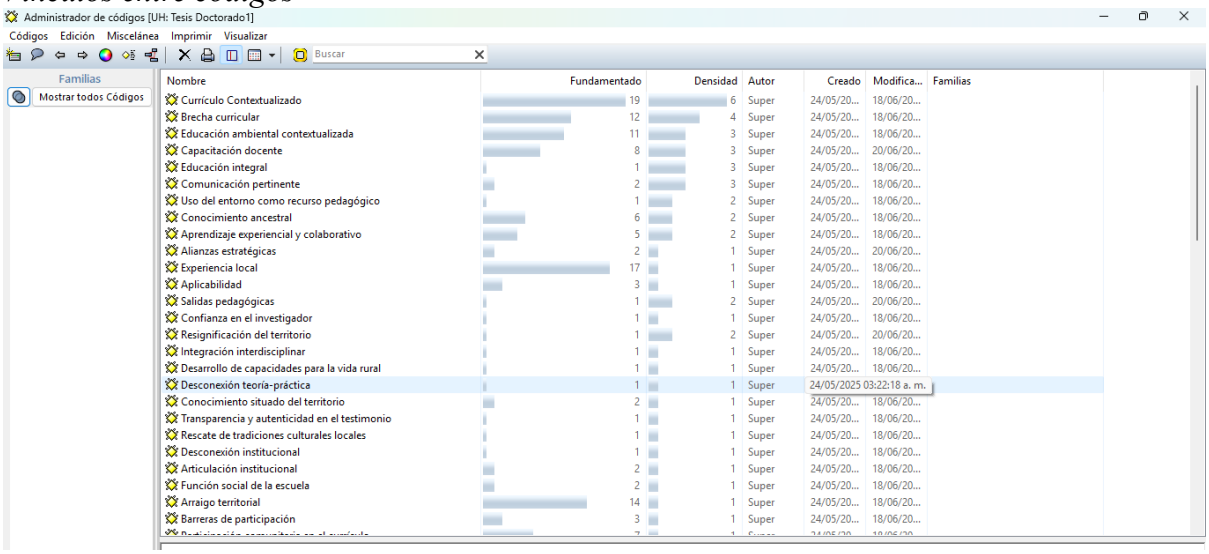
En correspondencia con el paradigma interpretativo y la lógica analítica de la Teoría Fundamentada, se aplicó el Método de Comparación Constante para examinar las relaciones existentes entre las categorías, sus propiedades y dimensiones. Este proceso permitió identificar las condiciones causales que daban origen a determinadas situaciones educativas, el contexto territorial en el que estas adquirían significado, las condiciones intervinientes que facilitaban o limitaban las acciones de los actores educativos, las estrategias de acción e interacción desplegadas por ellos y las consecuencias derivadas de dichas actuaciones.

Por ejemplo, la categoría relacionada con la descontextualización curricular se comprendió a partir de diversas condiciones causales, entre ellas la escasa incorporación de las dinámicas socioculturales y productivas del territorio en los procesos de enseñanza. Esta situación se configuró en el contexto de instituciones educativas rurales caracterizadas por la diversidad sociocultural y por la necesidad de fortalecer la pertinencia de las propuestas formativas. Entre las condiciones intervinientes se identificaron aspectos como las limitaciones en la formación docente situada y la insuficiente disponibilidad de recursos pedagógicos contextualizados. Frente a estas circunstancias, los actores educativos desarrollaron estrategias de acción orientadas a la recuperación de saberes locales, la incorporación de experiencias comunitarias en las actividades de aula y la búsqueda de alternativas pedagógicas más vinculadas con el territorio. Como consecuencia, emergieron procesos de reflexión orientados al reconocimiento de la identidad rural y a la necesidad de construir propuestas curriculares con mayor pertinencia territorial.

El análisis desarrollado durante esta fase se apoyó en la elaboración de memorandos analíticos y en la construcción de diagramas relacionales que permitieron documentar el proceso interpretativo y representar gráficamente las conexiones entre categorías y subcategorías. El software ATLAS.ti facilitó la organización y visualización de estas relaciones mediante la construcción de redes semánticas, favoreciendo el seguimiento sistemático del proceso analítico sin sustituir la interpretación y la integración teórica realizadas por el investigador, tal y como se muestra en la siguiente ilustración:

Ilustración 6

Vínculos entre códigos



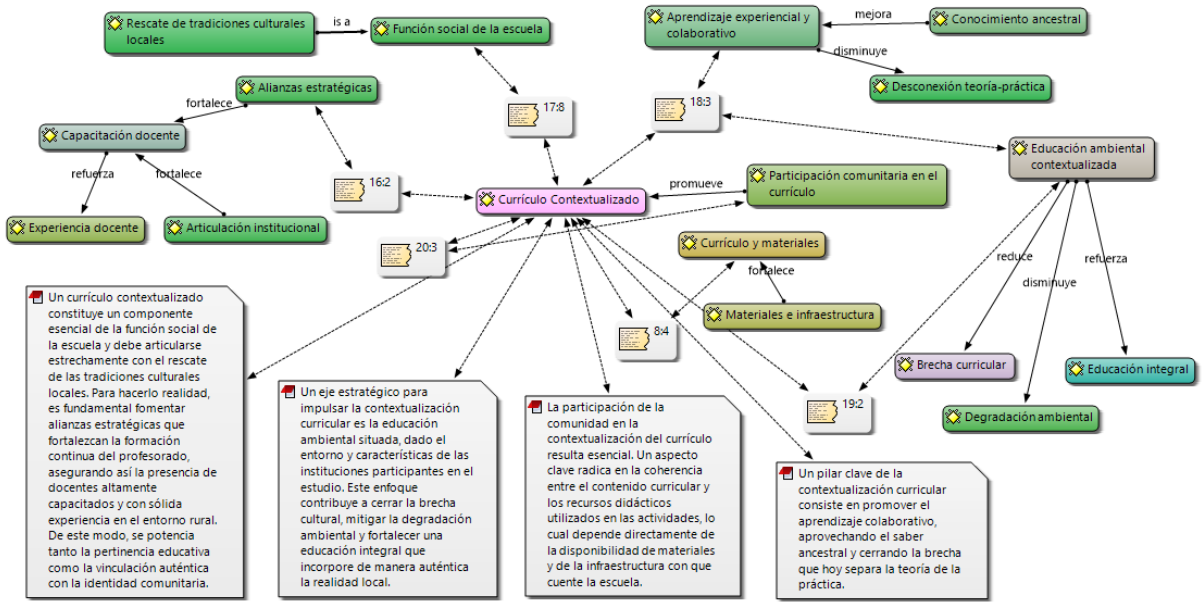
Fuente: Elaborado por el autor (2026).

El paso siguiente, después de establecer las conexiones entre categorías, subcategorías y códigos, se procedió a diseñar redes semánticas que plasmaran gráficamente estos enlaces. Estas representaciones visuales facilitaron la identificación de posibles vacíos o solapamientos en el entramado teórico. Las redes semánticas permiten hacer una lectura de las relaciones para ir construyendo teoría Al contar con un diagrama que muestra cómo cada elemento se influye mutuamente, se elaboraron anotaciones en forma de memos analíticos que reflexionan sobre el significado de esas conexiones en términos de teoría sustantiva. De este modo, las redes semánticas se convirtieron en un instrumento clave para enriquecer la interpretación y orientar la construcción teórica de la contextualización curricular en contextos rurales.

Se muestran, a continuación, algunas de las redes construidas, con su respectivo análisis.

Ilustración 7

Red Semántica (Currículo contextualizado)

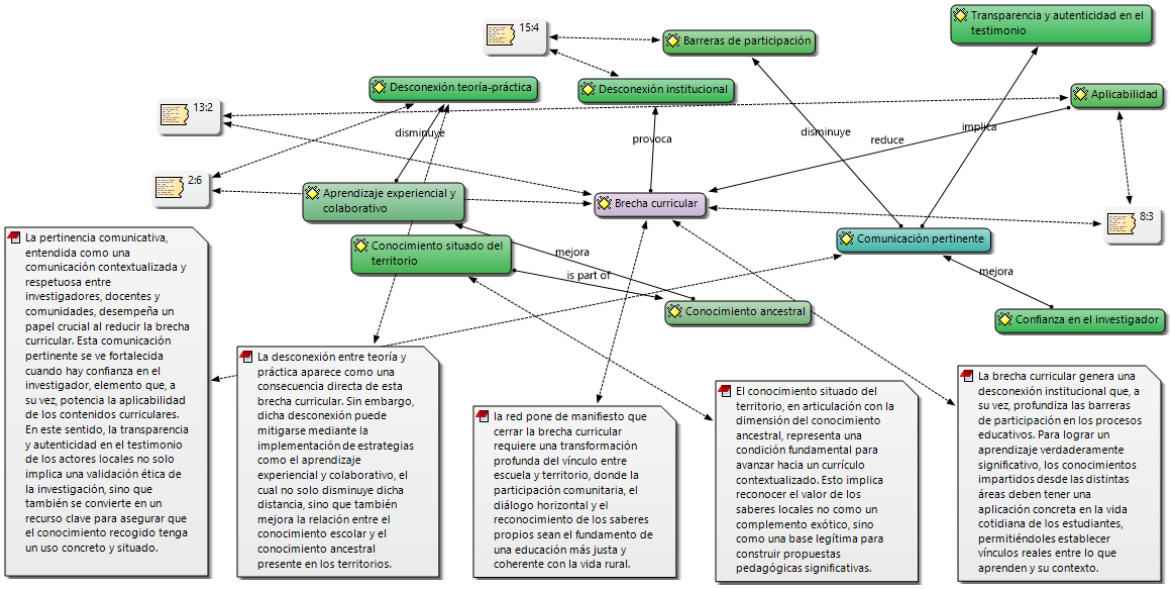


Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La red anterior sobre el *currículo contextualizado* articula la pertinencia educativa y la vinculación auténtica con la identidad comunitaria mediante el rescate de las tradiciones culturales locales. También se muestra que, para impulsar esta contextualización de manera efectiva, resulta fundamental fomentar alianzas estratégicas que fortalezcan la formación continua del profesorado, asegurando así la presencia de docentes con experiencia y preparados para responder a las necesidades del entorno. La red muestra que un eje estratégico para lograrlo son los procesos de educación ambiental situada, la cual potencia una educación integral que incorpora la realidad local. Por último, se menciona la promoción del aprendizaje colaborativo, aprovechando el saber local y ancestral.

Ahora veamos la red semántica cuya categoría central es la brecha curricular:

Ilustración 8
Red Semántica (Brecha Curricular)



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

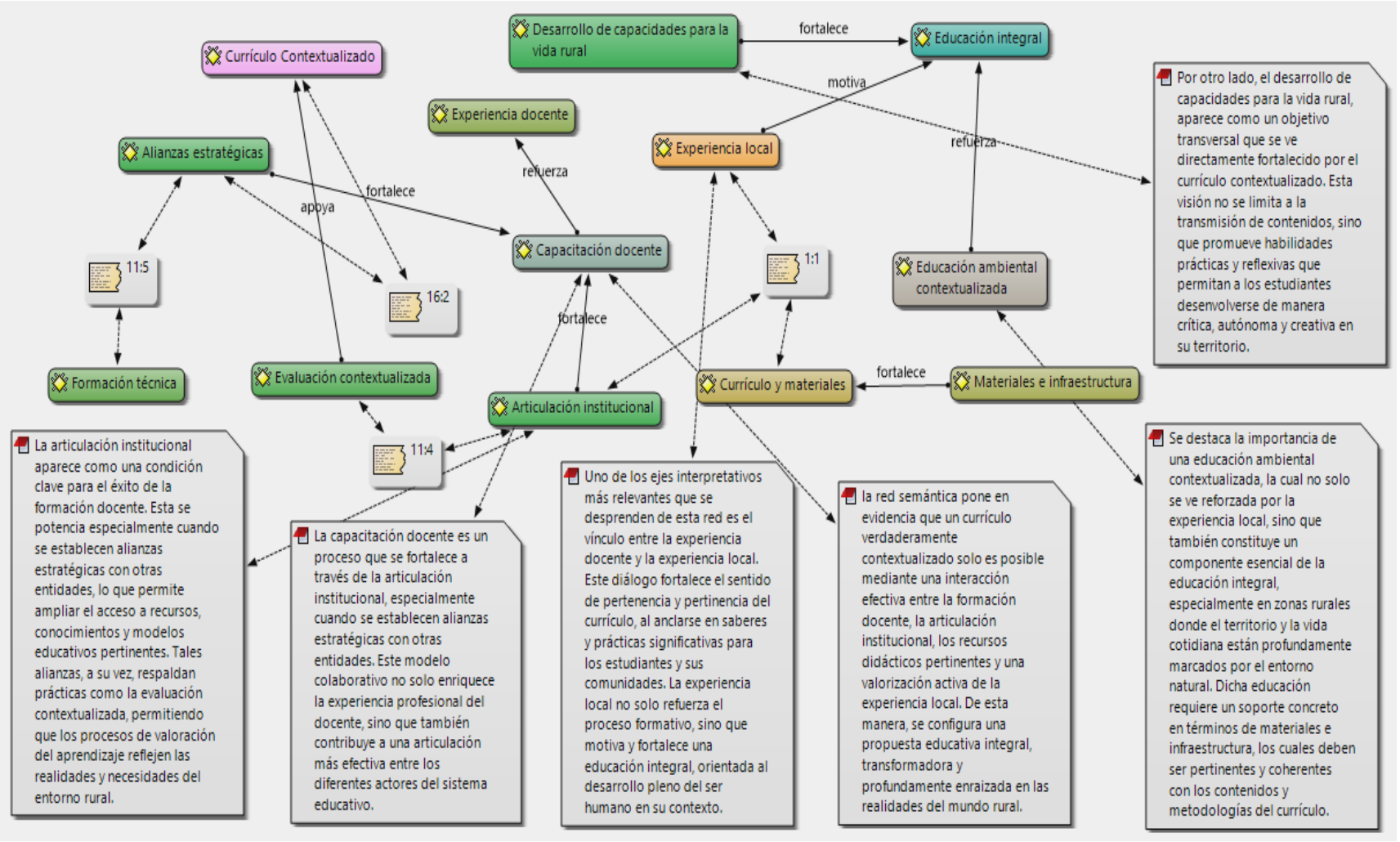
La red semántica describe las relaciones que la definen y la mitigan. En primer lugar, deja de manifiesto que esta brecha genera una desconexión institucional que profundiza las barreras de participación y se materializa en una clara desconexión entre teoría y práctica. Por otra parte, las relaciones sugieren que esta brecha puede reducirse mediante una comunicación contextualizada y respetuosa entre investigadores, docentes y comunidades, la cual se ve fortalecida por la confianza en el investigador y, a su vez, potencia la aplicabilidad de los contenidos curriculares.

Una de las relaciones que muestra la red es la del conocimiento situado del territorio, en articulación con el conocimiento ancestral, se revela como una condición fundamental para avanzar hacia un currículo contextualizado, requiriendo que la transparencia y autenticidad en el testimonio de los actores locales se conviertan en un recurso para el uso concreto y situado del conocimiento. La red supone que la eliminación de esta brecha requiere una transformación profunda del vínculo entre escuela y territorio, en las que las estrategias como el aprendizaje experiencial y colaborativo mitiguen la distancia entre el conocimiento escolar y el ancestral, y

en el cual la participación comunitaria, el diálogo horizontal y el reconocimiento de los saberes propios sean el fundamento para un aprendizaje significativo con aplicación concreta en la vida cotidiana de los estudiantes.

Ilustración 9

Red Semántica (Capacitación Docente)

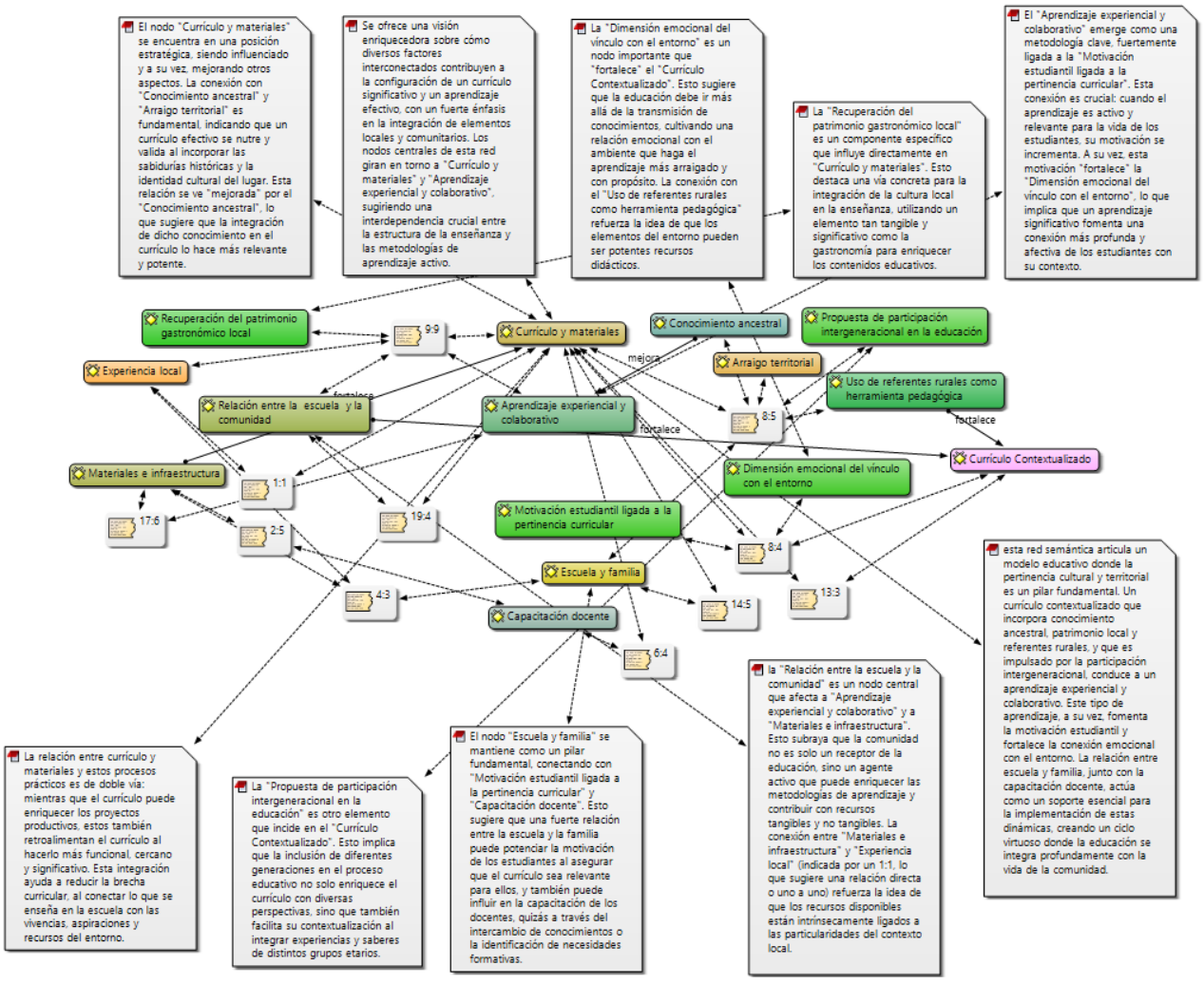


Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La red semántica anterior revela que su éxito depende de la articulación institucional, la cual se potencia mediante alianzas estratégicas que facilitan recursos y modelos, respaldando incluso la evaluación contextualizada. Un eje interpretativo central de esta red es el vínculo entre la experiencia docente y la experiencia local, un diálogo que refuerza el sentido de pertenencia del currículo, impulsando así una educación integral. Dicha formación se apoya en la educación ambiental contextualizada—reforzada por la experiencia local y que requiere materiales e infraestructura pertinentes.

Ilustración 10

Red Semántica (Currículo y materiales)

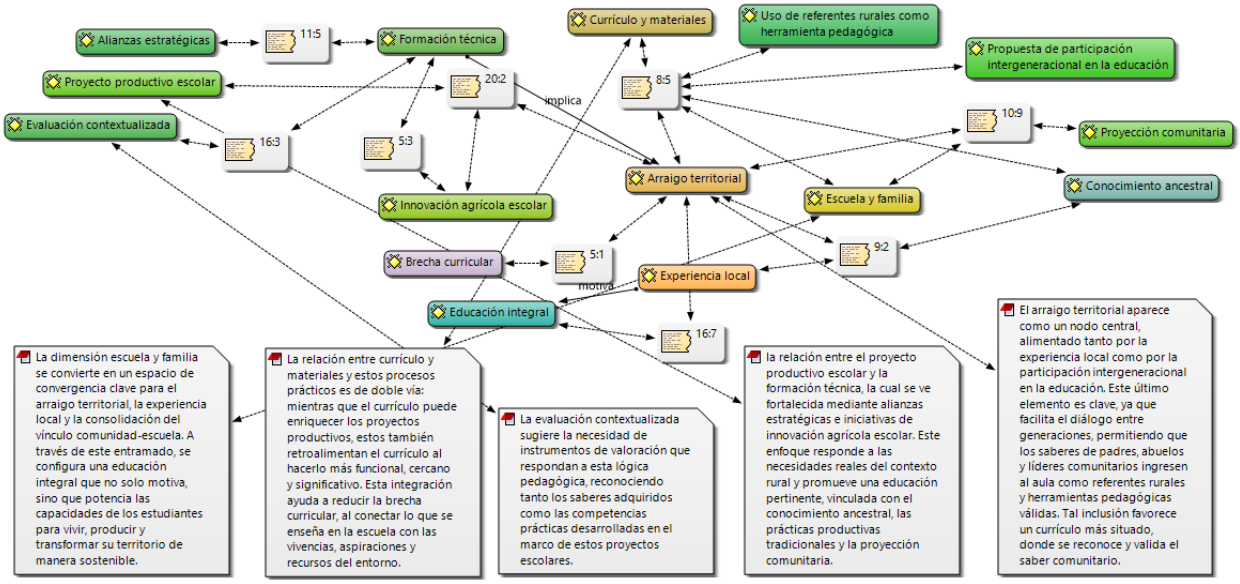


Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La anterior red semántica de currículo y materiales describe un modelo educativo articulado en torno a la pertinencia cultural y territorial. La red evidencia que la relación entre el currículo y los procesos prácticos (como los proyectos productivos) es bidireccional, permitiendo que el currículo se transforme y adquiera mayor funcionalidad a partir de las experiencias del entorno, lo que contribuye a reducir la brecha curricular. Esta contextualización se fortalece mediante la participación intergeneracional en la educación, incorporando al currículo los conocimientos ancestrales, el patrimonio local y los referentes rurales, favoreciendo un aprendizaje experiencial y colaborativo. La relación entre escuela y comunidad, así como entre materiales e infraestructura, refuerza estas dinámicas: la comunidad actúa como un agente activo que aporta a las estrategias de aprendizaje, mientras que los recursos disponibles se articulan con las experiencias y necesidades del contexto local.

Ilustración 11

Red Semántica (Arraigo territorial)



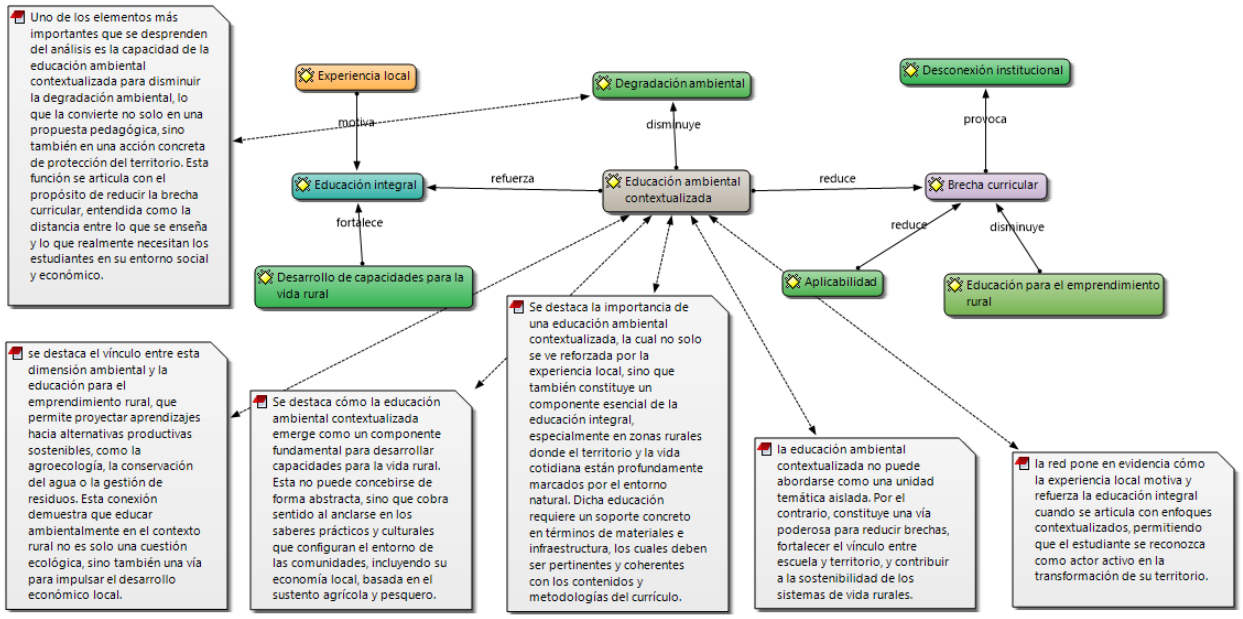
Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La red semántica de *arraigo territorial* revela que este concepto central está intrínsecamente alimentado por la experiencia local y la participación intergeneracional en la educación, siendo esta última clave para la integración de los saberes de padres, abuelos y líderes comunitarios como referentes rurales y herramientas pedagógicas válidas en el aula. Dicha inclusión de saberes ancestrales y la dimensión escuela y familia se convierte en un espacio de

encuentro fundamental para la consolidación del vínculo comunidad-escuela. Además, se propone que el arraigo territorial se potencia mediante un currículo contextualizado que establece una relación de doble vía con los proyectos productivos escolares, logrando que la formación técnica se fortalezca con alianzas estratégicas e innovación agrícola.

Ilustración 12

Red Semántica (Educación ambiental contextualizada)

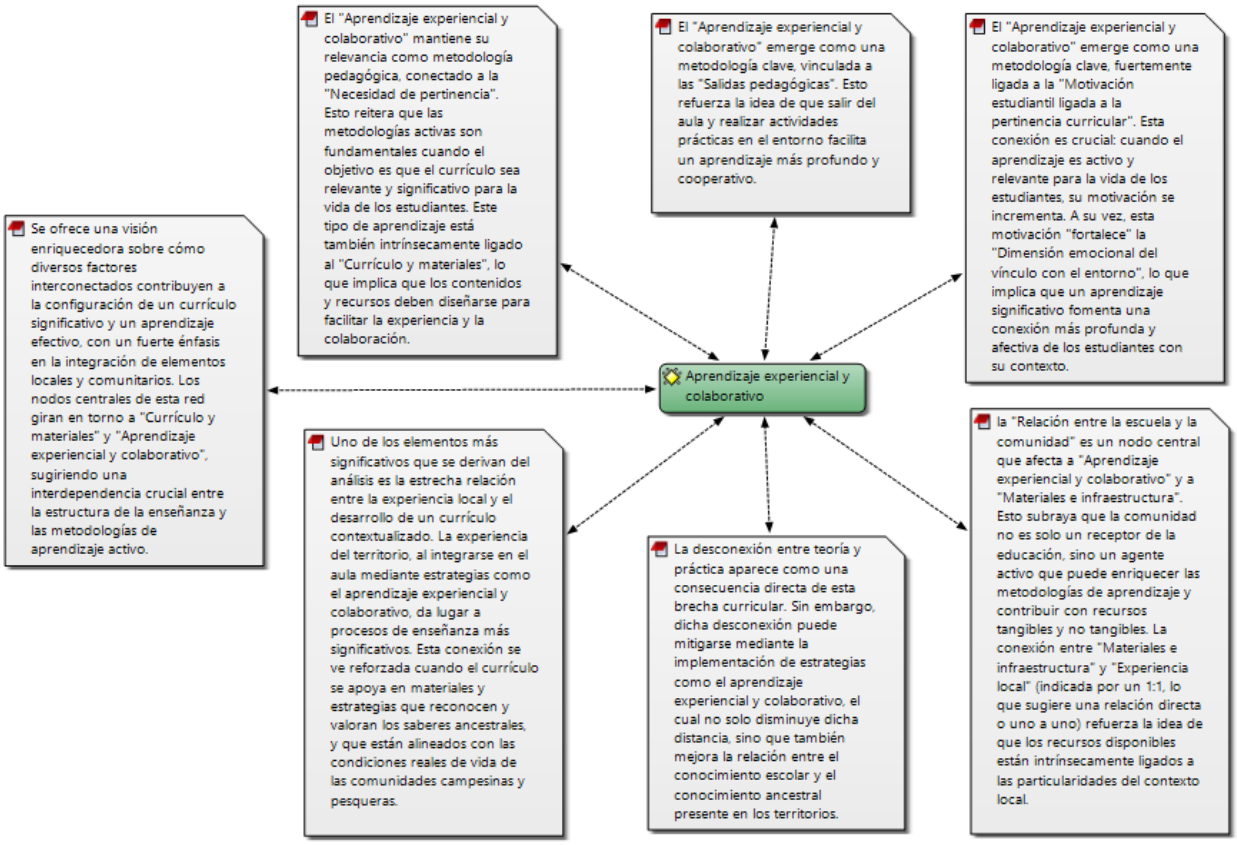


Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La red semántica de *educación ambiental contextualizada* demuestra que esta dimensión es un componente fundamental de la educación integral en el ámbito rural, trascendiendo lo meramente ecológico. La red pone de relieve su doble capacidad y emerge como una vía poderosa para reducir la brecha curricular al alinear lo enseñado con las necesidades del entorno y además se convierte en una acción concreta para disminuir la degradación ambiental. Este enfoque permite el desarrollo de capacidades para la vida rural, pues toma los saberes prácticos y culturales del contexto, incluyendo la economía local, y se proyecta hacia la educación para el emprendimiento rural a través de alternativas productivas sostenibles (como la agroecología).

Ilustración 13

Red Semántica (Aprendizaje experiencial y colaborativo)



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

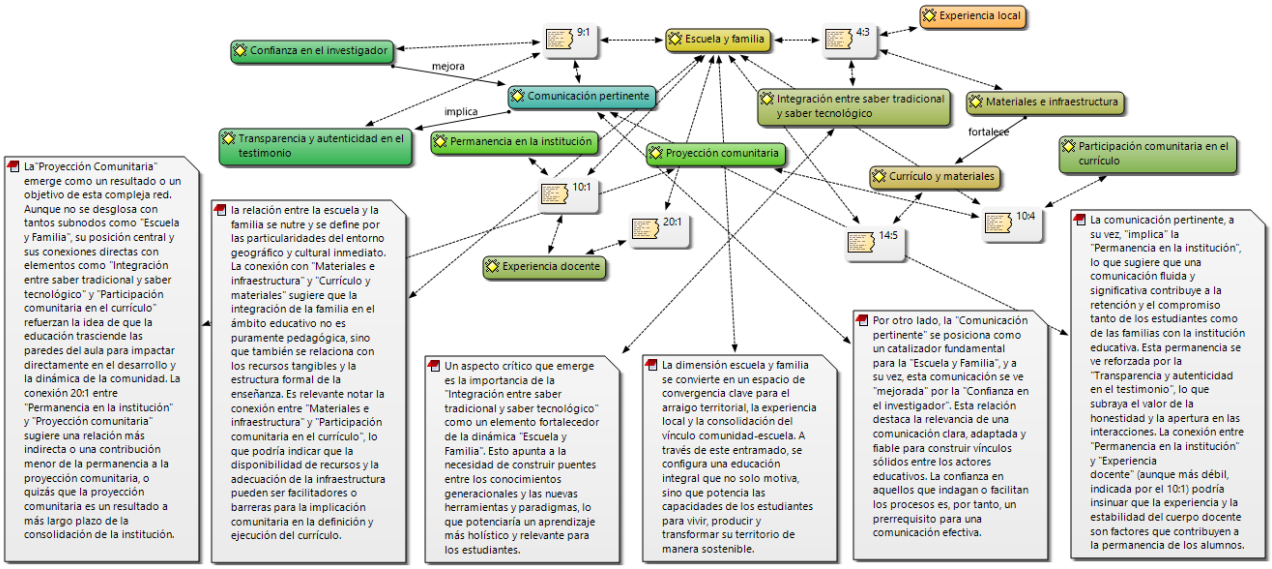
La red semántica del aprendizaje experiencial y colaborativo lo consolida como un enfoque pedagógico clave, estrechamente vinculado con la necesidad de pertinencia curricular, al reconocer que las estrategias activas de enseñanza son fundamentales para que el aprendizaje adquiera relevancia y significado. Los conceptos centrales giran en torno a la interdependencia entre este enfoque, el currículo y los materiales educativos, lo que implica que el diseño de contenidos y recursos debe favorecer la experiencia directa y la construcción colaborativa del conocimiento.

El análisis destaca la estrecha relación entre la experiencia local y el desarrollo de un currículo contextualizado: al integrarse al aula mediante el aprendizaje activo, se genera un proceso de enseñanza más significativo que mitiga la desconexión entre teoría y práctica y valora los saberes ancestrales. Finalmente, la red subraya el rol de la relación entre la escuela y la

comunidad como agente activo que enriquece la metodología, mientras que el aprendizaje experiencial y colaborativo se vincula directamente con la motivación estudiantil ligada a la pertinencia curricular, fomentando una dimensión emocional del vínculo con el entorno que refuerza la conexión afectiva de los estudiantes con su contexto.

Ilustración 14

Red Semántica (Escuela y familia)

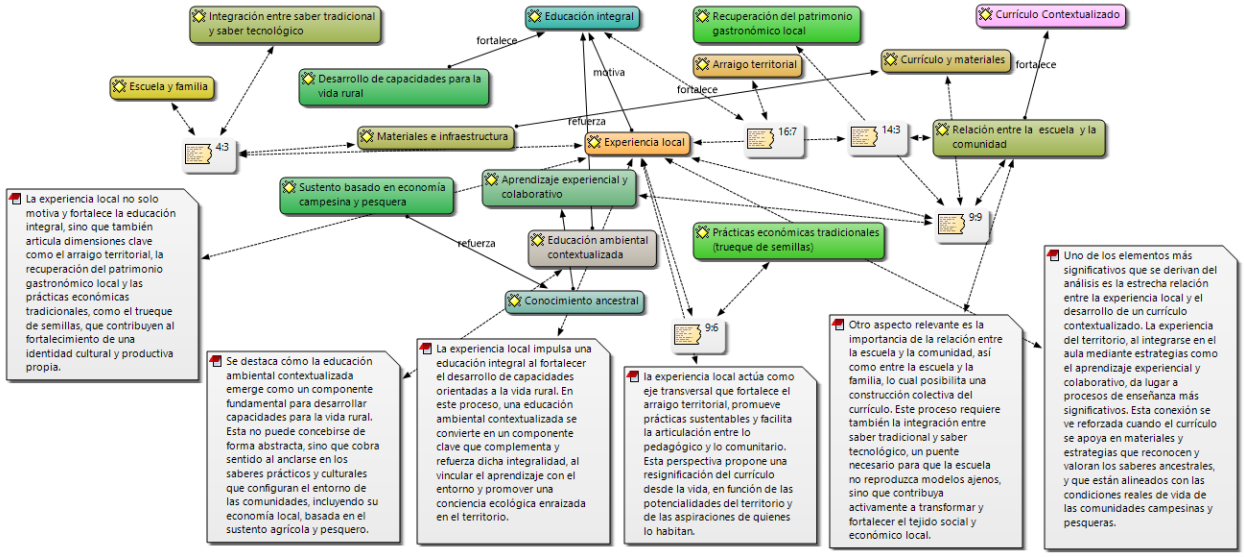


Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La red semántica de *escuela y familia* muestra el vínculo entre comunidad y escuela, como medio para una educación integral que potencia las capacidades de los. Además, la red resalta que la comunicación pertinente es un catalizador para esta relación, y su efectividad. Es así como esta comunicación fluida contribuye directamente a la permanencia en la institución. Por último, la red deja ver la importancia de la integración entre saber tradicional y el tecnológico como elemento fortalecedor de esta dinámica, un aspecto que, junto a la participación comunitaria en el currículo, permite que la educación supere las barreras del aula y logre una proyección comunitaria significativa.

Ilustración 15

Red Semántica (Experiencia local)

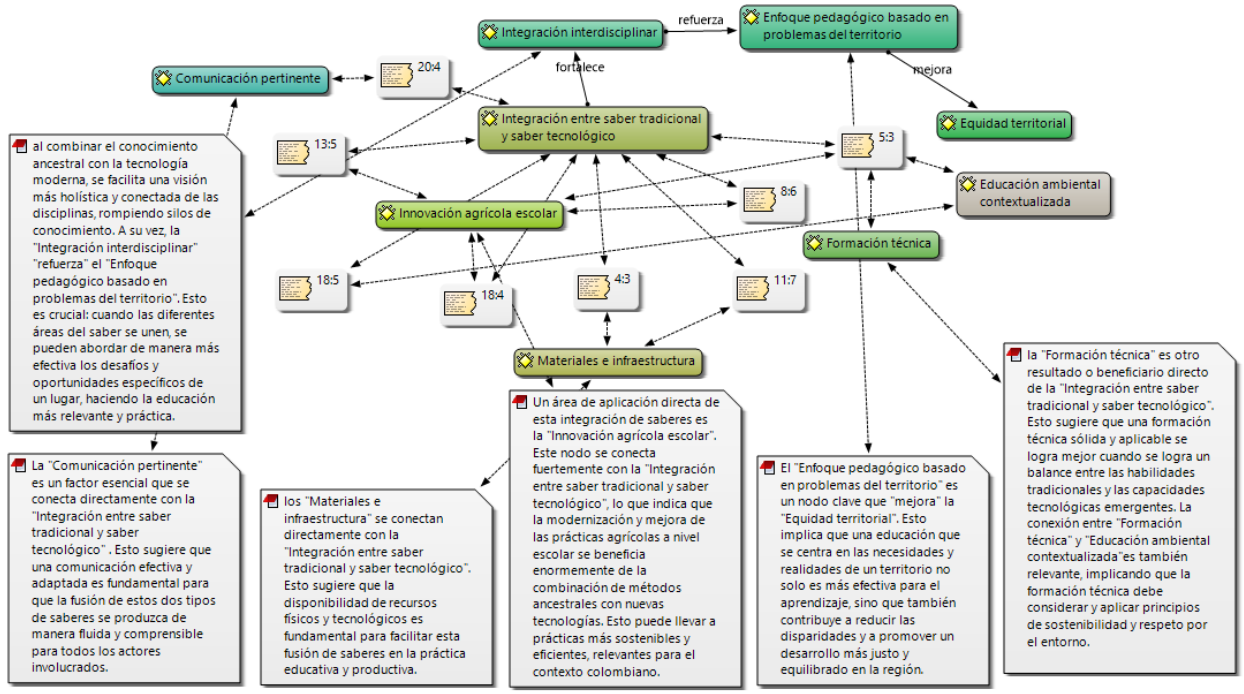


Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La red semántica anterior tiene como código central la *experiencia local*, articula las dimensiones clave para una educación rural pertinente, demostrando que la experiencia del territorio es esencial para el desarrollo de un currículo contextualizado y significativo. Por lo tanto, esta experiencia motiva y fortalece la educación integral y se vincula directamente con el arraigo territorial, al integrar elementos de la identidad cultural y productiva propia, tales como, la recuperación del patrimonio gastronómico y el trueque de semillas. Al enfocarse en los saberes prácticos y culturales (incluyendo la economía local), la experiencia del territorio dota de sentido a la educación ambiental contextualizada y se integra en el aula mediante metodologías como el aprendizaje experiencial y colaborativo. Por último, la red subraya que este eje requiere la integración del saber tradicional y el saber tecnológico y se refuerza con la relación entre la escuela y la comunidad y la escuela y la familia, lo cual posibilita la construcción colectiva de un currículo que resignifica la enseñanza desde la vida cotidiana y las amplias potencialidades del territorio.

Ilustración 16

Red Semántica (Integración entre saber tradicional y saber tecnológico)

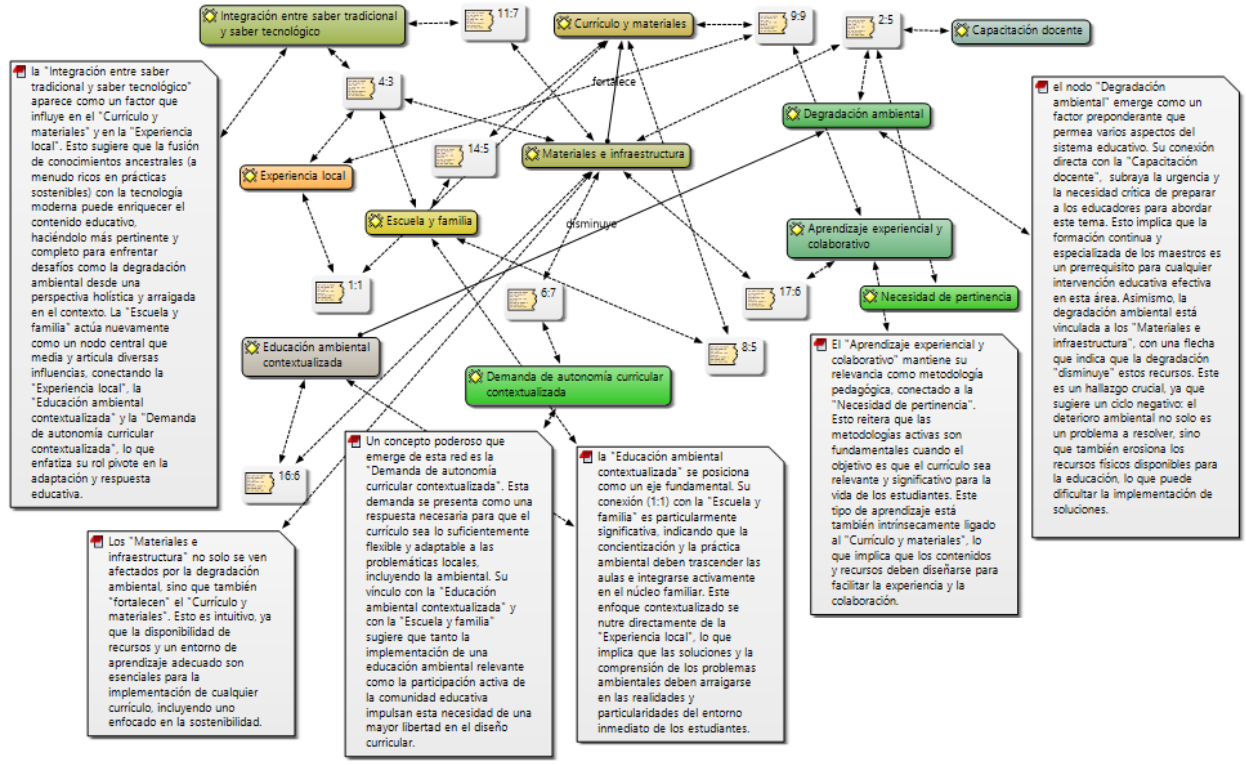


Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La red semántica de *integración entre saber tradicional y saber tecnológico* se revela como un mecanismo crucial para la innovación y la equidad en la educación rural, ya que su combinación facilita una visión holística que mejora la equidad territorial al enfocar la enseñanza en las necesidades locales. Esta integración se aplica directamente a la innovación agrícola escolar y a la formación técnica, logrando un equilibrio entre las habilidades ancestrales y las capacidades tecnológicas emergentes, lo cual, además, está ligado a la educación ambiental contextualizada. Para lograr esta fusión de saberes, la red subraya la necesidad de una comunicación pertinente y de un soporte adecuado en materiales e infraestructura que permitan llevar la teoría a la práctica. Por último, esta combinación refuerza la integración interdisciplinar, lo cual es clave para el enfoque pedagógico basado en problemas del territorio, haciendo la educación más relevante y práctica.

Ilustración 17

Red Semántica (Materiales e infraestructura)



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La red semántica evidencia que la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales de Luruaco es un proceso articulador entre escuela, territorio y comunidad, donde convergen dimensiones pedagógicas, culturales, ambientales y sociales. Las relaciones entre las categorías muestran que el currículo adquiere pertinencia cuando integra los saberes locales, las experiencias comunitarias, los recursos disponibles y las necesidades de los estudiantes rurales.

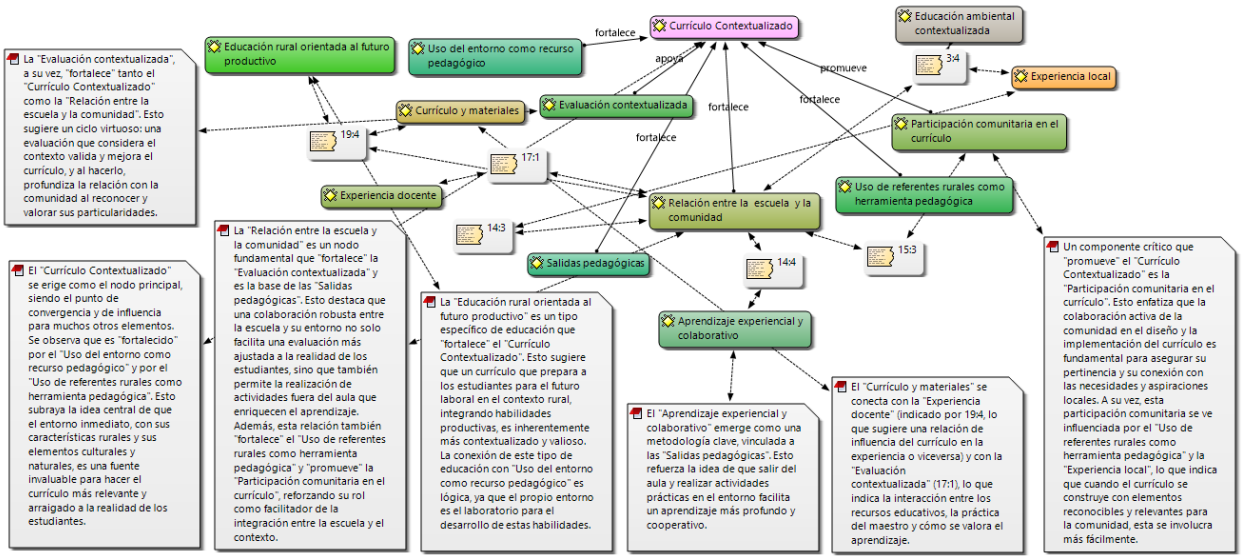
La relación entre currículo y materiales destaca que los recursos educativos actúan como mediadores entre los contenidos escolares y las realidades del contexto, permitiendo desarrollar propuestas pedagógicas vinculadas con las dinámicas territoriales. Asimismo, la integración entre saber tradicional y saber tecnológico evidencia la importancia de establecer diálogos entre los conocimientos ancestrales de las comunidades y las nuevas herramientas tecnológicas, reconociendo el territorio como fuente de aprendizaje.

La red también resalta el papel de la familia y la comunidad como actores fundamentales en la construcción de aprendizajes significativos, especialmente mediante experiencias relacionadas con las prácticas productivas, culturales y ambientales. En este sentido, la degradación ambiental emerge como una problemática que requiere respuestas educativas contextualizadas, donde la escuela promueva conciencia, participación y acciones orientadas a la transformación del entorno.

De igual manera, el aprendizaje experiencial y colaborativo se configura como una estrategia para vincular el currículo con la vida cotidiana de los estudiantes, favoreciendo metodologías activas basadas en la exploración del territorio y la resolución de problemas locales. Esto se relaciona con la necesidad de una mayor autonomía curricular, que permita a las instituciones rurales adaptar sus propuestas educativas a sus características sociales, culturales y ambientales.

Ilustración 18

Red Semántica (Relación entre la escuela y la comunidad)



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La red semántica cuyo núcleo es la *relación entre la escuela y la comunidad* muestra esta categoría como facilitador clave de la integración entre la institución y su entorno. También muestra que esta relación fortalece los procesos de evaluación contextualizada, creando un ciclo virtuoso, por un lado, permite una evaluación ajustada a la realidad. Además, la colaboración

entre ambos promueve la participación comunitaria en el currículo, apoyándose de actividades como las salidas pedagógicas a lugares de interés como museos, centros culturales y el uso de referentes rurales como herramienta pedagógica. Al final, esta conexión es esencial para la educación rural orientada al futuro productivo, al permitir que el aprendizaje experiencial y colaborativo se vincule a las actividades prácticas del entorno.

A continuación, se presentan las tablas que recaban la sistematización de los resultados de la codificación axial. Este análisis evidencia los patrones y las interrelaciones entre los códigos, organizándolos en categorías amplias que reflejan las realidades, necesidades y dinámicas propias de la educación rural. Al identificar las relaciones causales, contextuales y consecuenciales, se evidencia cómo cada categoría aporta al fortalecimiento de un currículo contextualizado y verdaderamente pertinente para las comunidades rurales.

Tablas de análisis axial para contextualización curricular

Tabla 5

Categoría 1: Descontextualización curricular con la realidad local

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES	RELACIONES
Descontextualización del currículo- Brecha entre currículo y territorio- Desfase entre contenidos y prácticas	- Adecuación curricular al entorno- Integración de saberes locales- Percepción de utilidad	- Desde contenidos alejados → hasta contenidos pertinentes- Desde aprendizajes memorísticos → hasta situados	Causal: Políticas educativas centralizadas Contextual: Baja autonomía de escuelas rurales Consecuencial: Desmotivación, exclusión, ruptura intergeneracional

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Tabla 6

Categoría 2: Contextualización curricular como proceso transformador

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES	RELACIONES
Currículo contextualizado Didáctica contextualizada	Nivel de integración del territorio en los procesos curriculares Participación comunitaria en la construcción del currículo	Desde prácticas esporádicas → hasta integración estructural Desde imposiciones externas → hasta construcción colaborativa	Causal: Reconocimiento del contexto

Proyectos pedagógicos inspirados en el entorno Evaluación contextualizada			Contextual: Escuelas con liderazgo y autonomía Consecuencial: Aprendizaje significativo, arraigo y permanencia

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Tabla 7

Categoría 3: Formación situada de los docentes

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES	RELACIONES
Capacitación en enfoques del contexto Formación técnica agropecuaria Formación en agroecología y sostenibilidad Redes de colaboración docente	Pertinencia de la formación Accesibilidad y continuidad formativa Enfoque territorial	Desde formación generalista → hasta formación situada Desde experiencias aisladas → hasta redes colaborativas	Causal: Demanda docente y comunitaria Contextual: Escuelas con escaso apoyo institucional Consecuencial: Mejora de prácticas, motivación, pertinencia

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Tabla 8

Categoría 4: Vínculo escuela, comunidad y territorio

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES	RELACIONES
Participación comunitaria Relación familia y escuela Integración de saberes ancestrales Minga comunitaria en la escuela	Grado de participación comunitaria Reconocimiento cultural Estabilidad del vínculo entre generaciones.	Desde relaciones verticales → hasta horizontales Desde invisibilización → hasta revalorización.	Causal: Actitud abierta + voluntad institucional Contextual: Tradición cultural comunitaria Consecuencial**:** Confianza, identidad y empoderamiento

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Tabla 9

Categoría 5: Pertinencia educativa y permanencia en el territorio

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES	RELACIONES
Educación para la vida rural Educación de nivel técnico Motivación hacia contenidos pertinentes Orgullo e identidad rural	Sentido educativo Adecuación a proyectos de vida Conexión con lo local	Desde educación que expulsa → hasta educación que enraíza Desde contenidos abstractos → hasta aplicación práctica	Causal: Inclusión del saber campesino Contextual: Crisis económica rural y migración Consecuencial: Permanencia, disminución del éxodo, arraigo

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Tabla 10

Categoría 6: Condiciones para la implementación de la contextualización

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES	RELACIONES
Infraestructura deficiente Limitaciones tecnológicas Falta de apoyo formal Políticas centralizadas	Apoyo externo Autonomía institucional Acceso a recursos	Desde precariedad total → hasta condiciones óptimas Desde normativas rígidas → hasta políticas adaptativas	Causal: Desinversión estatal Contextual: Ruralidad dispersa y excluida Consecuencial: Dificultad de implementación, abandono de iniciativas

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Tabla 11

Categoría 7: Dimensiones identitarias, espirituales y afectivas del aprendizaje

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES	RELACIONES
Sentido de pertenencia Cosmovisión local Saberes ancestrales Vínculo emocional con el territorio	Vínculo afectivo Inclusión de valores culturales Espiritualidad en lo pedagógico	Desde educación técnica sin alma → hasta educación con raíces culturales Desde individualismo → hasta comunalidad	Causal: Integración de cultura y espiritualidad Contextual: Comunidades con fuerte identidad Consecuencial: Educación con sentido, resiliencia cultural, reconexión con la naturaleza

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Codificación selectiva: Integración teórica del fenómeno

Una vez establecidas las relaciones entre las categorías mediante la codificación axial, se desarrolló la fase de codificación selectiva, cuyo propósito consistió en integrar las categorías emergentes a los fines de explicar de manera comprensiva la realidad estudiada. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), esta etapa representa el momento de mayor nivel de abstracción, pues permite articular las interpretaciones en una explicación teórica coherente y fundamentada en los datos.

Durante este proceso se realizó una nueva revisión comparativa de las categorías sustantivas identificadas, examinando sus propiedades, dimensiones y relaciones. El análisis evidenció que, aunque cada categoría abordaba problemáticas específicas del contexto rural, todas se encontraban vinculadas por una preocupación compartida relacionada con la sostenibilidad de las comunidades y la permanencia de las nuevas generaciones en el territorio.

La tensión entre llevar a la práctica un currículo nacional y dar respuesta a la realidad ecosistémica local reflejó la necesidad de construir procesos educativos pertinentes. La educación como estrategia de permanencia en el territorio puso de manifiesto la preocupación frente a la migración juvenil. La integración de saberes ancestrales con el conocimiento científico evidenció la importancia de preservar la identidad cultural; la escuela como escenario del cuidado ambiental mostró la dependencia existente entre educación y sostenibilidad ecológica; mientras que las tecnologías contextualizadas expresaron la necesidad de fortalecer las capacidades productivas y de innovación de las comunidades rurales.

La integración de estas categorías permitió identificar un patrón explicativo común: la comunidad educativa concibe la contextualización curricular como un mecanismo para responder simultáneamente a desafíos pedagógicos, culturales, ambientales, tecnológicos y productivos que inciden en la continuidad de la vida comunitaria. El análisis condujo a la emergencia de una categoría central con capacidad para integrar y explicar el conjunto de relaciones identificadas.

Principales categorías centrales en educación rural y contextualización curricular

El análisis de los códigos cualitativos ha permitido la identificación de seis categorías principales. Estas categorías representan los pilares fundamentales de los desafíos, las estrategias y los resultados deseados en el ámbito de la educación rural.

Categoría 1: Descontextualización curricular e impertinencia

Esta categoría abarca los problemas centrales identificados y mencionados anteriormente, en los que el currículo existente no logra entrar en comunicación con las experiencias vividas, las carencias y las aspiraciones de las poblaciones de la ruralidad. Refleja desajustes fundamentales entre el contenido académico y la realidad local. Los códigos incluyen desconexión curricular, brecha entre currículo y necesidades del territorio y falta de aplicabilidad práctica de los contenidos académicos generales, así como la desconexión entre asignaturas tradicionales y contexto rural.

La desarticulación curricular parte de la percepción de que los materiales de estudio son irrelevantes y las clases aburridas, lo cual lleva a los estudiantes a no encontrar utilidad en lo que aprenden. Esta falta de aplicabilidad práctica de los contenidos académicos generales, junto con la desarticulación entre las asignaturas tradicionales y el contexto rural, genera una sensación de que la educación no es valiosa para sus vidas. Esta irrelevancia percibida, alimenta el riesgo de migración de los jóvenes por la falta de pertinencia educativa. Por lo tanto, abordar la desconexión curricular, se convierte en una intervención para la cohesión social y la sostenibilidad rural.

Aplicación de la técnica de la voltereta

Como ejercicio de análisis reflexivo, se aplicó la denominada "técnica de la voltereta" a la categoría de descontextualización curricular e impertinencia. Esta técnica, aunque no es un procedimiento formal de la Teoría Fundamentada, fue utilizada como un mecanismo heurístico para forzar la inversión del problema central e identificar los elementos constitutivos de la solución, tal como lo sugiere la codificación selectiva.

La categoría inicial se centra en la ausencia o el déficit (la desconexión), mientras que al aplicar la técnica de la voltereta obliga a centrar el análisis en la presencia o el activo (la

conexión). Este cambio de perspectiva permitió transitar del análisis del problema (las consecuencias negativas de la desconexión) al análisis de la solución requerida y sus patrones emergentes (los principios de la pertinencia educativa territorial).

La siguiente tabla ilustra el contraste metodológico, facilitando la identificación de la categoría central que se construiría en la fase de codificación selectiva:

Tabla 12

Resultado de aplicación técnica de la voltereta

PERSPECTIVA ORIGINAL (PROBLEMA)	INVERSIÓN O VOLTERETA (SOLUCIÓN)	IMPLICACIÓN EN EL ANÁLISIS DE RESULTADOS
Categoría: Descontextualización curricular e Impertinencia.	Categoría de inversión: Contextualización curricular y pertinencia.	Transición del análisis de las causas y contextos de la desconexión a la construcción de los principios y estrategias de la conexión.
Problema identificado: Contenido irrelevante, Falta de aplicabilidad práctica.	Foco de análisis: contenido relevante y funcional basado en el territorio.	Búsqueda de patrones de éxito, propuestas docentes y saberes locales críticos que los participantes consideran valiosos.
Efecto negativo: Alienación, baja motivación, riesgo de migración juvenil.	Efecto positivo requerido: Empoderamiento, alta motivación, arraigo y sostenibilidad rural.	Identificación de los factores que deben mediar en el modelo teórico para transformar la educación en las comunidades rurales.

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Esta técnica de inversión fue fundamental para que el modelo teórico final permitiera comprender las tensiones, limitaciones y desafíos del currículo en el contexto rural, al tiempo que propusiera un constructo teórico aplicable y sustentado en la realidad local, cuyo núcleo articulador está constituido por la pertinencia educativa y el arraigo territorial. Como resultado de este proceso, la categoría se configura de la siguiente manera:

Categoría 1: Pertinencia educativa territorial y contextualización curricular

Esta categoría agrupa los constructos que articulan el currículo con las experiencias vividas, los saberes locales, las oportunidades o carencias de formación y las metas productivas de las poblaciones rurales. Refleja el ajuste fundamental entre el contenido académico y la

realidad local, lo que permite transformar la educación en una herramienta de arraigo social y sostenibilidad.

Códigos clave que componen la categoría:

- Currículo situado / contextualizado
- Aplicabilidad práctica de contenidos
- Uso de saberes ancestrales
- Arraigo juvenil
- Educación para la sostenibilidad rural

Categoría 2: Contextualización curricular como proceso transformador

Esta categoría integra los códigos asociados con las estrategias pedagógicas y las alternativas educativas orientadas a resignificar el currículo desde las particularidades del contexto rural. En ella se reconoce la necesidad de trascender modelos educativos desarticulados del territorio, promoviendo una enseñanza pertinente mediante la contextualización curricular y didáctica, el aprendizaje situado, la incorporación del entorno como recurso pedagógico y la valoración de los saberes culturales, expresados en la mitología, la tradición oral y las experiencias comunitarias. Asimismo, contempla los proyectos productivos como estrategias que articulan el aprendizaje escolar con las dinámicas sociales, económicas y ambientales del territorio, favoreciendo una educación con mayor sentido para los estudiantes rurales.

La recurrencia de códigos como “uso del entorno como recurso pedagógico”, “aprendizaje situado en contexto rural” y “enfoque pedagógico basado en problemas del territorio” evidencia que el contexto rural no constituye únicamente el escenario donde ocurre el aprendizaje, sino un componente activo en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva plantea que las experiencias, problemáticas y saberes territoriales deben convertirse en referentes para orientar el diseño curricular y las prácticas pedagógicas. En consecuencia, la propuesta educativa requiere privilegiar estrategias como el trabajo de campo, los proyectos comunitarios y la resolución de situaciones propias del territorio, reconociendo el paisaje rural como un espacio formativo donde convergen conocimientos académicos, culturales y sociales.

Categoría 3: Formación docente situada

Este tema aborda la necesidad de capacitación específica y desarrollo profesional para los educadores, así como el desarrollo más amplio de habilidades y conocimientos dentro de la comunidad para apoyar la educación contextualizada. Esta categoría agrupa conceptos como "capacitación docente en enfoques contextuales", formación docente limitada para la contextualización curricular", "necesidad de formación docente en prácticas agroecológicas", "habilidades duales: técnicas tradicionales y competencias digitales", y "desarrollo de capacidades para la vida rural" son clave.

Los conceptos evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques contextuales y prácticas agroecológicas. Esto implica resignificar el rol del maestro rural como mediador entre el conocimiento académico y los saberes territoriales, capaz de articular prácticas tradicionales con herramientas tecnológicas y promover procesos de construcción colectiva con la comunidad. En este sentido, la formación docente para contextos rurales debe incorporar competencias pedagógicas, comprensión cultural, trabajo comunitario e integración interdisciplinaria, superando modelos formativos centrados en realidades urbanas.

Categoría 4: Vínculo escuela-comunidad y territorio

Este tema resalta la crucial relación simbiótica entre la escuela y la comunidad, enfatizando la colaboración, la responsabilidad compartida, la integración de las voces y conocimientos comunitarios en el proceso educativo. Los conceptos incluyen "vínculo escuela-comunidad", "participación comunitaria en el currículo", "colaboración entre escuela y familia", "apertura de la escuela al saber comunitario", y "necesidad de comunicación horizontal escuela-familia".

En el caso de los conceptos como "participación comunitaria en el currículo", "propuesta de construcción educativa colaborativa", e "interacción escuela-comunidad como construcción de saber" sugieren más que una mera consulta, implican una creación compartida. Por consiguiente, cuando la comunidad participa en la configuración del currículo y las prácticas educativas, se fomenta un sentido de apropiación ("sentido comunitario de la educación") y responsabilidad. De allí que, este modelo de construcción colectiva, apoyado por una "actitud abierta y colaborativa de la comunidad" y la "confianza en el investigador", transforma la escuela

de una entidad externa a una parte integral del tejido comunitario, haciéndola más resiliente a las presiones externas y mejor equipada para abordar los desafíos locales. Por lo tanto, las políticas deben ir más allá de la participación simbólica para empoderar genuinamente a las comunidades como col de trayectorias educativas, reconociendo su agencia y experiencia. Esta propiedad compartida es crucial para la sostenibilidad y eficacia a largo plazo de las iniciativas de educación rural.

Categoría 5: Pertinencia educativa y permanencia en el territorio

Esta categoría captura los resultados deseados de una educación contextualizada, centrándose en el fortalecimiento de la identidad local, el fomento de un sentido de pertenencia y la promoción del desarrollo sostenible dentro del territorio rural. En esta categoría se integran conceptos como "arraigo territorial", fortalecimiento de la identidad a través de actividades situadas", "revalorización de la identidad rural en la educación", "educación rural orientada al futuro productivo", e "importancia de formar desde lo rural para permanecer en el territorio" son representativos.

La mención explícita del "riesgo de migración por falta de pertinencia educativa" asociada con la "importancia de formar desde lo rural para permanecer en el territorio" y la "necesidad de una educación que enraíce y no expulse" revela una necesidad crítica. Además, la educación, tradicionalmente vista como una vía de salida de las zonas rurales, se está pensando como una herramienta para el desarrollo in-situ y la permanencia en los territorios. En este sentido, implica un esfuerzo consciente para construir orgullo en la identidad rural ("orgullo por el arraigo cultural") y demostrar la viabilidad de los medios de vida rurales, contrarrestando directamente la narrativa de que el progreso significa abandonar el campo, la cual es una idea que se ha vendido a los jóvenes en las comunidades. Los programas educativos deben integrar explícitamente contenido y experiencias que resalten el valor, las oportunidades y la sostenibilidad de la vida rural, fomentando un sentido de orgullo y pertenencia que anime a los jóvenes a permanecer y contribuir a la transformación de sus comunidades.

Categoría 6: Condiciones para la implementación de la contextualización

Esta categoría identifica las condiciones sistémicas, los recursos y las actitudes institucionales que facilitan o impiden la implementación de una educación contextualizada.

Dentro de los conceptos de esta categoría encontramos, "liderazgo institucional", políticas inclusivas que valoren la diversidad territorial", "infraestructura insuficiente para proyectos pedagógicos rurales", "necesidad de recursos y apoyo normativo para la implementación", y "limitaciones tecnológicas como barrera para la equidad educativa".

La relación entre las demandas de "políticas inclusivas que valoren la diversidad territorial" y la "necesidad de autonomía curricular contextualizada" con la existencia de "infraestructura insuficiente" y "limitaciones tecnológicas" apunta a una desconexión significativa entre la posición política y la práctica. Incluso, con buenas intenciones, las políticas provenientes desde niveles superiores hacia abajo pueden fallar si no tienen en cuenta las realidades locales y las limitaciones de recursos en las bases. Por lo tanto, el llamado a "apoyo normativo para la implementación" sugiere la necesidad de una gobernanza flexible que empodere a los actores locales y proporcione los recursos y marcos legales necesarios. Lo anterior, implica que el cambio sistémico requiere una reevaluación de *cómo* se diseñan, implementan y apoyan las políticas en diversos contextos rurales. Una reforma efectiva de la educación rural requiere un enfoque de gobernanza multinivel que equilibre las directrices nacionales con una autonomía local significativa, junto con una asignación de recursos específica y el desarrollo de capacidades para superar las barreras prácticas.

Categoría 7: Dimensiones identitarias, espirituales y afectivas del aprendizaje

Esta categoría resalta la importancia de los aspectos subjetivos y profundos del aprendizaje. Abarca elementos como el sentido de pertenencia, la cosmovisión local, los saberes ancestrales y el vínculo emocional con el territorio. La integración de la cultura y la espiritualidad en el proceso educativo es la causa principal de esta dimensión, transformando una educación técnica y abstracta en una con raíces culturales y sentido. Esto genera resultados positivos como la resiliencia cultural y una reconexión con la naturaleza, esenciales para una educación integral.

Principales categorías

La siguiente tabla ofrece una síntesis concisa de las siete categorías principales identificadas, sus definiciones y códigos ilustrativos, proporcionando un mapa conceptual claro del alcance del informe y de la teoría sustantiva.

Tabla 13

Resumen de principales categorías temáticas.

CATEGORÍA PRINCIPAL	DEFINICIÓN	CÓDIGOS ILUSTRATIVOS
Categoría 1: pertinencia educativa territorial y contextualización curricular	Esta categoría agrupa los constructos que articulan el currículo con las experiencias vividas, los saberes locales, las necesidades formativas y las aspiraciones productivas de las comunidades rurales. Refleja el ajuste fundamental entre el contenido académico y la realidad local, lo que permite transformar la educación en una herramienta de arraigo social y sostenibilidad.	"Currículo situado/contextualizado", "Aplicabilidad práctica de contenidos", "Uso de saberes ancestrales", "Arraigo juvenil", "Educación para la sostenibilidad rural"
Categoría 2: Contextualización curricular como proceso transformador	Enfoques pedagógicos y curriculares diseñados para integrar el conocimiento local, la cultura y las vocaciones productivas en el proceso educativo, haciendo que el aprendizaje sea relevante, activo y significativo (Estrategias de contextualización).	"Currículo contextualizado", "Didáctica contextualizada", "Aprendizaje situado en contexto rural", "Uso del entorno como recurso pedagógico"
Categoría 3: Formación docente situada	La necesidad de capacitación especializada y desarrollo profesional continuo para los docentes en contextos rurales, junto con el desarrollo más amplio de habilidades relevantes para la vida rural y las economías locales (desarrollo de capacidades).	"Capacitación docente en enfoques contextuales", "Formación docente limitada para la contextualización curricular", "Necesidad de formación docente en prácticas agroecológicas", "Habilidades duales: técnicas tradicionales y competencias digitales"
Categoría 4: Vínculo escuela-comunidad y territorio	La relación recíproca y la colaboración activa entre las instituciones educativas y la comunidad local (familias, líderes y poseedores de conocimientos), en la configuración y apoyo simbiótico del proceso educativo.	"Vínculo escuela-comunidad", "Participación comunitaria en el currículo", "Apertura de la escuela al saber comunitario", "Necesidad de comunicación horizontal escuela-familia"
Categoría 5: Pertinencia educativa y permanencia en el territorio	Los resultados de una educación contextualizada, centrados en el fortalecimiento de la identidad rural, el fomento de un sentido de pertenencia a la tierra y la promoción del desarrollo local sostenible para prevenir la migración.	"arraigo territorial", "fortalecimiento de la identidad a través de actividades situadas", "revalorización de la identidad rural en la educación", "importancia de formar desde lo rural para permanecer en el territorio"

Categoría 6: Condiciones para la implementación de la contextualización	Las condiciones institucionales, políticas y relacionadas con los recursos (infraestructura, normativa) que facilitan o impiden la implementación exitosa y la sostenibilidad de las iniciativas de educación rural contextualizada (factores habilitadores y barreras).	"liderazgo institucional", "políticas inclusivas que valoren la diversidad territorial", "infraestructura insuficiente para proyectos pedagógicos rurales", "necesidad de recursos y apoyo normativo para la implementación"
Categoría 7: Dimensiones identitarias, espirituales y afectivas del aprendizaje	El componente subjetivo y profundo del proceso educativo, centrado en el fortalecimiento de la identidad cultural, el sentido de pertenencia y el vínculo emocional del estudiante con su entorno y su cosmovisión local.	"Sentido de pertenencia", "Cosmovisión local", "Saberes ancestrales", "Vínculo emocional con el territorio"

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Subcategorías y conceptos centrales

Esta sección profundiza en cada una de las siete categorías principales identificadas en la codificación selectiva, desglosándolas en subcategorías más específicas y detallando los códigos asociados. Esto proporciona una visión detallada de la estructura de los datos y la justificación empírica de cada constructo.

Categoría 1: Pertinencia educativa territorial y contextualización curricular

Esta categoría, resultado de la aplicación de la técnica de la voltereta, se define al contrastar la problemática inicial (desconexión) con el estado ideal (contextualización) y sirve de justificación para la teoría propuesta.

Brecha entre contenidos académicos y realidad local (diagnóstico)

Los conceptos en esta subcategoría, como "brecha entre currículo y necesidades del territorio", "descontextualización curricular", "desfase entre contenidos escolares y prácticas locales" y "falta de aplicabilidad práctica de los contenidos académicos generales", revelan una profunda disonancia. Por lo tanto, el énfasis repetido sugiere que los estudiantes rurales poseen un amplio "currículo invisible" derivado de sus vivencias diarias, prácticas tradicionales y la interacción directa con su entorno. El currículo formal, al ignorar esto, se vuelve irrelevante y devalúa implícitamente este conocimiento existente. La "falta de vocabulario útil" marca aún más esta desconexión lingüística y conceptual. Por lo tanto, el desarrollo curricular debe

comenzar por reconocer y valorar este "currículo oculto" existente, utilizándolo como base sobre la cual se pueda construir el aprendizaje formal dentro de la escuela.

Impacto en la motivación y permanencia estudiantil (consecuencia)

Los códigos como "no ven utilidad", "clases aburridas", "libros irrelevantes", y "riesgo de migración por falta de pertinencia educativa" describen la progresión del desinterés estudiantil. Esta secuencia subraya que la desvinculación académica es una cuestión socioeconómica significativa. Cuando la educación no logra demostrar su relevancia para las oportunidades locales, empuja inadvertidamente a los jóvenes hacia los centros urbanos. Abordar la motivación estudiantil a través del aprendizaje contextualizado es una estrategia directa para fomentar la permanencia rural y la sostenibilidad, transformando la educación en un ancla en lugar de una plataforma de lanzamiento fuera del territorio.

Categoría 2: Contextualización curricular como proceso transformador

Esta categoría agrupa las estrategias pedagógicas y curriculares que buscan establecer la conexión necesaria (Categoría 1).

Principios curriculares y pedagógicos

Incluye conceptos como "currículo contextualizado", "didáctica contextualizada", "enfoque pedagógico basado en problemas del territorio", y "educación vivencial frente al aprendizaje memorístico". El énfasis se desplaza del "aprendizaje memorístico" a la "educación vivencial". Esto, combinado con el "enfoque pedagógico basado en problemas del territorio" y los "proyectos productivos como estrategia pedagógica", indica una demanda de un cambio pedagógico radical. El objetivo es ir más allá del aprendizaje de memoria hacia una participación y práctica en los desafíos reales del mundo local, transformando el paisaje rural en un laboratorio de aprendizaje.

Estrategias pedagógicas activas y colaborativas

Incluye "aplicación práctica del currículo", "aprendizaje experiencial y colaborativo", "salidas pedagógicas", y "trabajo colectivo intergeneracional". Estos conceptos refuerzan la necesidad de una pedagogía activa que salga del aula, integrando el aprendizaje con la

experiencia directa y la colaboración en el entorno real, alineándose con la necesidad de pertinencia (Categoría 1).

Categoría 3: Formación docente situada

Refiere a las necesidades de formación profesional requeridas para implementar procesos de contextualización curricular en las instituciones educativas rurales. Los resultados evidencian la importancia de fortalecer competencias relacionadas con el conocimiento del territorio, la integración de saberes locales, el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas y la articulación entre escuela y comunidad. En este sentido, la formación docente situada emerge como un componente esencial para promover una educación pertinente y coherente con las realidades socioculturales y ambientales del contexto rural.

Necesidades de formación docente específicas

Los conceptos resaltan un déficit en la "formación docente" y una necesidad específica de "capacitación docente en enfoques contextuales" y "prácticas agroecológicas". Es crucial que los "espacios colaborativos para el aprendizaje entre pares docentes" sugieran que los modelos tradicionales de capacitación son insuficientes. Lo que se necesita es el desarrollo de un ecosistema profesional de apoyo en el cual los docentes rurales puedan aprender continuamente unos de otros, adaptando colectivamente sus pedagogías.

Desarrollo de habilidades para la vida rural

Esta subcategoría agrupa "desarrollo de capacidades para la vida rural" y "habilidades duales: técnicas tradicionales y competencias digitales". La educación debe ir más allá de las habilidades académicas tradicionales para equipar a los estudiantes con competencias relevantes para la vida y el trabajo en el medio rural, incluyendo la integración de saberes ancestrales con herramientas tecnológicas modernas.

Categoría 4: Vínculo escuela-comunidad y territorio

Subraya el rol de la comunidad como colaboradora en la construcción y desarrollo del proceso educativo y el puente con el territorio.

Mecanismos de interacción y colaboración

Los códigos "mecanismos de participación multiactoral", "propuesta de construcción colectiva del proceso educativo, "interacción escuela-comunidad como construcción de saber" y "propuesta de participación intergeneracional en la educación" sugieren un movimiento más allá de la mera consulta hacia un nivel más profundo de gobernanza compartida. Esto implica que las comunidades buscan tener un papel formal y reconocido en la dirección estratégica y el funcionamiento diario de la escuela, particularmente en lo que respecta al currículo.

Actitudes y disposiciones facilitadoras

Los conceptos "actitud abierta y colaborativa de la comunidad", "confianza en el investigador" y "transparencia y autenticidad en el testimonio" resaltan que la confianza es un factor habilitador crítico. Esta confianza se construye sobre relaciones genuinas y respetuosas, siendo un requisito previo para cualquier construcción colectiva o innovación significativa.

Categoría 5: Pertinencia educativa y permanencia en el territorio

Esta categoría integra los resultados a largo plazo de una educación contextualizada, vinculados con el proyecto de vida en la zona rural.

Fortalecimiento de la identidad rural

Incluye códigos como "arraigo territorial", "fortalecimiento de la identidad a través de actividades situadas", "revalorización de la identidad rural en la educación" y "orgullo por el arraigo cultural". Los conceptos resaltan un profundo deseo que la educación sea una herramienta para la recuperación y revalorización cultural, utilizando la educación como un sitio de resistencia y resiliencia cultural para asegurar la continuidad de las formas de vida rurales únicas.

Educación para el desarrollo productivo y sostenible

Contempla códigos como "educación para el emprendimiento rural", "formación técnica contextualizada", "currículo articulado con la vocación productiva local" e "innovación agrícola escolar". El fuerte énfasis en estos conceptos señala una demanda de que la educación sea un catalizador directo para el desarrollo rural endógeno, fomentando la innovación y creando nuevas oportunidades económicas dentro de la comunidad. El objetivo es construir economías rurales autosostenibles que puedan retener el talento.

Categoría 6: Condiciones para la implementación de la contextualización

Esta categoría aborda los factores sistémicos que facilitan o impiden la implementación de las estrategias identificadas, como las que se mencionan a continuación:

Marco político y normativo

Los códigos "articulación institucional", "demanda de autonomía curricular contextualizada" y "políticas inclusivas que valoren la diversidad territorial" se enfrentan directamente a la naturaleza centralizada de muchos sistemas. Esta tensión destaca una barrera crítica: la falta de flexibilidad en las políticas para adaptarse a las diversas realidades locales. La gobernanza educativa requiere un equilibrio que delegue una autonomía significativa en el nivel local.

Recursos e infraestructura

Incluye "carencia de materiales y guías contextualizadas", "Infraestructura insuficiente para proyectos pedagógicos rurales" y "limitaciones tecnológicas como barrera para la equidad educativa". Los conceptos revelan que la demanda es por "tecnologías apropiadas" y el "uso de tecnologías digitales para el emprendimiento rural", sugiriendo una integración tecnológica con un propósito específico y basada en el contexto.

Actitudes y expectativas de actores clave

Los conceptos "demanda de innovación educativa con pertinencia territorial", "expectativas familiares sobre la escuela contextualizada" e "implicación activa en la transformación educativa" indican un amplio consenso y una voluntad colectiva de múltiples partes interesadas para el cambio. Esta demanda unificada crea un poderoso impulso para la reforma.

Categoría 7: Dimensiones identitarias, espirituales y afectivas del aprendizaje

Esta categoría se enfoca en el componente ontológico y epistemológico del currículo contextualizado.

Integración de saberes y pluralismo epistemológico

Comprende conceptos entre los que están: "uso de referentes rurales como herramienta pedagógica", "saber campesino en la escuela", "saberes ancestrales como contenido curricular" y "memoria colectiva como recurso educativo". El volumen y la especificidad de estos conceptos van más allá de simplemente añadir "contenido local" a un currículo estándar: exigen el reconocimiento de epistemologías distintas (diferentes formas de conocer y comprender el mundo).

La verdadera contextualización requiere un cambio de paradigma hacia el pluralismo epistemológico, en el que los sistemas de conocimiento tradicionales y ancestrales sean tratados como igualmente fundamentales que el conocimiento científico, fomentando un diálogo e integración respetuosos. Esto tiene profundas implicaciones para el diseño curricular, la formación docente y la evaluación.

Vínculo emocional y cosmovisión

Aquí exploramos los conceptos de "dimensión emocional del vínculo con el entorno", "reconexión espiritual con la naturaleza desde lo pedagógico" y "visión eco-céntrica de la naturaleza (Laguna de Luruaco como madre)" sugieren que la revalorización es profundamente afectiva y holística. En ese sentido, la educación se convierte en un sitio de resiliencia cultural, asegurando la continuidad de las formas de vida rurales únicas e inculcando un profundo sentido de arraigo territorial (Categoría 5).

Tabla 14

Matriz categorial derivada del análisis con Teoría Fundamentada

CATEGORÍA CENTRAL	CATEGORÍA AXIAL	PROPIEDADES	DIMENSIONES	EVIDENCIA
Contextualización curricular como estrategia de supervivencia ecosistémica y sociocultural	Tensión currículo nacional vs realidad ecosistémica local	Descontextualización, abstracción, invisibilización productiva, centralismo curricular	Bajo nivel de contextualización ↔ Alta pertinencia territorial	Estudiantes, docentes y directivos señalan desconexión entre contenidos y realidad pesquera/agroecológica
	Educación como estrategia de permanencia territorial	Arraigo, innovación productiva, prevención de migración, formalización económica	Migración estructural ↔ Permanencia sostenible	Padres y estudiantes expresan deseo de no migrar a ciudades como Barranquilla
	Integración de saberes ancestrales y ciencia aplicada	Cosmovisión acuática, tradición oral, técnicas ancestrales, medición científica ambiental	Exclusión cultural ↔ diálogo epistemológico	Comuneros, docentes y estudiantes integran saber lunar con monitoreo ambiental
	Escuela como plataforma de gobernanza ambiental	Restauración ecológica, legislación pesquera, liderazgo juvenil, alianzas institucionales	Escuela pasiva ↔ Escuela agente ecosistémico	Directivos mencionan articulación con la Corporación Autónoma Regional del Atlántico (C.R.A)
	Tecnificación rural contextualizada	Drones, GPS, apps de comercialización, reparación de motores, calidad del agua	Tecnología genérica ↔ Tecnología territorializada	Estudiantes demandan tecnología aplicada al ecosistema

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Tabla 15

Categorías emergentes

CATEGORÍA EMERGENTE	PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA	CONTRIBUCIÓN AL FENÓMENO CENTRAL
Tensión entre currículo y territorio	Descontextualización educativa	Pertinencia curricular
Educación como permanencia	Migración juvenil	Arraigo territorial
Saberes ancestrales y ciencia	Pérdida cultural	Identidad comunitaria
Escuela y cuidado ambiental	Deterioro ecosistémico	Sostenibilidad territorial
Tecnologías contextualizadas	Rezago productivo	Innovación local

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Como se observa, las categorías emergentes son dimensiones complementarias de una misma realidad social. Su integración permitió reconocer que la contextualización curricular supera la adaptación de contenidos escolares y se configura como una estrategia orientada a fortalecer la sostenibilidad sociocultural, ambiental y económica de las comunidades rurales. Este hallazgo condujo a la formulación de la categoría central presentada a continuación.

De las categorías sustantivas a la categoría central

Las categorías sustantivas identificadas durante el proceso de codificación abierta y posteriormente articuladas mediante la codificación axial permitieron comprender distintas dimensiones de la realidad educativa rural estudiada. Sin embargo, el análisis comparativo constante reveló que estas categorías forman parte de una estructura relacional más amplia que expresa preocupaciones, necesidades y aspiraciones compartidas por los actores educativos del territorio.

Análisis de categorías

Categoría 1: Tensión entre currículo nacional y realidad ecosistémica local

Esta categoría dejó en evidencia la percepción generalizada de que los contenidos escolares responden prioritariamente a referentes externos y poco dialogan con las dinámicas productivas, ambientales y culturales del territorio. Esta situación genera una sensación de irrelevancia del conocimiento escolar para enfrentar los desafíos cotidianos de la comunidad, convirtiendo la pertinencia curricular en una necesidad fundamental para el desarrollo local.

Los actores coinciden en señalar que los contenidos escolares no reflejan la realidad productiva ni ambiental del territorio.

Ejemplos recurrentes:

- Enseñanza de economía global sin abordar comercialización local.
- Estudio del ciclo del agua sin analizar la salinidad de la ciénaga.
- Referencias históricas industriales sin conexión con problemáticas pesqueras actuales.

  Esta categoría revela una percepción de centralismo curricular y desconexión estructural.

Propiedades:

- Abstracción excesiva.
- Invisibilización productiva.
- Desalineación territorial.

Dimensión: Descontextualización ↔ Pertinencia territorial.

Categoría 2: Educación como estrategia de permanencia en el territorio

Las narrativas de estudiantes y familias mostraron una preocupación constante por la migración de los jóvenes hacia centros urbanos debido a las limitadas oportunidades económicas existentes en el contexto rural. En este sentido, la educación es concebida como una herramienta capaz de generar alternativas de desarrollo local y fortalecer el arraigo territorial, permitiendo que las nuevas generaciones encuentren posibilidades de realización personal y profesional sin desvincularse de su comunidad.

Padres y estudiantes manifiestan temor a la migración forzada hacia ciudades como Barranquilla o Cartagena, debido a la falta de oportunidades locales.

Desde esta perspectiva, la educación es concebida como una herramienta para:

- Innovar los procesos de pesca.
- Actualizar los procesos de producción en fincas.
- Organizar criaderos de animales, tecnificados.
- Promover el turismo ecológico.

Aquí se evidencia como la escuela deja de ser un espacio meramente académico y aislado, para convertirse en un mecanismo de arraigo para los estudiantes y sus familias.
Dimensión: Migración organizada ↔ Permanencia sostenible.

Categoría 3: Integración de saberes ancestrales con el conocimiento científico

La recuperación de prácticas tradicionales relacionadas con la pesca, la agricultura, la navegación y las expresiones culturales evidenció el valor que la comunidad atribuye a los saberes construidos históricamente en el territorio. Los participantes consideran que estos conocimientos deben ser articulados con ellos para fortalecer los procesos formativos y preservar la identidad cultural de las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, los miembros de la comunidad resaltan prácticas de su cotidianidad tales como:

- Observación de las fases lunares.
- Navegación en canoas.
- Artesanía con enea.
- Relatos del hombre caimán.

Estas prácticas dialogan y se relacionan con propuestas de:

- Medida de la calidad del agua.
- Leyes con relación a la pesca.
- Recuperación de manglares.

Categoría 4: Escuela como escenario del cuidado ambiental

Las acciones orientadas a la recuperación de ecosistemas, la protección de cuerpos de agua y la educación ambiental reflejan la estrecha relación existente entre la calidad del entorno natural y las condiciones de vida de la comunidad. Dado que gran parte de la economía local depende de los recursos ambientales, el cuidado del territorio aparece como una condición indispensable para la sostenibilidad comunitaria.

Directivos mencionan convenios con autoridades pesqueras de nivel municipal y propuestas de articulación con la Corporación Autónoma Regional del Atlántico (Cardique).

En las transcripciones se evidencian acciones como:

- Recuperación de ecosistemas acuáticos.
- Limpieza de orillas de la ciénaga.
- Proyectos de gestión ambiental.
- capacitación en reglamentación pesquera.

La escuela emerge como actor que contribuye a los procesos de mejoramiento comunitario de aspectos como el medio ambiente.

Categoría 5: Tecnologías contextualizadas a la ruralidad

La demanda de tecnologías aplicadas a las actividades productivas del territorio evidenció el interés de estudiantes y docentes por incorporar procesos de innovación que permitan mejorar la productividad y ampliar las oportunidades económicas locales. Sin embargo, esta innovación es concebida como un proceso vinculado a las necesidades reales de la comunidad y no como una incorporación tecnológica descontextualizada.

En este campo, los estudiantes demandan:

- Uso de drones.
- Manejo de GPS.
- Aplicaciones para comercialización de productos y servicios.
- Cursos de reparación de motores.

La tecnología es vista como herramienta aplicada al mejoramiento del entorno.
Dimensión: tecnología genérica ↔ tecnología territorializada.

El análisis conjunto de estas categorías permitió identificar que todas convergen alrededor de una preocupación común expresada por los participantes: la necesidad de fortalecer las condiciones que garanticen la continuidad de la vida comunitaria en el territorio. Aunque cada categoría aborda dimensiones particulares del fenómeno, todas apuntan hacia la búsqueda de estrategias que permitan enfrentar problemáticas asociadas a la pérdida de pertinencia educativa, la migración juvenil, la erosión cultural, el deterioro ambiental y las limitaciones productivas presentes en el contexto rural.

El análisis comparativo constante realizado durante la codificación abierta permitió identificar que las categorías emergentes representan dimensiones interrelacionadas de una misma realidad social. Aunque cada una de ellas pone de manifiesto problemáticas específicas del contexto rural, en conjunto reflejan preocupaciones compartidas relacionadas con la pertinencia de la educación, la permanencia de los jóvenes en el territorio, la preservación de los saberes comunitarios, la sostenibilidad ambiental y las posibilidades de innovación productiva.

En este sentido, las narrativas de los participantes evidencian que la escuela es concebida como un espacio donde convergen múltiples expectativas orientadas al fortalecimiento de la vida comunitaria. La necesidad de un currículo pertinente, la valoración de los conocimientos ancestrales, el interés por proteger los ecosistemas locales y la búsqueda de alternativas tecnológicas adaptadas al contexto rural aparecen como elementos que se complementan y se potencian mutuamente.

Estas relaciones condujeron a una nueva etapa del análisis, orientada a comprender cómo las distintas categorías se articulan dentro de una estructura explicativa más amplia. Por esta razón, se procedió al desarrollo de la codificación axial, con el propósito de identificar las condiciones, acciones e interacciones que subyacen al fenómeno estudiado.

De manera transversal, las distintas categorías sugieren que los actores educativos atribuyen a la educación un papel que sobrepasa la transmisión de conocimientos académicos, al

concebirla como un mecanismo para responder a desafíos sociales, culturales, ambientales y productivos presentes en el territorio.

La integración conceptual de estas dimensiones permitió reconocer que la contextualización curricular va más allá de la adaptación de contenidos académicos a las características del entorno. Los resultados muestran que los actores educativos la conciben como una estrategia mediante la cual la escuela contribuye a fortalecer la identidad cultural, promover el arraigo territorial, proteger los ecosistemas locales e impulsar alternativas de desarrollo acordes con las necesidades de la comunidad. El proceso de codificación selectiva condujo a la emergencia de una categoría central capaz de integrar y explicar el conjunto de relaciones identificadas durante la investigación.

Codificación axial: construcción de un modelo explicativo

La codificación axial permitió reorganizar las categorías emergentes e identificar las relaciones existentes entre las problemáticas descritas por los participantes, las acciones desarrolladas para afrontarlas y los efectos percibidos en la comunidad. Mediante el proceso de comparación constante fue posible reconocer que los discursos de docentes, estudiantes, padres de familia y directivos convergían en torno a una serie de condiciones estructurales que afectan la dinámica educativa y el desarrollo de las comunidades rurales.

Estas condiciones emergieron del análisis de las entrevistas como factores recurrentes que influyen directamente en la configuración del fenómeno estudiado. A partir de ellas, los actores educativos desarrollan diversas estrategias orientadas a responder a los desafíos del contexto, generando consecuencias que impactan tanto los procesos escolares como las dinámicas sociales, culturales y ambientales del territorio.

La articulación de estos elementos permitió construir un modelo explicativo inicial, organizado en torno a condiciones causales, estrategias de acción e interacción y consecuencias, tal como se presenta a continuación.

Condiciones

Las condiciones identificadas durante el proceso de codificación axial corresponden a aquellos factores que, desde la perspectiva de los participantes, generan tensiones y desafíos para las instituciones educativas rurales y sus comunidades. Estas condiciones configuran el contexto dentro del cual emerge la necesidad de replantear los procesos educativos desde una perspectiva contextualizada, capaz de responder a las particularidades sociales, económicas, culturales y ambientales del territorio. El análisis de las entrevistas permitió reconocer tres condiciones causales recurrentes que influyen directamente en la dinámica educativa y comunitaria del contexto estudiado:

- Currículo descontextualizado.
- Riesgo de migración juvenil.

Estrategias de acción e interacción

Frente a las condiciones identificadas, los actores educativos desarrollan diversas estrategias de acción e interacción orientadas a responder a los desafíos presentes en el territorio. Estas estrategias representan las iniciativas, prácticas y procesos mediante los cuales las comunidades buscan fortalecer la pertinencia de la educación, promover alternativas de desarrollo local y consolidar vínculos más estrechos entre la escuela y su entorno. En este sentido, las acciones descritas por los participantes evidencian una búsqueda permanente de soluciones contextualizadas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de la población rural.

- Integración de saberes locales.
- Innovación productiva.
- Formación ambiental.

Consecuencias observadas:

La implementación de estas estrategias genera una serie de efectos que sobrepasan el ámbito estrictamente escolar y se proyectan sobre las dinámicas sociales, culturales y ambientales de la comunidad. Los participantes perciben que la articulación entre educación, territorio y contexto contribuye al fortalecimiento de valores, capacidades y procesos colectivos que favorecen la sostenibilidad comunitaria. Las acciones desarrolladas producen transformaciones significativas

en la manera como los actores comprenden su relación con el territorio y proyectan su futuro dentro de él.

- Aumenta el sentido de pertenencia.
- Proyección de emprendimientos locales.
- Fortalecimiento de la conciencia ecológica.

La relación entre las condiciones causales, las estrategias de acción e interacción y las consecuencias observadas permitió comprender que las respuestas construidas por la comunidad educativa buscan contribuir a la sostenibilidad social, cultural, económica y ambiental del territorio. Esta articulación de elementos reveló la existencia de un fenómeno integrador que va más allá del alcance de cada categoría por separado y comenzó a perfilarse como el eje explicativo central de la investigación, dando paso al proceso de integración teórica desarrollado en la fase de codificación selectiva.

De las categorías sustantivas a la categoría central

El análisis de las relaciones identificadas durante la codificación axial permitió reconocer que las condiciones descritas por los participantes generan desafíos que superan el ámbito estrictamente escolar. La crisis de las actividades productivas tradicionales, la percepción de un currículo desvinculado de las realidades locales y el riesgo de migración juvenil configuran un escenario que afecta simultáneamente las dimensiones educativas, económicas, culturales y ambientales de las comunidades rurales.

Frente a estas condiciones, los actores educativos no adoptan una postura pasiva. Por el contrario, desarrollan estrategias orientadas a fortalecer los vínculos entre la escuela y el territorio mediante la integración de saberes locales, la promoción de iniciativas productivas y el fortalecimiento de la educación ambiental. Estas acciones evidencian una comprensión de la educación como herramienta para responder a las necesidades y desafíos propios del contexto.

Las consecuencias derivadas de estas estrategias reflejan transformaciones que van más allá del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El fortalecimiento del sentido de pertenencia, la generación de iniciativas económicas locales y el desarrollo de una mayor

conciencia ecológica sugieren que la escuela está asumiendo un papel relevante en la construcción de alternativas para la sostenibilidad comunitaria.

En conjunto, estas relaciones permiten advertir la existencia de una lógica que se expresa en la búsqueda permanente de mecanismos que permitan fortalecer la permanencia de las nuevas generaciones en el territorio, preservar los saberes y prácticas culturales de la comunidad, proteger los recursos ambientales y generar oportunidades de desarrollo acordes con las características locales. Esta comprensión condujo a una nueva fase de integración conceptual orientada a identificar el fenómeno central que articula el conjunto de resultados obtenidos.

Una vez identificadas las categorías sustantivas y establecidas las relaciones entre ellas mediante la codificación axial, se procedió a un nuevo ejercicio de integración conceptual orientado a reconocer el fenómeno que otorgaba coherencia al conjunto de resultados. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), esta fase implica examinar las conexiones existentes entre las categorías para identificar aquella idea central capaz de explicar las dinámicas observadas en la realidad estudiada.

El análisis comparativo permitió evidenciar que las categorías emergentes representan distintas expresiones de una preocupación compartida por los actores educativos: la necesidad de fortalecer las condiciones que permitan la sostenibilidad social, cultural, económica y ambiental de las comunidades rurales.

Tabla 16

Integración conceptual de categorías sustantivas

CATEGORÍA SUSTANTIVA	PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA	NECESIDAD EMERGENTE	APORTE AL FENÓMENO INTEGRADOR
Tensión entre currículo y realidad ecosistémica local	Descontextualización curricular	Pertinencia educativa	Currículo territorializado
Educación como estrategia de permanencia en el territorio	Migración juvenil	Arraigo territorial	Permanencia comunitaria
Integración de saberes ancestrales y conocimiento científico	Pérdida progresiva de saberes locales	Preservación cultural	Identidad territorial

Escuela como escenario del cuidado ambiental	Deterioro ecosistémico	Sostenibilidad ambiental	Protección del territorio
Tecnologías contextualizadas a la ruralidad	Rezago productivo y tecnológico	Innovación contextualizada	Desarrollo territorial

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

La matriz anterior permite observar que, aunque cada categoría aborda una dimensión específica de la realidad rural, todas convergen hacia una misma finalidad: fortalecer la capacidad de las comunidades para enfrentar los desafíos que amenazan su continuidad y desarrollo. La pertinencia curricular, el arraigo territorial, la preservación de los saberes locales, la sostenibilidad ambiental y la innovación productiva aparecen como componentes complementarios de una estrategia más amplia orientada al fortalecimiento de la vida comunitaria.

Desde esta perspectiva, los participantes conciben la educación como un mecanismo de transmisión de conocimientos académicos y como una herramienta para responder a problemáticas concretas del territorio. En sus narrativas, la escuela emerge como un espacio capaz de articular cultura, producción, ambiente, identidad y desarrollo, contribuyendo a la construcción de alternativas que favorezcan el bienestar colectivo y la permanencia de las nuevas generaciones en las comunidades rurales.

Como resultado de este proceso de integración conceptual, se identificó un fenómeno recurrente que atraviesa y articula todas las categorías emergentes. Dicho fenómeno se relaciona con el papel que los actores educativos atribuyen a la contextualización curricular como mecanismo para fortalecer los vínculos entre escuela, territorio y comunidad, contribuyendo a la preservación de la identidad cultural, la sostenibilidad ambiental y la generación de oportunidades de desarrollo local. Esta comprensión condujo a la emergencia de una categoría central con capacidad para explicar de manera integrada el conjunto de relaciones identificadas durante la investigación.

Categoría central: La contextualización curricular como estrategia de supervivencia de las escuelas rurales

Como resultado del proceso de codificación selectiva y de la integración conceptual de las categorías sustantivas, emergió una categoría central con capacidad para explicar de manera comprensiva el fenómeno estudiado. Esta categoría sintetiza las relaciones identificadas entre currículo, territorio, cultura, sostenibilidad ambiental, innovación productiva y permanencia comunitaria, constituyéndose en el eje articulador de la teoría emergente construida a partir de los datos.

La categoría central denominada "La contextualización curricular como estrategia de supervivencia de las escuelas rurales" expresa la manera en que los actores educativos conciben la adaptación del currículo a las realidades territoriales como una necesidad pedagógica y como una condición fundamental para garantizar la pertinencia de la educación, fortalecer los vínculos entre escuela y comunidad y contribuir a la sostenibilidad de los territorios rurales. Desde esta perspectiva, la contextualización curricular supera la adición aislada de contenidos locales en el proceso educativo para consolidarse como una respuesta integral frente a los desafíos económicos, culturales, ambientales y sociales que enfrentan las comunidades.

La tensión identificada entre el currículo nacional y la realidad ecosistémica local evidenció la necesidad de construir procesos educativos más pertinentes y conectados con las dinámicas territoriales. De igual manera, la educación entendida como estrategia de permanencia en el territorio mostró la preocupación de las comunidades por evitar la migración juvenil y generar oportunidades de desarrollo local. Por su parte, la integración de saberes ancestrales con el conocimiento científico resaltó la importancia de preservar la identidad cultural, mientras que la escuela como escenario del cuidado ambiental puso de manifiesto la estrecha relación existente entre educación y sostenibilidad ecológica. Finalmente, la demanda de tecnologías contextualizadas reveló el interés por fortalecer las capacidades productivas e innovadoras del territorio.

El término supervivencia adquiere especial relevancia porque las narrativas de los participantes reflejan preocupaciones relacionadas con la continuidad de las escuelas rurales en contextos marcados por la disminución de actividades productivas tradicionales, la migración de

los jóvenes hacia los centros urbanos, el debilitamiento de algunos saberes comunitarios y las transformaciones ambientales que afectan las formas de vida locales. En este escenario, la escuela es concebida como una institución llamada a desempeñar un papel activo en la preservación de la identidad cultural, el fortalecimiento del tejido social y la generación de alternativas que contribuyan al desarrollo sostenible de las comunidades.

De este modo, la teoría emergente construida en esta investigación sugiere que la contextualización curricular debe entenderse como un proceso de adecuación pedagógica y como una estrategia territorial que permite articular educación, cultura, ambiente, innovación y desarrollo comunitario. Su función principal consiste en fortalecer la capacidad de las escuelas rurales para responder a las necesidades de su contexto, contribuyendo simultáneamente a la permanencia de los estudiantes, la preservación de los saberes locales y la sostenibilidad de los territorios donde se encuentran insertas.

Teoría emergente: hacia una comprensión territorial de la contextualización curricular

La integración progresiva de los resultados obtenidos durante las fases de codificación abierta, axial y selectiva permitió avanzar hacia la construcción de una explicación teórica sustantiva sobre el fenómeno estudiado. En coherencia con los principios de la Teoría Fundamentada, la teoría emergente se deriva directamente de los datos analizados y busca ofrecer una comprensión integrada de las dinámicas que configuran la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.

La teoría emergente construida en esta investigación plantea que la contextualización curricular constituye un proceso de articulación entre escuela, territorio y comunidad, mediante el cual las instituciones educativas rurales responden a desafíos asociados con la sostenibilidad ambiental, la permanencia juvenil, la preservación de los saberes locales y la generación de oportunidades de desarrollo territorial. Desde esta perspectiva, el currículo deja de ser entendido como un instrumento exclusivamente académico para convertirse en un mecanismo de mediación entre las demandas del contexto y los propósitos formativos de la educación.

Las interpretaciones sugieren que las comunidades rurales conciben la contextualización curricular como una estrategia para mejorar la calidad de los aprendizajes y como una

herramienta que contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, la protección de los ecosistemas locales y la construcción de alternativas económicas acordes con las características del territorio. La escuela emerge como un actor social con capacidad para dinamizar procesos de transformación comunitaria y promover formas de desarrollo más sostenibles e inclusivas.

Esta explicación amplía las perspectivas tradicionales sobre la contextualización curricular, que suelen centrarse en la adecuación de contenidos y metodologías al contexto de los estudiantes. Los resultados obtenidos muestran que, en escenarios rurales como los estudiados, la contextualización curricular adquiere una dimensión estratégica al vincularse con la continuidad de las comunidades, la sostenibilidad de sus prácticas productivas, la conservación de su patrimonio cultural y la protección de los recursos naturales que sustentan la vida colectiva.

En este sentido, la teoría emergente constituye el fundamento conceptual para la construcción del modelo teórico planteado en la presente investigación. Al reconocer las interacciones existentes entre currículo, territorio, cultura, ambiente y desarrollo comunitario, se establecen las bases para orientar procesos de contextualización curricular más pertinentes, participativos y coherentes con las realidades de las instituciones educativas rurales.

El siguiente gráfico es un mapa mental y conceptual que sintetiza la propuesta pedagógica y social para transformar las comunidades rurales a través de la educación.

Ilustración 19

Mapa mental y conceptual que sintetiza la propuesta pedagógica.



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Síntesis de los hallazgos del capítulo

Los resultados obtenidos permitieron identificar cinco categorías sustantivas relacionadas con la pertinencia curricular, la permanencia territorial, la integración de saberes ancestrales, la sostenibilidad ambiental y la incorporación de tecnologías contextualizadas. La articulación de estas categorías condujo a la formulación de un modelo explicativo y a la emergencia de una categoría central que concibe la contextualización curricular como una estrategia de supervivencia de las escuelas rurales y de las comunidades donde estas se encuentran insertas.

La teoría emergente construida a partir de los datos evidencia que la contextualización curricular se convierte en un mecanismo de articulación entre educación, cultura, ambiente y desarrollo territorial. Estas comprensiones constituyen el soporte conceptual para la formulación del modelo teórico que se presentan en el capítulo siguiente.

Articulación de los hallazgos con los propósitos de la investigación

Con el propósito de evidenciar la coherencia entre el proceso investigativo y los resultados obtenidos, se presenta a continuación una articulación entre los propósitos específicos de la investigación y los resultados emergentes derivados del análisis realizado mediante la Teoría Fundamentada. Este ejercicio permite identificar la contribución de las categorías sustantivas, del modelo explicativo y de la categoría central en el logro de los propósitos planteados para la construcción de un modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.

Tabla 17

Relación entre los propósitos específicos y los hallazgos de la investigación

PROPÓSITO ESPECÍFICO	HALLAZGOS RELEVANTES	CATEGORÍAS ASOCIADAS
Comprender las necesidades pedagógicas, formativas y socioculturales de los docentes y actores comunitarios en relación con la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.	Se identificó la necesidad de una formación docente situada, de estrategias pedagógicas vinculadas al territorio, de recursos tecnológicos contextualizados y de una mayor articulación entre currículo y realidad local.	Tensión entre currículo nacional y realidad ecosistémica local; Tecnologías contextualizadas a la ruralidad.

Develar los componentes del modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.	Emergieron componentes asociados a la pertinencia territorial, integración de saberes ancestrales, sostenibilidad ambiental, innovación productiva, participación comunitaria y permanencia juvenil.	Todas las categorías emergentes.
Fundamentar de manera epistémica y teórica el modelo curricular emergente para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.	La integración conceptual de las categorías permitió construir la categoría central y la teoría emergente que explica la contextualización curricular como estrategia de supervivencia de las escuelas rurales.	Modelo explicativo, categoría central y teoría emergente.
Valorar el alcance del modelo teórico a través de la socialización y realimentación participativa con los actores del estudio en las comunidades rurales, del municipio de Luruaco, Atlántico.	Los hallazgos fueron construidos a partir de las narrativas y experiencias de los actores educativos, constituyendo la base para procesos de retroalimentación, aceptación social y apropiación comunitaria del modelo propuesto.	Participación comunitaria transversal a todas las categorías.

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

El análisis realizado permite evidenciar que los propósitos específicos se desarrollaron como momentos interrelacionados dentro del proceso investigativo. En primer lugar, la exploración de las experiencias y percepciones de los actores educativos permitió identificar necesidades pedagógicas, formativas y logísticas asociadas a la contextualización curricular. Posteriormente, el análisis comparativo constante facilitó el reconocimiento de componentes fundamentales para la construcción del modelo teórico, entre los cuales destacan la pertinencia territorial, la integración de saberes locales, la sostenibilidad ambiental y la innovación contextualizada.

De igual manera, la articulación de las categorías emergentes mediante los procesos de codificación axial y selectiva condujo a la formulación de una explicación teórica sustantiva que fundamenta el modelo. Este proceso permitió comprender que la contextualización curricular se convierte como una estrategia orientada a fortalecer la permanencia de las comunidades rurales, la preservación de su identidad cultural y la sostenibilidad de los territorios.

La naturaleza participativa de la investigación favorece la apropiación de los resultados por parte de los actores educativos involucrados, generando condiciones para la socialización y discusión colectiva del modelo teórico construido. En este sentido, los resultados obtenidos constituyen una base sólida para orientar futuras acciones de transformación curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.

Del análisis anterior, emerge un modelo teórico basado en el currículo y la supervivencia territorial. A continuación, se muestra dicho modelo, sus condiciones causales, contexto estructural, condiciones intervinientes, estrategias de acción/interacción y consecuencias.

Modelo teórico emergente: Currículo y supervivencia territorial

A. Condiciones causales

- Currículo descontextualizado desde el nivel nacional.
- Crisis pesquera y ambiental.
- Alto riesgo de migración juvenil.
- Invisibilización del saber ancestral.

B. Contexto

- Economía informal y familiar.
- Transmisión oral de conocimientos.
- Limitada infraestructura tecnológica.

C. Condiciones intervinientes

- Alianzas con las autoridades locales y regionales encargadas de pesca y agricultura.
- Participación comunitaria.
- Interés juvenil por innovación tecnológica.

D. Estrategias de acción/interacción

- Integración de saberes ancestrales el currículo.
- Proyectos de restauración de ecosistemas.
- Formación en pesca responsable.
- Tecnificación aplicada (drones, GPS, aplicaciones).

- Ferias productivas escolares y comunitarias.

E. Consecuencias

- Mayor sentido de pertenencia territorial.
- Innovación productiva local.
- Conciencia ambiental fortalecida.
- Proyección de permanencia juvenil en las comunidades.
- Escuela como actor de gobernanza.

Resultado estructural: Supervivencia ecosistémica y sociocultural mediada por la contextualización curricular.

Discusión

La contextualización curricular más allá de la pertinencia: hacia una categoría de supervivencia territorial

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la contextualización curricular, en el caso de comunidades ribereñas cuya economía y cultura dependen directamente del ecosistema acuático, adquiere una dimensión estructural y no sólo pedagógica. Tradicionalmente, la literatura educativa ha abordado la contextualización como principio de pertinencia, entendida como adecuación cultural, relevancia sociocognitiva o adaptación a necesidades locales. Sin embargo, el análisis emergente de las veinte entrevistas aplicadas en Luruaco revela que, en este contexto específico, la contextualización se constituye como una condición para la sostenibilidad territorial.

Ahora bien, si analizamos la categoría central identificada “contextualización curricular como estrategia de supervivencia ecosistémica y sociocultural”, nos damos cuenta de que sintetiza esta ampliación conceptual. Además, los actores demandan que el currículo sea más interesante o cercano y que contribuya notablemente a la permanencia de los jóvenes, a la innovación de los procesos de producción, a la protección medio ambiental y a la continuidad cultural. En este sentido, la educación aparece así vinculada a la viabilidad misma del territorio.

Esta resignificación implica comprender el currículo como dispositivo de configuración del territorio, en términos de cómo se piensa y se construye. Por ejemplo, cuando los estudiantes señalan que se estudia economía global sin aprender a comercializar el ñame local, o cuando expresan que se aborda la Revolución Industrial pero no la contaminación que afecta al bocachico o a otros seres acuáticos, más que estar cuestionando la pertinencia del conocimiento universal, a lo que aluden es su desconexión con la experiencia. En este orden de ideas, la tensión es estructural, es decir, un currículo desanclado del entorno contribuye indirectamente a la migración, a la pérdida de saberes y al debilitamiento del tejido comunitario, todo lo contrario, al papel natural de la escuela.

Desde esta perspectiva, la contextualización surge como estrategia de resistencia frente a dinámicas de centralización curricular y homogenización cultural. Por lo tanto, la escuela, en contextos como el de Luruaco, no puede limitarse a reproducir contenidos abstractos, debe convertirse en espacio de articulación entre conocimiento académico y el aprovechamiento de todas las posibilidades de aprendizaje que brinda el medio.

Educación rural y arraigo territorial: el currículo como política de permanencia

Una de las interpretaciones más consistentes del estudio es la preocupación recurrente por la migración juvenil hacia centros urbanos como Barranquilla. Padres y estudiantes manifiestan el deseo de permanecer en el territorio, siempre que existan oportunidades productivas viables. La educación, en este escenario, se concibe como herramienta clave para evitar el desplazamiento económico.

Al abordar la literatura sobre educación rural, se encuentra que históricamente ha existido una brecha, cada vez creciente que separa el proceso de formación de los estudiantes de las oportunidades que se ofrecen a nivel local. De ahí que no sea atractivo permanecer en el territorio con la esperanza de aplicar lo que se ofrece en la escuela. Sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que la escuela puede operar como mecanismo de retención territorial cuando integra innovación productiva y contextualizada. Además, la demanda de formación en actividades productivas como turismo ecológico, gestión ambiental y tecnificación pesquera representa una ampliación curricular y una estrategia concreta para generar alternativas económicas. Lógicamente para que esto ocurra, debe haber intervención de políticas públicas de

nivel municipal, departamental y nacional, ya que estas iniciativas normalmente necesitan inversión de recursos económicos.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, el currículo, adquiere una dimensión política. Además de enfocarse en qué se enseña, existe la posibilidad de habilitar para el ejercicio personal y comunitario lo que se aprende en la escuela. Cuando el currículo ignora la matriz productiva local, fomenta implícitamente la idea de que el éxito solo es posible fuera del territorio. Mientras que, por el contrario, cuando integra saberes y tecnologías aplicadas al entorno, contribuye a resignificar la ruralidad como espacio de innovación. En este sentido, la permanencia juvenil depende de incentivos económicos externos y de procesos educativos que fortalezcan la autoestima territorial y la capacidad de emprendimiento local.

Diálogo epistemológico entre saber ancestral y ciencia aplicada

El estudio revela una interacción constante entre conocimientos tradicionales y saberes científicos. Prácticas como la lectura de las fases lunares para la pesca, la navegación en canoas, la elaboración de productos en enea y otros materiales o las narrativas del “hombre caimán” configuran un entramado simbólico y técnico que estructura la relación comunidad–ecosistema.

Lejos de ser elementos folklóricos, estos saberes constituyen sistemas de conocimiento ecológico acumulado. Su exclusión del currículo implica pérdida cultural, así como debilitamiento de una racionalidad ambiental situada.

Paralelamente, docentes y directivos impulsan proyectos de medición de calidad del agua, restauración de manglares y formación en legislación pesquera, en articulación con la Corporación Autónoma Regional del Atlántico (C.R.A). Se configura así una articulación entre saber tradicional y ciencia aplicada.

Este fenómeno puede conceptualizarse como diálogo epistemológico, la cual consiste en articular los saberes en función de la sostenibilidad, distanciándose de dinámicas de reemplazo conceptual. El currículo contextualizado actúa como mediador entre cosmovisiones, posibilitando que los estudiantes comprendan su entorno desde múltiples registros interpretativos.

Este diálogo fortalece la identidad cultural y amplía la capacidad de respuesta frente a problemáticas ambientales contemporáneas. La educación, en este sentido, se convierte en espacio de traducción entre memoria ancestral y tecnología moderna.

La escuela como actor de gobernanza ambiental

Los resultados evidencian que la institución educativa asume funciones propias de un actor de gobernanza ambiental a nivel local. Las acciones descritas —restauración de manglares, limpieza de playas, formación en pesca responsable, promoción de liderazgo ambiental— indican una participación en la gestión del ecosistema. Este proceso se ve reforzado por alianzas interinstitucionales con entidades del nivel local o regional y cuando lo amerite, del nivel nacional, lo que amplía el alcance formativo hacia dimensiones normativas y técnicas de un alcance mayor.

De esta manera, en contextos donde las estructuras institucionales pueden ser limitadas, la institución educativa asume un papel central en la sensibilización ambiental y en la promoción de prácticas sostenibles, desde el aula, pero también con la posibilidad de abordar a los padres de familia y otros miembros de las comunidades educativas para involucrarlos en los procesos que se gestan desde la escuela. En ese orden de ideas, esta comprensión sugiere que la educación en zonas rurales no puede concebirse de manera aislada. Por lo tanto, el currículo, cuando se orienta hacia la sostenibilidad, contribuye a la construcción de ciudadanía ambiental y a la regulación social de prácticas productivas.

Tecnología territorializada: innovación con sentido ecosistémico

Este hallazgo se enfoca hacia la innovación y su impacto en el territorio cuando aplica de forma orgánica y contextualizada. Por un lado, observamos que las demandas estudiantiles en relación con drones, GPS, aplicaciones de comercialización y reparación de motores no responden a aspiraciones tecnológicas abstractas. Por el contrario, se trata de una tecnificación con sentido territorial. En este sentido, la tecnología es percibida como herramienta para mejorar la pesca, monitorear ecosistemas, optimizar cultivos y fortalecer emprendimientos locales.

Esta interpretación permite diferenciar entre brecha digital y brecha de pertinencia tecnológica, ya que se muestra que además de incorporar dispositivos tecnológicos, es necesario

orientar su uso hacia la búsqueda de soluciones de problemáticas concretas del entorno. Por ende, la tecnificación rural contextualizada contribuye a la modernización productiva sin generar una ruptura cultural. En este sentido, la tecnología en lugar de desplazar el saber ancestral, más bien lo potencia y es en esta articulación en la cual reside una de las claves para el desarrollo sostenible de comunidades rurales.

Aportes teóricos del estudio

El presente estudio ofrece tres aportes teóricos principales, a saber:

1. **Conceptual:** redefine la contextualización curricular como una estrategia que permite la supervivencia territorial en contextos ecosistémicos.

2. **Interpretativo:** evidencia la escuela como actor importante en el proceso de gobernanza ambiental.

3. **Epistemológico:** introduce la noción de diálogo entre saber ancestral y ciencia aplicada en educación rural.

Estas contribuciones, en su conjunto, amplían el campo de estudios sobre currículo rural, sostenibilidad y desarrollo territorial, dejando abierta la posibilidad de nuevas investigaciones para profundizar en cada uno de ellos.

Implicaciones para la política educativa

Las comprensiones logradas en el presente estudio sugieren la necesidad de:

- Diseñar componentes diferenciados para zonas ecosistémicas, los cuales surjan de las perspectivas de miembros de la comunidad educativa.
- Incorporar formalmente y de manera orgánica, saberes ancestrales en planes de estudio.
- Fortalecer los procesos de formación docente en sostenibilidad aplicada a las zonas rurales.
- Promover alianzas interinstitucionales para innovación productiva escolar y comunitaria.

Las políticas educativas deben reconocer que, en territorios rurales, la escuela desempeña funciones estratégicas para la continuidad ambiental y cultural.

Líneas futuras de investigación

Desde las significaciones emergentes de este proceso analítico, se recomienda:

- Estudios comparativos en otras comunidades con características similares a las que fueron incluidas en esta investigación.
- Evaluaciones sobre factores que afectan la permanencia juvenil en los territorios.
- Análisis del impacto socio económico de proyectos escolares productivos.
- Investigación sobre legislación ambiental escolar en contextos rurales.

Limitaciones del proceso investigativo

El desarrollo del trabajo de campo estuvo mediado por las dinámicas propias de la ruralidad de Luruaco, condiciones que, permitieron comprender las particularidades territoriales en las que se configuran las relaciones entre escuela y comunidad. Uno de los principales desafíos estuvo relacionado con la movilidad hacia las instituciones educativas y sus comunidades de influencia, especialmente aquellas con mayor dispersión territorial. Aunque los corregimientos de Santa Cruz, San Juan de Tocagua y Palmar de Candelaria presentan cercanía relativa con la cabecera municipal, el acceso hacia zonas agrícolas y sectores rurales aledaños depende de vías terciarias sin pavimentar, cuyo estado se deteriora durante los periodos de lluvia, generando dificultades para el desplazamiento de investigadores, docentes, familias y líderes comunitarios.

Esta situación tuvo mayor incidencia en la Institución Educativa de Pendales, debido a la extensión territorial de su zona de influencia y la presencia de comunidades rurales dispersas. Si bien su ubicación sobre la Carretera de la Cordialidad favorece la conexión con otros municipios y la cabecera municipal, el acceso hacia parcelas, veredas y espacios productivos continúa condicionado por caminos rurales que presentan limitaciones durante las temporadas invernales.

Otro aspecto relevante estuvo relacionado con las condiciones de conectividad tecnológica. En los cuatro contextos educativos analizados se identificó que el acceso a internet residencial es limitado, mientras que la conectividad institucional depende de servicios con intermitencias asociadas a fallas técnicas y eléctricas. Esta condición restringió el uso de estrategias virtuales para complementar los procesos de comunicación y seguimiento, haciendo necesario privilegiar encuentros presenciales y mecanismos comunitarios de convocatoria.

Asimismo, la participación de padres de familia, líderes sociales y actores comunitarios estuvo influenciada por los ciclos productivos del territorio. En corregimientos con fuerte vocación agrícola, como Palmar de Candelaria, Santa Cruz y Pendales, las temporadas de siembra, mantenimiento y cosecha condicionaron la disponibilidad de los participantes, debido a que las jornadas laborales en el campo suelen iniciar desde tempranas horas de la mañana y extenderse durante gran parte del día. En San Juan de Tocagua, esta situación se relacionó adicionalmente con las dinámicas de la pesca artesanal, actividad que responde a los ciclos de la ciénaga y requiere jornadas en horarios distintos a los convencionales.

De igual manera, las responsabilidades familiares y comunitarias influyeron en la asistencia a los espacios dialógicos. En particular, la participación de las mujeres estuvo mediada por sus labores asociadas al cuidado del hogar, la crianza y, en algunos casos, actividades productivas complementarias como la transformación de alimentos, comercialización local y apoyo a las economías familiares. Estas condiciones demandaron flexibilidad en la programación de los encuentros y ajustes en las estrategias de acercamiento comunitario.

Por último, la dispersión de algunos actores sociales y la necesidad de gestionar procesos institucionales fuera de los corregimientos limitaron la disponibilidad permanente de ciertos líderes comunitarios, quienes deben desplazarse hacia Luruaco u otros centros urbanos para realizar trámites, participar en reuniones o gestionar recursos. Estas dinámicas evidencian que la investigación rural requiere reconocer los tiempos territoriales, productivos y comunitarios, adaptando los procesos metodológicos a las realidades de los sujetos participantes.

En este sentido, las limitaciones identificadas aportaron comprensión sobre las condiciones sociales, económicas y territoriales en las que se desarrolla la educación rural de Luruaco. Su reconocimiento fortalece la transparencia metodológica del estudio y reafirma la necesidad de construir propuestas curriculares sensibles a las dinámicas propias del territorio.

CAPÍTULO V

MODELO TEÓRICO PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DEL MUNICIPIO DE LURUACO, ATLÁNTICO.

Este apartado muestra la propuesta del modelo teórico para la contextualización curricular de las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco Atlántico. El recorrido de este capítulo comienza con una introducción que da la bienvenida al lector, al tiempo que también establece el propósito central de la propuesta y el impacto esperado en la educación rural de Luruaco. Seguidamente, se presenta la fundamentación teórica de la propuesta del modelo, con un marco conceptual robusto que integra diversas dimensiones como legales, políticas educativas, sociales y psicológicas. Por ende, este apartado es crucial para respaldar la pertinencia de nuestro modelo teórico y asegurar su legitimidad en todos los ámbitos.

Posteriormente, se desglosan los principios orientadores que guían la visión curricular de la propuesta del modelo teórico. Estos principios sustentan la pertinencia, integralidad, participación, interculturalidad crítica, flexibilidad y sostenibilidad de la propuesta. Además, complementando esto, se establecen los criterios de aplicabilidad, que son las directrices prácticas para asegurar que el modelo teórico pueda implementarse y evaluarse eficazmente en el contexto de Luruaco.

En el centro de este capítulo están los componentes del modelo teórico para la contextualización curricular, cada uno detallado con sus implicaciones y justificaciones. Estos componentes abordan aspectos clave como la territorialidad, la integración de saberes locales y globales, las metodologías activas y contextualizadas, la tecnología rural aplicada, la capacitación docente especializada, la participación comunitaria estructurada y la evaluación formativa y contextual. Ahora bien, para clarificar su aplicación en los contextos de las escuelas que participaron en la investigación, se incluyen ejemplos prácticos y se establece una relación explícita con las comprensiones y necesidades identificadas durante la fase diagnóstica de la investigación.

Para cerrar, el capítulo concluye con una síntesis de los puntos clave presentados, reafirmando el potencial transformador de esta propuesta para la educación rural en Luruaco y sentando las bases para el desarrollo más profundo de estrategias metodológicas, instrumentos de implementación y criterios de evaluación en futuras investigaciones.

Introducción:

Este apartado representa la culminación de un profundo análisis de las dinámicas educativas en Luruaco y de una rigurosa revisión de las mejores prácticas en educación rural. Ante el desafío de un currículo a menudo descontextualizado, presentamos aquí una respuesta contundente y aterrizada: un conjunto de ideas clave que delinean la ruta para la redefinición de la educación en las escuelas rurales de Luruaco para que sea verdaderamente significativa y relevante para la vida de sus estudiantes.

La presente propuesta surge directamente de las necesidades identificadas en la comunidad y busca ofrecer soluciones pedagógicas concretas que entrelacen la riqueza del conocimiento local con la amplitud que ofrece el conocimiento global. El objetivo es trascender la imposición de un currículo estandarizado que, históricamente, ha ignorado la diversidad y el valor de la vida rural. Por el contrario, se promueve un enfoque en el que el territorio es una fuente importante y valiosa de aprendizaje, donde las metodologías activas impulsan el pensamiento crítico y la participación de las comunidades en la construcción de su propio desarrollo. Además, se concibe la comunidad como pivote fundamental en el funcionamiento del proceso educativo. Con estos cimientos, se busca edificar una propuesta curricular que sea pertinente y que impulse el bienestar y el desarrollo sostenible de las comunidades rurales que han sido escenario de este estudio.

Fundamentos teóricos de la propuesta

La propuesta curricular desarrollada en este capítulo se sustenta en un conjunto diverso y articulado de fundamentos teóricos que integran distintas dimensiones del conocimiento: legales, políticas educativas, sociales y psicológicas. Estos fundamentos respaldan la pertinencia del modelo teórico propuesto, aseguran su legitimidad institucional, social y pedagógica.

Fundamentación teórica del modelo de contextualización curricular

El marco conceptual que sostiene este estudio se articula a partir de la convergencia de cinco perspectivas teóricas interdependientes, las cuales permiten comprender la educación rural como un proceso situado, dinámico y socialmente construido.

En primer lugar, la *teoría de la contextualización curricular y el currículo situado* opera como eje vertebrador de la investigación. Esta postura rechaza la homogeneidad curricular, entendiendo el plan de estudios como una construcción viva que debe resonar con las especificidades culturales, socioeconómicas y ambientales de cada territorio. Siguiendo a Stenhouse (1984), Grundy (1994) y Sacristán (2010), el currículo cobra legitimidad pedagógica únicamente cuando dialoga con las experiencias vitales del estudiantado y las demandas de su entorno inmediato. Bajo esta lógica, adaptar contenidos, metodologías y evaluaciones al contexto local no es una mera estrategia didáctica, sino una condición para garantizar aprendizajes significativos. Este fundamento da sentido a categorías emergentes clave como la descontextualización curricular, la pertinencia educativa y la permanencia en el territorio.

Esta visión se enriquece mediante la *teoría sociocultural del aprendizaje* de Vygotsky (1979), que desplaza el foco desde la adquisición individual de conocimientos hacia su construcción colectiva. Al concebir el aprendizaje como resultado de la interacción social, el territorio, la familia y la comunidad dejan de ser elementos externos para convertirse en mediadores cognitivos esenciales. La escuela, por tanto, se inserta en una red más amplia de relaciones socioculturales donde los saberes locales adquieren valor epistémico. Esta perspectiva sustenta analíticamente la comprensión del vínculo escuela-comunidad-territorio y la integración de prácticas sociales significativas en el aula.

Para dotar a este proceso de una dimensión política y transformadora, se incorpora la *pedagogía crítica* freireana (Freire, 1970). Esta aproximación cuestiona los modelos educativos que reproducen dependencias culturales y aboga por una educación dialógica basada en la problematización de la realidad. En el ámbito rural, esto implica reconocer las experiencias campesinas no como déficits, sino como punto de partida para una educación emancipadora. Así, la contextualización se entiende como un acto de justicia cognitiva que valida los saberes

populares y fomenta la participación comunitaria, alineándose con las categorías de educación para la vida rural y transformación social.

Complementariamente, el *enfoque territorial del desarrollo rural* (Schejtman y Berdegué, 2004) aporta una lectura multidimensional del espacio. El territorio se redefine aquí como una construcción histórica, cultural y económica donde interactúan diversos actores sociales. Desde esta óptica, la educación se posiciona como un factor estratégico para fortalecer la identidad local, promover el arraigo y contribuir al desarrollo sostenible. Esta mirada permite conectar la práctica pedagógica con objetivos más amplios de identidad rural y desarrollo comunitario, superando la visión del espacio rural como simple escenario geográfico.

Por último, la *teoría de los fondos de conocimiento* (Moll et al., 1992) proporciona el sustento para legitimar los saberes comunitarios dentro del currículo escolar. Al identificar que las familias poseen reservorios históricos de conocimientos —desde prácticas productivas hasta tradiciones culturales—, esta teoría rompe con la jerarquía que marginaba los saberes ancestrales. En el contexto de Luruaco, los conocimientos agroecológicos y las cosmovisiones locales dejan de ser periféricos para constituirse en recursos pedagógicos centrales, vinculándose directamente con las dimensiones afectivas, espirituales e identitarias del aprendizaje.

La integración de estas cinco aproximaciones configura la base epistemológica del modelo emergente. Mientras la contextualización curricular establece los principios de pertinencia, la teoría sociocultural explica los mecanismos de construcción del conocimiento; la pedagogía crítica orienta la intencionalidad transformadora; el enfoque territorial sitúa la educación en su dimensión espacial y social; y la teoría de los fondos de conocimiento valida los saberes locales. Esta articulación, derivada del análisis mediante teoría fundamentada, ofrece una respuesta robusta y coherente a los desafíos de la educación rural en Luruaco.

Fundamentos legales

El marco normativo colombiano establece directrices claras para la educación rural y la contextualización curricular. Entre las principales referencias legales se encuentran:

- Ley General de Educación (1994 – Ley 115): En su artículo 67, promueve una educación pertinente a la realidad cultural y regional. (Congreso, 1994)

- Decreto 1860 de 1994: En su artículo 14, en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) reconoce la importancia de los planes de estudio contextualizados y la participación comunitaria en la educación rural. (Presidencia de la República de Colombia, 1994)
- Plan Especial de Educación Rural (PEER): Orienta hacia una escuela que responda a las características socioculturales y productivas del entorno rural. (Ministerio de Educación Nacional, 2018)
- Proyecto de Ley de Educación Rural (2025) tiene por objeto desarrollar el Capítulo 4 del Título III de la Ley 115 de 1994, referente a educación campesina y rural, con el fin establecer estrategias diferenciales que aseguren condiciones dignas y de alta calidad que permitan a los niños, niñas y adolescentes de las ruralidades colombianas completar las trayectorias educativas formales sobre la base del reconocimiento de los contextos rurales y el patrimonio cultural de los territorios. haciendo especial énfasis en la garantía del acceso a la primera infancia.(Congreso de Colombia, 2025)
- Plan Nacional Decenal de Educación (2016–2026): Plantea la necesidad de mejorar la calidad y equidad en la educación rural mediante la promoción, implementación y evaluación de prácticas pedagógicas diversas, contextualizadas, innovadoras y motivantes estrategias pedagógicas contextualizadas. (Ministerio de Educación, 2016)

Estos instrumentos jurídicos legitiman la necesidad de replantear currículos rurales desde una perspectiva participativa, intercultural y territorialmente arraigada.

Fundamentos sociopolíticos

Desde este ámbito, la propuesta se alinea con tendencias actuales en educación que apuestan por modelos descentralizados, participativos y democráticos. Se basa en:

- El reconocimiento de la educación como derecho fundamental y herramienta de transformación social.
- La necesidad de democratizar los procesos curriculares, alejándolos de lógicas centralizadas y homogeneizadores y poniéndolos más cerca de las comunidades bajo la influencia de las instituciones educativas.
- La promoción de una política educativa inclusiva, que valore la identidad local como parte integral del proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes.

Así mismo, se vincula con iniciativas regionales como el PEER (Plan Especial de Educación Rural), que impulsa la mejora de la calidad educativa en zonas rurales mediante estrategias pedagógicas adaptadas al contexto. (Ministerio de Educación Nacional, 2018)

Fundamentos sociales

Los fundamentos sociales de la propuesta parten del reconocimiento de la escuela como espacio de construcción colectiva de conocimiento y de reproducción o transformación de las estructuras sociales. Este enfoque se sustenta en:

- Una visión crítica de la educación como factor de movilidad social y empoderamiento comunitario.
- La valoración de la diversidad cultural y étnica del territorio como recurso pedagógico valioso.
- El rol activo de la comunidad en la vida escolar, entendida como coprotagonista del proceso educativo.

Por tanto, el currículo debe responder a las dinámicas sociales reales del entorno rural, fomentando la justicia social, la equidad y la participación ciudadana.

Fundamentos psicológicos

Desde la dimensión psicológica, se adopta una mirada constructivista y sociocultural del aprendizaje, que reconoce la importancia del contexto en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Los fundamentos psicológicos clave son:

- El enfoque del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), que sostiene que el conocimiento se construye en contextos significativos.
- Las teorías del aprendizaje colaborativo y significativo (Ausubel, Vygotsky), que priorizan la interacción social y la relevancia personal del contenido.
- El enfoque centrado en el estudiante, que promueve la autonomía, la autorregulación y el sentido de pertenencia al proceso educativo.

Estos enfoques respaldan la elección de metodologías activas, la evaluación formativa y la integración de saberes locales como estrategias efectivas para potenciar el aprendizaje.

Principios orientadores

Bajo estos fundamentos teóricos, se definen los siguientes principios orientadores que guían la propuesta curricular:

1. Pertinencia: El currículo debe responder a las necesidades, aspiraciones y características del contexto rural.
2. Integralidad: Debe promover el desarrollo humano en sus dimensiones intelectual, afectiva, social y ambiental, evitando visiones reduccionistas o lineales de la realidad.
3. Participación: La comunidad debe estar involucrada activamente en el diseño, implementación y evaluación del currículo. Los miembros de la comunidad se convierten en coinvestigadores
4. Interculturalidad crítica: Se debe valorar y articular el conocimiento local con el conocimiento científico, sin jerarquías epistémicas.
5. Flexibilidad: El currículo debe ser adaptable a los cambios, realidades y ritmos del entorno rural y debe estar abierto a cambios en la medida que avanza el proceso de investigación.
6. Sostenibilidad: Debe promover prácticas educativas que contribuyan al cuidado del medio ambiente y al desarrollo económico local.

Criterios de aplicabilidad

Para garantizar que el modelo teórico sea aplicable en el contexto específico de Luruaco, se han definido los siguientes criterios de aplicabilidad, que servirán como guía durante las fases de diseño, implementación y evaluación de la propuesta:

Tabla 18

Criterios de aplicabilidad

CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Pertinencia contextual	El modelo debe responder a las características socioculturales, productivas, ambientales y educativas del territorio, atendiendo las necesidades y potencialidades propias de las comunidades rurales.

Viabilidad técnica	La implementación del modelo debe considerar la disponibilidad real de recursos humanos, materiales, tecnológicos e institucionales, garantizando su sostenibilidad en el tiempo.
Participación comunitaria	Los procesos de contextualización curricular deben promover la participación y corresponsable de docentes, estudiantes, familias, líderes comunitarios y demás actores del territorio.
Coherencia teórica y normativa	El modelo teórico debe fundamentarse en referentes conceptuales sólidos y mantener articulación con las políticas educativas, los marcos curriculares y la normatividad vigente.
Seguimiento y mejora continua	La propuesta debe incorporar mecanismos sistemáticos de reflexión, retroalimentación y ajuste que permitan fortalecer progresivamente su implementación y resultados.
Transferibilidad	El modelo teórico debe poseer la flexibilidad necesaria para ser adaptados a otros contextos rurales con características similares, respetando las particularidades de cada territorio.

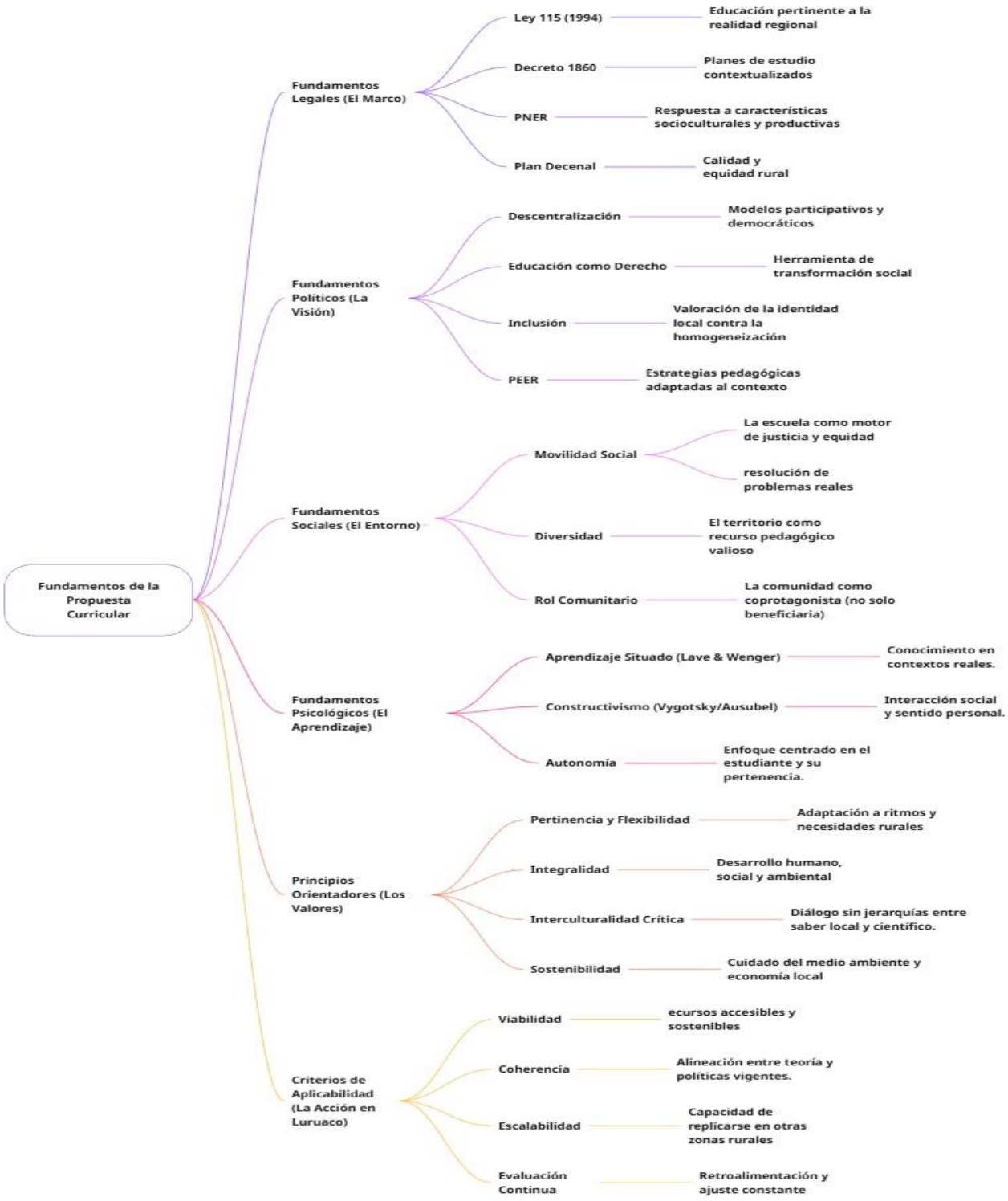
Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Los fundamentos y criterios expuestos anteriormente constituyen componentes interdependientes que orientan la construcción del modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco. En conjunto, estos referentes permiten comprender la articulación existente entre los aspectos legales, políticos, sociales, psicológicos y axiológicos que sustentan la propuesta, así como los criterios que garantizan su aplicabilidad en el contexto estudiado.

Con el propósito de sintetizar visualmente estas relaciones y facilitar la comprensión de la estructura conceptual que sustenta la propuesta, se presenta la siguiente ilustración.

Ilustración 20

Gráfico de resumen de fundamentos



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Componentes del modelo teórico

A partir de las categorías emergentes y la triangulación, se proponen los siguientes componentes para guiar la contextualización curricular en contextos rurales de Luruaco:

Componente 1: Territorialidad como base del diseño curricular

La territorialidad va más allá del espacio físico, abarcando dimensiones simbólicas, culturales y pedagógicas que permiten a estudiantes y docentes reconstruir significados a partir de su entorno inmediato. De esta forma, el territorio se transforma en una fuente primordial de conocimiento, en un contexto propicio y activo de aprendizaje, en el cual la realidad local entra en diálogo con las prácticas educativas emanadas de la escuela.

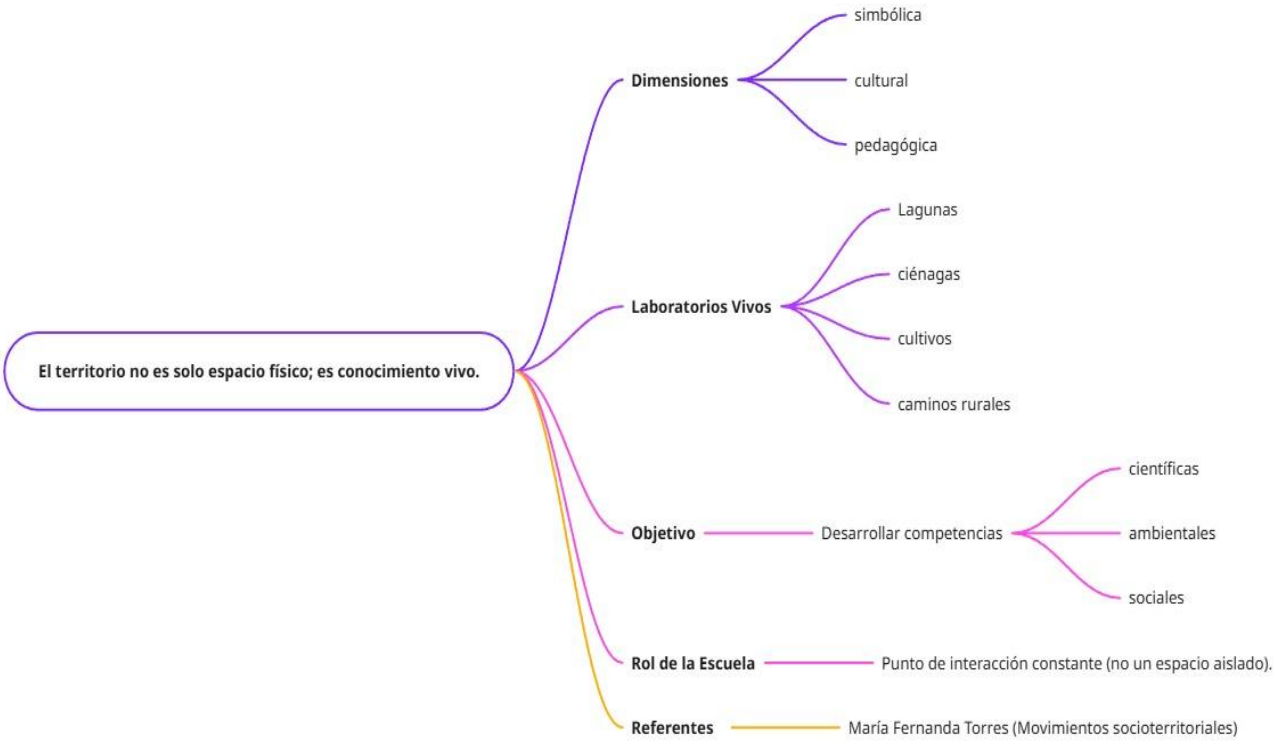
Esta perspectiva sugiere la integración de paisajes naturales como lagunas, ciénagas, cultivos y caminos rurales como espacios pedagógicos auténticos, concebidos como "laboratorios vivos" para el fortalecimiento de capacidades científicas, ambientales y sociales. En este sentido, la escuela deja de ser un espacio aislado para convertirse en un punto de interacción constante con el entorno, fomentando aprendizajes significativos basados en la observación, la exploración y el cuidado del territorio.

La territorialidad constituye el eje desde el cual se articulan las experiencias educativas con las dinámicas sociales, culturales y ambientales de la comunidad. Bajo esta perspectiva, el territorio deja de concebirse como un simple escenario geográfico para convertirse en una fuente activa de conocimiento y formación.

La ilustración siguiente muestra los principales componentes que sustentan esta concepción y las relaciones que se establecen entre el entorno, los espacios de aprendizaje y los propósitos formativos de la propuesta curricular.

Ilustración 21

Componente 1: Territorialidad como base del diseño curricular



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Este componente busca superar la dicotomía entre conocimientos globales y saberes comunitarios, fomentando un diálogo epistémico entre lo local y lo global. En este sentido, la educación rural debe reconocer como válidos y relevantes tanto los contenidos curriculares oficiales como los conocimientos ancestrales, técnicas agroecológicas tradicionales, prácticas artesanales y narrativas culturales transmitidas oralmente.

Además, se propone incluir leyendas locales, oficios tradicionales, recetas gastronómicas y rituales comunitarios como contenido formal dentro de las áreas curriculares. Por ejemplo, una clase de biología puede abordarse desde la siembra de semillas criollas; una clase de lengua, desde la recuperación de relatos orales y una clase de matemáticas, desde la medición de parcelas agrícolas.

Esta integración responde a una visión intercultural crítica de Walsh y Tapia Mealla, (2010) que valora la diversidad epistemológica y posibilita una educación más justa e inclusiva, donde los estudiantes se reconozcan en los contenidos y se sientan agentes activos de su aprendizaje.

La construcción de un currículo contextualizado requiere establecer vínculos entre los conocimientos producidos en el ámbito escolar y aquellos que forman parte del patrimonio cultural de las comunidades. Este diálogo favorece el reconocimiento de múltiples formas de conocimiento y amplía las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En la figura siguiente se representan los saberes, contenidos y ejemplos de integración curricular que dan soporte a este enfoque de diálogo epistémico.

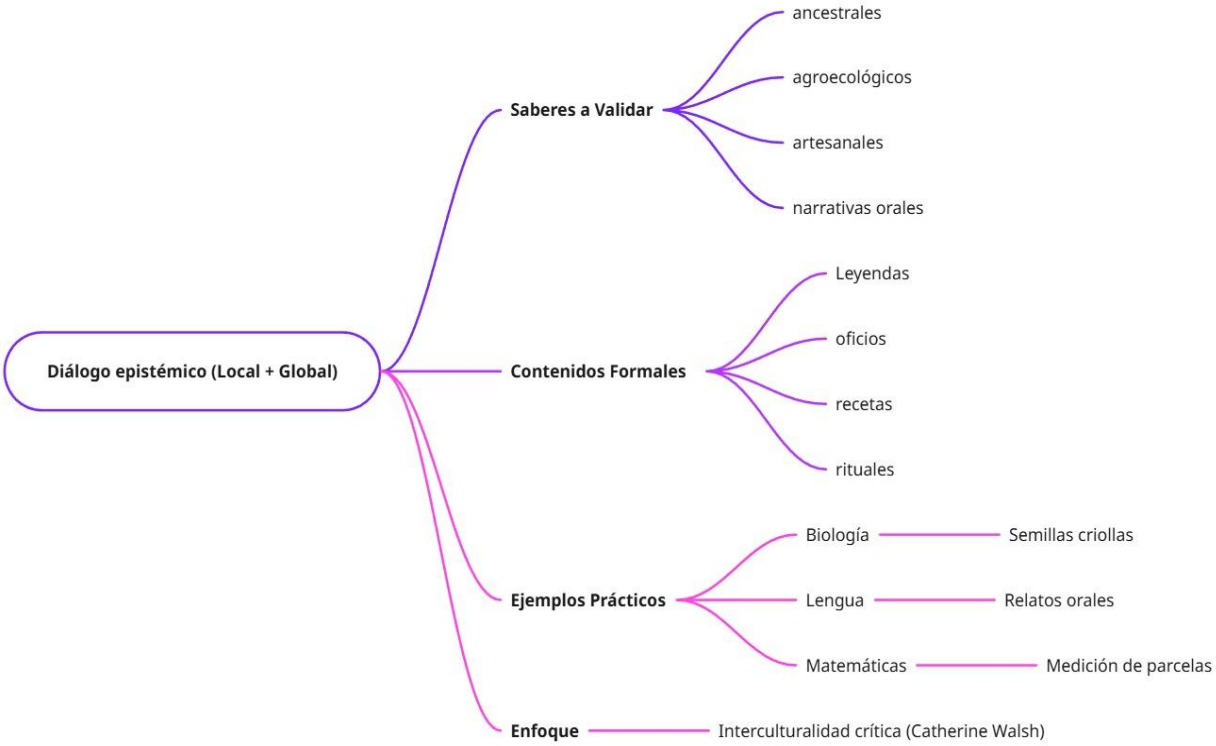
Componente 2: Integración de saberes locales y globales

Este componente busca superar la dicotomía entre conocimientos globales y saberes comunitarios, fomentando un diálogo epistémico entre lo local y lo global. En este sentido, la educación rural debe reconocer como válidos y relevantes tanto los contenidos curriculares oficiales como los conocimientos ancestrales, técnicas agroecológicas tradicionales, prácticas artesanales y narrativas culturales transmitidas oralmente.

Además, se propone incluir leyendas locales, oficios tradicionales, recetas gastronómicas y rituales comunitarios como contenido formal dentro de las áreas curriculares. Por ejemplo, una clase de biología puede abordarse desde la siembra de semillas criollas; una clase de lengua, desde la recuperación de relatos orales y una clase de matemáticas, desde la medición de parcelas agrícolas.

Esta integración responde a una visión intercultural crítica de Walsh y Tapia Mealla (2010) que valora la diversidad epistemológica y posibilita una educación más justa e inclusiva, donde los estudiantes se reconozcan en los contenidos y se sientan agentes activos de su aprendizaje.

Ilustración 22:
Componente 2: Integración de saberes locales y globales



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Componente 3: Metodologías activas y contextualizadas

Las metodologías activas son estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, que promueven la participación, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento. En contextos rurales, estas deben adaptarse para responder a las necesidades y potencialidades del entorno.

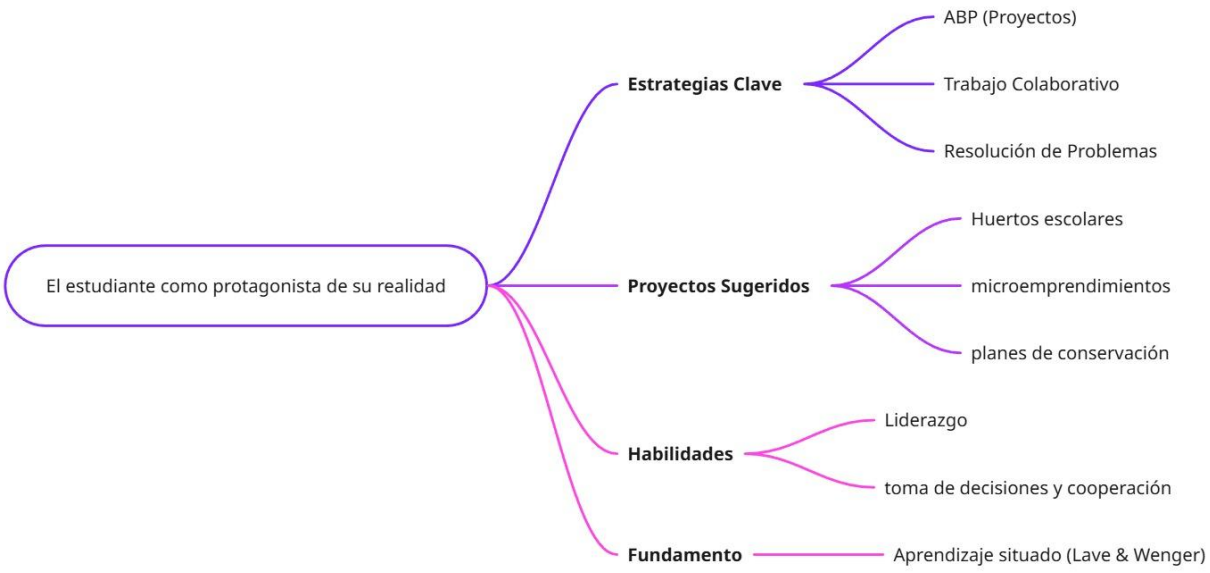
Se propone el uso intensivo de estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el trabajo colaborativo y la resolución de problemas reales del territorio. Por ejemplo, los estudiantes pueden diseñar proyectos productivos orientados al emprendimiento rural, como huertos escolares, microemprendimientos artesanales o planes de conservación ambiental. De esta manera, se puede vincular el saber con la acción, promoviendo habilidades como el liderazgo, la toma de decisiones y la cooperación. Asimismo, se fundamentan en enfoques

situados del aprendizaje como lo proponen Lave y Wenger (1991), quienes destacan la importancia del contexto en la construcción del conocimiento.

La contextualización curricular demanda estrategias pedagógicas que involucren a los estudiantes en la comprensión y transformación de su realidad. En este sentido, las metodologías activas permiten conectar los procesos de aprendizaje con situaciones auténticas del entorno, fortaleciendo competencias para la participación y la resolución de problemas.

La siguiente figura presenta la estructura de este componente, destacando las estrategias, proyectos y habilidades que sitúan al estudiante como protagonista de su proceso formativo.

Ilustración 23.
Componente 3: Metodologías activas y contextualizadas



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Componente 4: Tecnología rural aplicada

En contextos rurales, la incorporación de nuevas tecnologías a procesos educativos debe estar centrada en usos prácticos y funcionales para la vida cotidiana y productiva de la comunidad. Cada dispositivo que se integra al proceso académico debe tener una intencionalidad.

Este componente propone el uso de herramientas tecnológicas accesibles y útiles en el entorno rural, tales como drones para monitoreo agrícola, GPS para cartografía de terrenos, software especializado en manejo de cultivos, y plataformas digitales simples para documentar procesos educativos y productivos.

La idea es resignificar la tecnología desde la lógica rural, considerando sus recursos, necesidades y formas de comunicación. Esto implica también capacitar a docentes y estudiantes en el uso estratégico de estas herramientas, sin perder de vista su propósito pedagógico.

La incorporación de tecnología en la educación rural adquiere sentido cuando responde a necesidades concretas del territorio y contribuye al mejoramiento de los procesos educativos y productivos de la comunidad. Desde esta perspectiva, el valor de la tecnología radica en su capacidad para generar soluciones pertinentes y contextualizadas.

La siguiente figura ilustra las herramientas, propósitos y acciones que orientan la implementación de este componente en los contextos rurales.

Ilustración 24.
Componente 4: Tecnología rural aplicada



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Componente 5: Formación docente especializada

Los docentes juegan un papel central en la implementación de un currículo contextualizado. Sin embargo, muchas veces carecen de formación específica en pedagogías rurales, integración de saberes locales o uso de herramientas tecnológicas adecuadas.

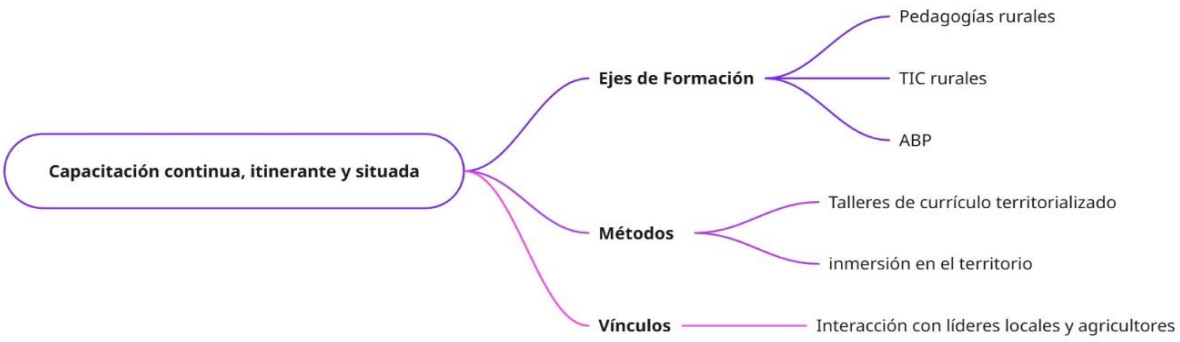
Este componente plantea la necesidad de una formación docente continua, especializada y contextualizada. Se sugiere:

- Talleres sobre pedagogías situadas y currículo territorializado.
- Capacitación en ABP, gestión de proyectos rurales y uso de TIC rurales.
- Experiencias de inmersión en el territorio, donde los docentes puedan interactuar con líderes locales, agricultores y organizaciones comunitarias.

Esta formación debe concebirse como un proceso permanente e itinerante, que acompañe al docente en su trayectoria profesional y le brinde herramientas reales para innovar en el aula y fuera de ella.

Para visualizar la estructura de esta estrategia, la ilustración siguiente sintetiza los ejes esenciales, los métodos y los vínculos comunitarios necesarios para esta formación:

Ilustración 25.
Componente 5: Formación docente especializada



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Componente 6: Participación comunitaria estructurada

Una educación rural pertinente requiere de la construcción curricular colaborativa en la que participan los actores de la comunidad. Se trata de generar estructuras institucionales que permitan la intervención activa de padres, líderes comunales, adultos mayores y representantes de organizaciones locales en el diseño y ejecución del currículo. Para ello, se propone:

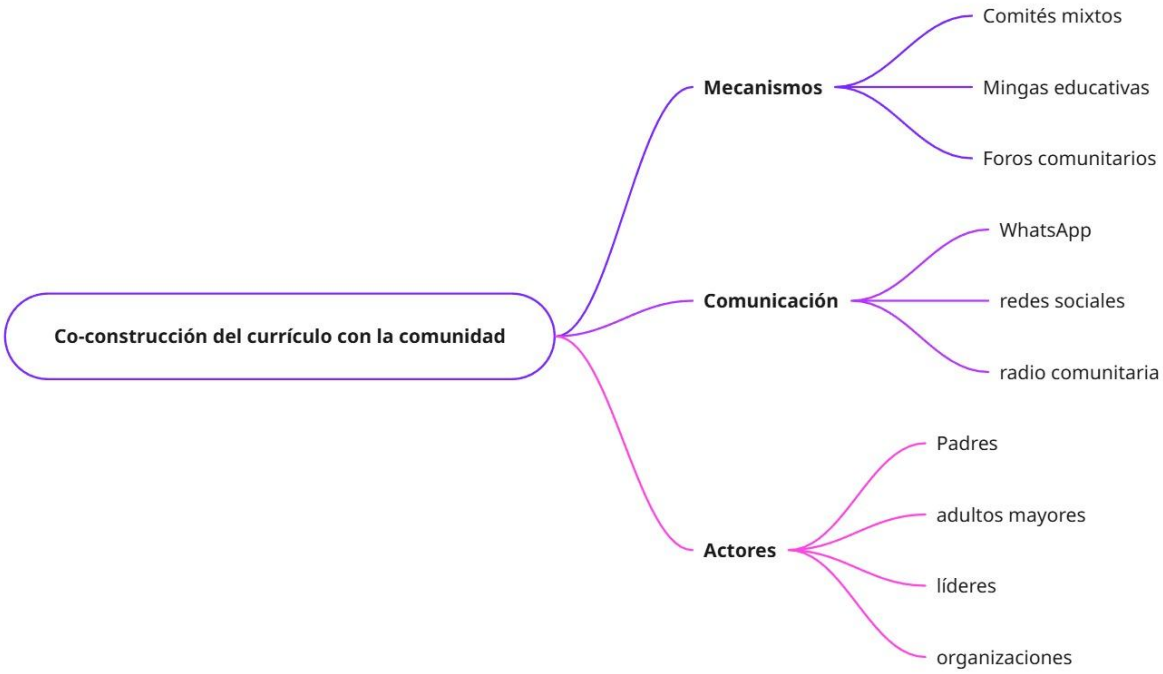
- Crear comités curriculares mixtos conformados por docentes, estudiantes y miembros de la comunidad.
- Organizar mingas educativas, foros comunitarios y talleres participativos.
- Utilizar medios accesibles y familiares para mantener comunicación constante, como WhatsApp, radio comunitaria o redes sociales locales.

Esta participación fortalece el vínculo escuela-comunidad y también asegura que los contenidos y metodologías respondan realmente a las necesidades y aspiraciones del territorio.

Esta sinergia e institucionalidad se estructuran a través de mecanismos específicos, canales de comunicación y actores clave, tal como se esquematiza en la ilustración siguiente:

Ilustración 26

Componente 6: Participación comunitaria estructurada



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Componente 7: Evaluación formativa y contextual

El proceso de evaluación debe ser constante, formativo y significativo. En contextos rurales, además, debe desvincularse de estándares urbano-céntricos que desconocen las formas de aprender y demostrar conocimiento propias de estos entornos. Por lo tanto, este componente propone criterios de evaluación que valoran:

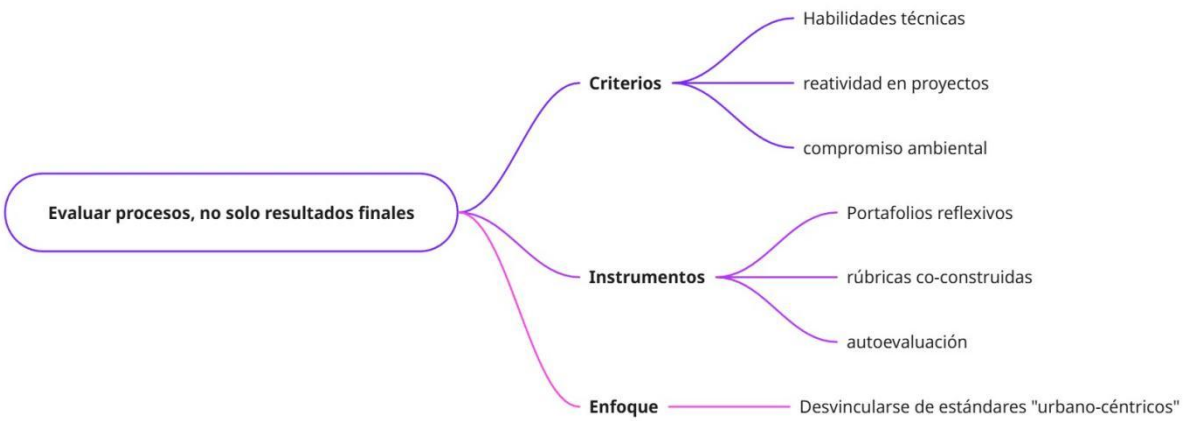
- Habilidades prácticas y técnicas relacionadas con la producción local.
- Creatividad e iniciativa en proyectos rurales.
- Resolución de problemas reales del entorno.
- Compromiso ambiental y participación comunitaria.

Además, se recomienda el uso de instrumentos como portafolios reflexivos, rúbricas construidas de forma colaborativa, autoevaluaciones y coevaluaciones, que den protagonismo al estudiante como arquitecto de su propio aprendizaje. Este enfoque se alinea con perspectivas socioculturales del aprendizaje, que enfatizan la importancia del contexto y la participación en el proceso evaluativo.

Esta transición hacia una mirada procesual y adaptada al entorno se sintetiza gráficamente en la siguiente ilustración, donde se organizan los criterios, instrumentos y el enfoque sugerido:

Ilustración 27

Componente 7: Evaluación formativa y contextual

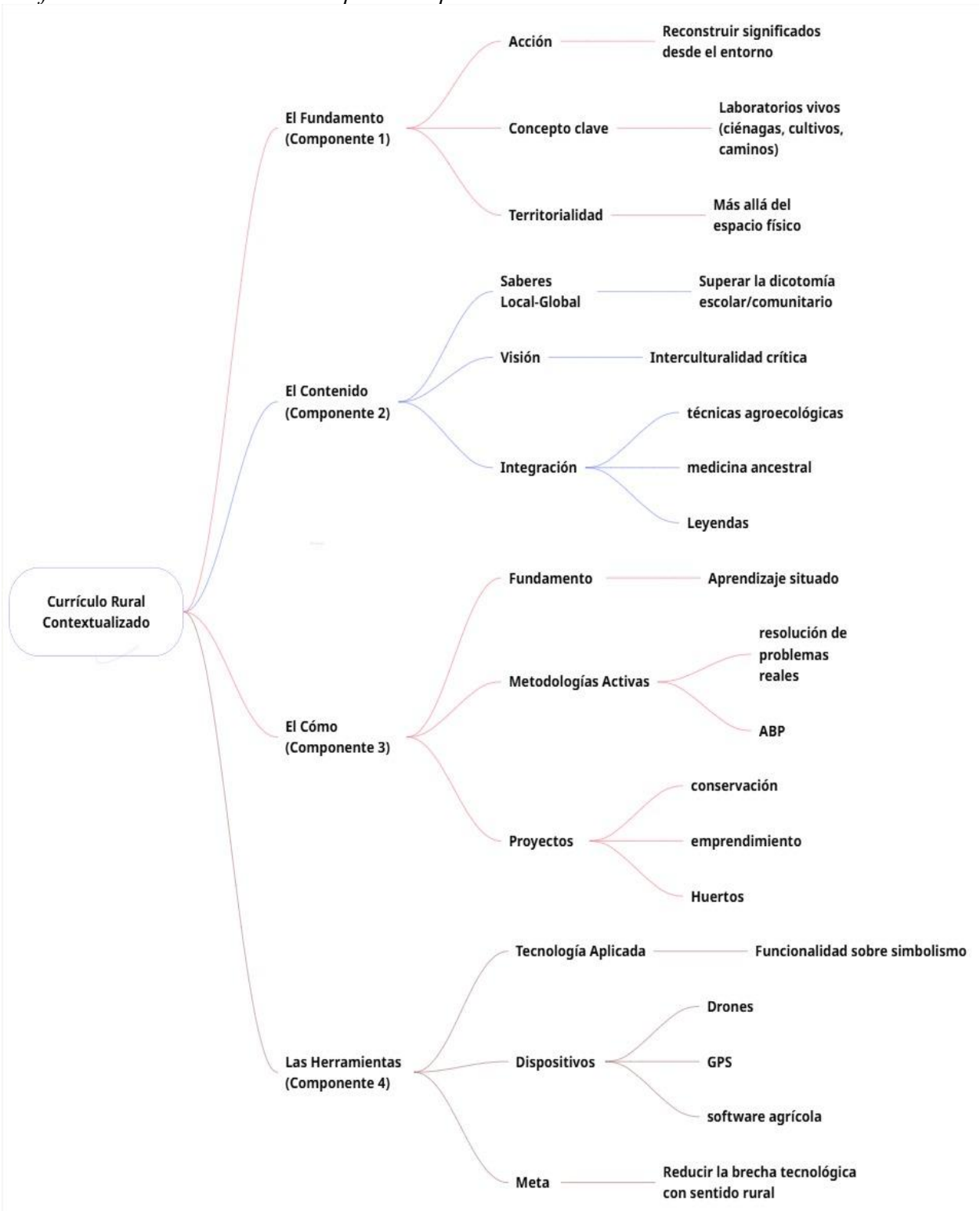


Fuente: Elaborado por el autor (2026).

A modo de síntesis, las dos ilustraciones que siguen presentan, de manera integrada, la parte uno y dos de los componentes de esta propuesta curricular, estructurando el fundamento, el contenido, la metodología pedagógica y las herramientas tecnológicas que dan forma al Currículo Rural Contextualizado.

Ilustración 28

Gráfico resumen de todos los componentes parte 1

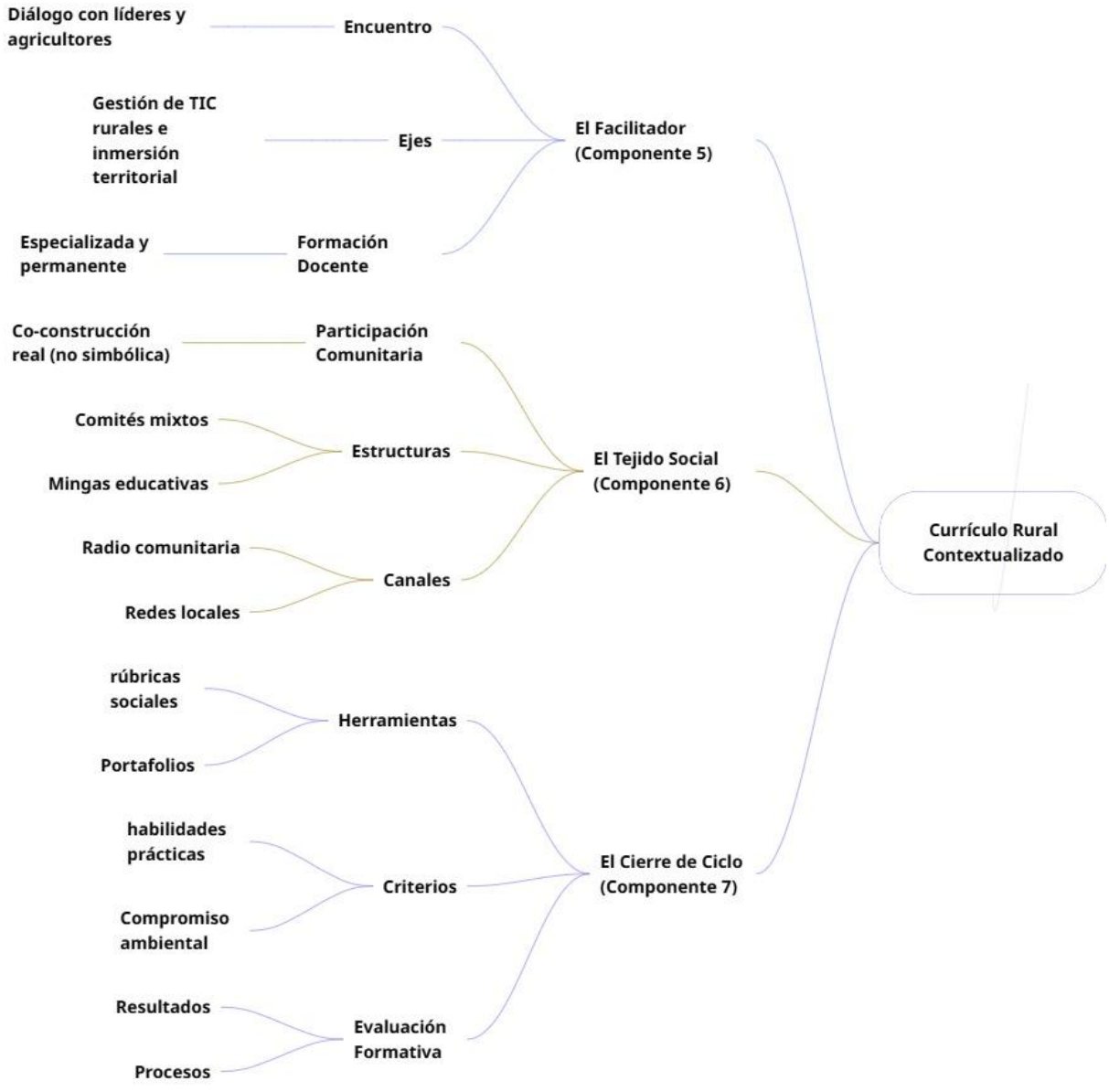


Fuente: Elaborado por el autor (2026).

A continuación, se muestra la segunda parte del gráfico de resumen de todos los componentes:

Ilustración 28

Gráfico resumen de todos los componentes: Parte 2

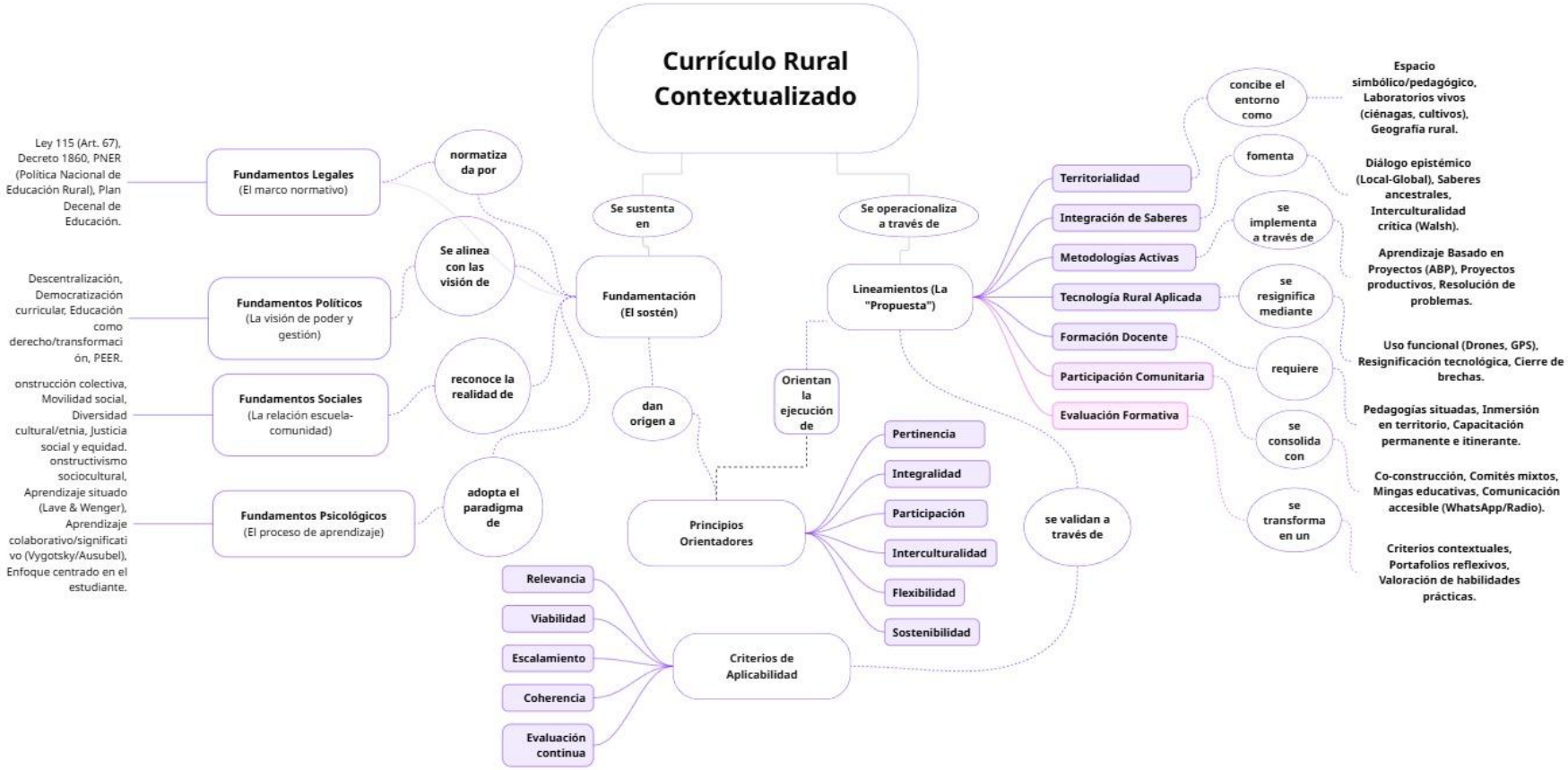


Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Para comprender la propuesta curricular como un engranaje completo, la siguiente ilustración esquematiza la ruta que va desde el marco normativo y epistémico hasta las acciones concretas de cada componente, sustentando su pertinencia a través de criterios de aplicabilidad claros:

Ilustración 29

*Modelo de contextualización curricular rural: Un enfoque integral desde la territorialidad y los saberes locales en Luruaco***.**



Fuente: Elaborado por el autor (2026).

El anterior mapa conceptual representa la estructura lógica de la propuesta doctoral, articulando los fundamentos teóricos (legales, políticos, sociales y psicológicos) con siete componentes estratégicos de acción. A través de un eje de principios orientadores, el modelo conecta la teoría con la praxis educativa, garantizando la pertinencia y viabilidad del currículo mediante criterios de aplicabilidad diseñados específicamente para el contexto rural de Luruaco.

Con el propósito de evidenciar la sólida coherencia interna de la propuesta, el siguiente cuadro comparativo articula de manera directa cada uno de los componentes propuestos con sus respectivos referentes teórico-epistémicos y una aproximación a su traducción práctica en el escenario escolar:

Ilustración 30.

Cuadro comparativo: componentes – fundamentación a – ejemplo práctico

COMPONENTE	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	EJEMPLO PRÁCTICO
Territorialidad como base del diseño curricular	Segura y Torres (2020) (currículo territorializado)	Clases de ciencias naturales en la ciénaga o en parcelas agrícolas
Integración de saberes locales y globales	Walsh y Tapia (2010) (epistemología intercultural crítica)	Estudio de leyendas locales en clase de lengua; uso de técnicas ancestrales de siembra en biología
Metodologías activas y contextualizadas	Lave y Wenger (1991) (aprendizaje situado)	Proyecto escolar de huerto comunitario con comercialización local
Tecnología rural aplicada	Escobar (2005) (tecnologías apropiadas al contexto)	Uso de drones para monitoreo de cultivos escolares
Formación docente especializada	Hernández y Sanguino (2021) y Bozu (2016) (formación docente contextualizada)	Talleres de pedagogía situada con inmersión en el territorio
Participación comunitaria estructurada	De Sousa (2006), Crespo y Vila (2010) (saberes locales y conocimiento colectivo)	Mingas educativas y comités curriculares con líderes comunales
Evaluación formativa y contextual	Perrenoud (1985) (evaluación por competencias)	Rúbricas que evalúan habilidades prácticas y emprendimiento rural

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Con el fin de consolidar el proceso de triangulación cualitativa, se presenta la Tabla siguiente, la cual contrasta los componentes formulados con las demandas concretas del contexto

rural y las categorías emergentes que se desprenden de las narrativas de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia:

Tabla 19.
Relación entre componentes y necesidades identificadas

COMPONENTE	NECESIDAD DOCENTE	HALLAZGO EMERGENTE
Territorialidad como base del diseño curricular	Conocimiento del territorio y saberes locales	La escuela debe ser un espejo de lo que somos (Padre de familia)
Integración de saberes locales y globales	Integración de saberes ancestrales y tradiciones	Leyendas locales enseñan más sobre ecología que libros (Docente)
Metodologías activas y contextualizadas	Aplicación práctica de contenidos	Quieren proyectos productivos reales (Directivo)
Tecnología rural aplicada	Manejo de recursos tecnológicos	Drones para monitorear cultivos, no computadores viejos (Estudiante)
Formación docente especializada	Capacitación específica en contextualización	Necesitamos formación enfocada en contextualización (Docente)
Participación comunitaria estructurada	Alianzas y colaboración	Organizamos mingas educativas, pero falta estructura (Directivo)
Evaluación formativa y contextual	Criterios de evaluación realistas	Si nos enseñaran a usar aplicaciones para vender nuestros productos, sería más útil (Estudiante)

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

En este capítulo se han presentado los primeros elementos teóricos orientadores para la construcción de un currículo contextualizado en contextos rurales del municipio de Luruaco. Los siete componentes propuestos son una apuesta pedagógica transformadora, basada en la territorialidad, la combinación de saberes, la participación comunitaria y la innovación metodológica. Además, buscan superar modelos educativos estándar y desconectados del entorno rural, proponiendo alternativas viables y adaptadas a la realidad local. En este sentido, la educación deja de ser un proceso descontextualizado para convertirse en una herramienta de empoderamiento, identidad cultural y desarrollo sostenible.

Este conjunto inicial de componentes servirá como marco de referencia para diseñar una propuesta más completa en próximas investigaciones, que incluya estrategias metodológicas, instrumentos de implementación y criterios de evaluación pertinentes al contexto rural estudiado.

Ideas prácticas para la aplicación de los componentes

Componente 1: Territorialidad como base del diseño curricular

- Mapas de saberes y recursos locales: Estudiantes y docentes, junto con miembros de la comunidad, creen mapas detallados de Luruaco, identificando elementos geográficos (lagunas, ciénagas, cultivos) así como lugares con historias, oficios, plantas medicinales, o puntos de encuentro comunitarios. Estos mapas se convertirían en insumos base para planificar salidas de campo y proyectos.

- "Aulas al aire libre": Designar y adecuar espacios específicos en el entorno natural (cerca de la ciénaga de Luruaco, en parcelas agrícolas locales, o en un bosque cercano) como "aulas" para clases de ciencias naturales, estudios sociales, o incluso lengua, fomentando la observación directa y la conexión sensorial con el entorno.

- Proyectos de "reporteros del territorio": Los estudiantes, usando sus celulares (si tienen acceso) o cámaras básicas, documenten aspectos de su entorno: entrevistas a adultos mayores sobre la historia de un lugar, reportajes sobre un cultivo particular, o exploración de la biodiversidad local, compartiendo luego estas comprensiones colectivas en la escuela y la comunidad o a través de medios digitales.

Componente 2: Integración de saberes locales y globales

- Talleres intergeneracionales: Organizar talleres donde los adultos mayores de la comunidad compartan con los estudiantes (y docentes) sus conocimientos sobre técnicas de pesca artesanal, preparación de platos típicos (como la arepa de huevo), elaboración de artesanías, o relatos orales y leyendas de la región. Luego, estos saberes se pueden vincular con contenidos de matemáticas (medidas en recetas), ciencias (procesos de pesca), o lengua (análisis de narrativas).

- "Cátedra Luruaco": Establecer un espacio extracurricular permanente (una o dos horas semanales, o un proyecto trimestral) dedicado exclusivamente a la exploración y estudio de la cultura, historia, geografía, economía y problemáticas específicas de Luruaco, integrando a miembros de la comunidad como "maestros invitados".

- Desarrollo de materiales didácticos locales: Docentes y estudiantes, con apoyo de la comunidad, creen sus propios materiales de estudio (libros, folletos, videos cortos) que incorporen imágenes, historias y ejemplos directamente de Luruaco, complementando o adaptando los textos escolares nacionales.

Componente 3: Metodologías activas y contextualizadas

- Proyectos de emprendimiento rural escolar: Impulsar proyectos donde los estudiantes diseñen, implementen y gestionen pequeños emprendimientos relacionados con la economía local, como huertos escolares para consumo o venta de excedentes, producción de dulces típicos, cría de aves de corral a pequeña escala, o elaboración de artesanías con materiales de la región.

- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Plantear a los estudiantes desafíos reales de la comunidad (por ejemplo, cómo mejorar la gestión de residuos, cómo proteger una fuente de agua local, cómo promover un producto agrícola) y guiarles para que, a través de la investigación, el trabajo colaborativo y la creatividad, propongan soluciones viables que puedan presentarse a la comunidad.

- Ferias de conocimiento y saberes: Organizar eventos periódicos donde los estudiantes presenten a sus familias y a la comunidad los proyectos en los que han trabajado, demostrando habilidades, exponiendo sus productos o compartiendo sus investigaciones.

Componente 4: Tecnología rural aplicada

- Laboratorios móviles y compartidos: Ante la limitación de recursos, crear "maletas tecnológicas" (con tabletas duraderas, pequeños drones de bajo costo, GPS de mano, kits de robótica educativa básica) que puedan rotar entre varias escuelas o ser usadas en proyectos específicos, maximizando su uso y accesibilidad.

- Uso de aplicaciones como WhatsApp u otras redes sociales locales para fines educativos. Más allá del uso personal, capacitar a docentes y líderes comunitarios para crear

grupos de WhatsApp donde se compartan recursos educativos relevantes, se coordine la participación en proyectos, se difundan saberes locales o se reciban comentarios de los padres con relación al avance de sus hijos.

- Desarrollo de aplicaciones sencillas o sitios web básicos. Si hay acceso a internet, que estudiantes más avanzados (o con apoyo externo) desarrollen herramientas digitales simples para la comunidad, como un directorio de oficios locales, un calendario de eventos culturales de Luruaco, o una plataforma para compartir recetas tradicionales.

Componente 5: Formación docente especializada

- Inmersiones pedagógicas en Luruaco: Organizar estancias cortas o "campamentos pedagógicos" para docentes, donde convivan con familias rurales, participen en actividades productivas locales (cosecha, pesca), escuchen las historias de los ancianos y observen de primera mano las dinámicas comunitarias. Esto fomentará una comprensión profunda del contexto.

- Redes de aprendizaje docente rurales: Crear grupos de WhatsApp o encuentros periódicos (virtuales o presenciales) donde los docentes de las diferentes escuelas rurales de Luruaco compartan experiencias, recursos, desafíos y éxitos en la implementación del currículo contextualizado.

- Talleres prácticos con expertos locales: Invitar a agricultores, pescadores, artesanos, historiadores orales o líderes comunitarios a la escuela para que impartan talleres a los docentes sobre sus saberes y prácticas, mostrando cómo pueden ser integrados en las distintas áreas del currículo.

Componente 6: Participación comunitaria

- Comités Curriculares Escolares (CCE) con voz y voto: Formalizar la creación de comités en cada escuela que incluyan a docentes, directivos, padres, estudiantes, líderes comunales y representantes de organizaciones locales.

- "Mingas educativas" planificadas: Organizar encuentros comunitarios específicos para abordar temas educativos, donde se invite a todos a aportar ideas sobre qué y cómo se debe enseñar, qué problemas resolver o qué recursos del territorio usar. También se puede citar a una minga para realizar juntos un trabajo concreto como la limpieza de un lugar específico o la construcción de un jardín o un huerto. Estos encuentros deberían tener objetivos claros y resultados documentados.

- Canales de comunicación bidireccionales: Implementar buzones de sugerencias físicos en la escuela y en puntos estratégicos de la comunidad, así como grupos de WhatsApp o emisoras comunitarias donde los miembros de la comunidad puedan expresar sus expectativas, necesidades y opiniones sobre la educación.

Componente 7: Evaluación formativa y contextual

- Portafolios de aprendizaje territorial: Que los estudiantes construyan portafolios donde recojan evidencias de su aprendizaje a través de proyectos, fotografías de sus actividades en el territorio, entrevistas a miembros de la comunidad, muestras de sus productos (si aplica), reflexiones personales y coevaluaciones.

- Rúbricas construidas colaborativamente y específicas: Desarrollar criterios de evaluación teniendo en cuenta contribuciones de los profesores, los padres o acudientes, estudiantes y otros miembros de la comunidad, que incluyan la valoración de habilidades prácticas (ej. siembra, tejido, resolución de un problema comunitario), el compromiso con el territorio y la creatividad en proyectos locales, además de los conocimientos generales.

- Demostraciones de competencia y "cosechas de aprendizaje": En lugar de aplicar exámenes tradicionales, organizar eventos donde los estudiantes demuestren sus aprendizajes a través de la presentación de sus proyectos productivos, la exposición de soluciones a problemas locales, o la representación de historias y saberes tradicionales.

Resultados de los hallazgos

Este apartado constituye el núcleo empírico y propositivo de la investigación, al integrar los hallazgos derivados del proceso metodológico con las dinámicas educativas y territoriales

identificadas en Luruaco. Lo aquí expuesto surge de un proceso de triangulación cualitativa que permitió interpretar las necesidades, experiencias y perspectivas de los actores participantes, articulándolas con referentes teóricos y conceptuales relacionados con la educación rural, la contextualización curricular y la relación escuela-territorio. A través de las siguientes secciones se presenta la emergencia, estructuración y consolidación del modelo propuesto, destacando sus componentes teóricos y sus posibilidades de aplicación en las instituciones educativas rurales, sin desconocer las condiciones sociales, culturales y comunitarias que configuran el contexto donde estas se desarrollan.

Emergencia y estructuración del modelo de contextualización curricular rural en Luruaco

El objetivo central de este estudio fue construir un modelo teórico orientado a fortalecer la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico. Los saberes situados que emergieron del proceso investigativo, producto de la triangulación cualitativa, permitieron comprender las tensiones, necesidades y oportunidades expresadas por docentes, directivos, estudiantes, familias y actores comunitarios, estableciendo relaciones con marcos epistemológicos de carácter sociocultural e intercultural.

La estructura general del modelo se representa en el mapa conceptual denominado "Currículo rural contextualizado", donde se articulan sus fundamentos legales, políticos, sociales, culturales y pedagógicos con los principios orientadores y criterios de aplicabilidad. Esta representación permite visualizar la relación entre la escuela y el territorio, reconociendo que la contextualización curricular no depende exclusivamente de decisiones institucionales, sino también de las posibilidades de interacción con los saberes, prácticas y dinámicas comunitarias.

Para comprender la lógica interna del modelo, los resultados se organizan en dos bloques complementarios que agrupan los siete componentes construidos:

Ejes fundacionales y de mediación pedagógica (Parte 1):

Este bloque reúne los componentes relacionados con la comprensión del territorio como fuente de conocimiento (Componente 1), la articulación entre saberes locales y conocimientos globales (Componente 2), el desarrollo de metodologías activas situadas (Componente 3) y la

incorporación pertinente de la tecnología como herramienta de apoyo al aprendizaje (Componente 4). Estos elementos se concentran principalmente en la dimensión pedagógica e institucional del currículo, aunque requieren condiciones comunitarias que favorezcan su implementación.

Ejes de articulación social, facilitación y evaluación del proceso formativo (Parte 2):

Este bloque comprende el rol del docente como mediador entre escuela y territorio (Componente 5), la participación comunitaria como elemento de construcción curricular (Componente 6) y la evaluación formativa como proceso de seguimiento y retroalimentación (Componente 7). Estos componentes amplían la mirada del modelo hacia la dimensión social del currículo, reconociendo que su consolidación depende de la capacidad institucional para establecer vínculos significativos con las comunidades rurales.

Triangulación cualitativa: De las voces del territorio modelo teórico

La pertinencia del modelo radica en su capacidad de respuesta ante el diagnóstico empírico. A través de la siguiente tabla que muestra la relación entre los componentes teóricos y necesidades específicas, se expone analíticamente cómo cada uno constituye una respuesta directa a una necesidad manifiesta y a una comprensión emergente surgido de las narrativas de los actores locales:

Tabla 20

Relación entre componentes y necesidades identificadas

COMPONENTE	**NECESIDAD DOCENTE**	**HALLAZGO EMERGENTE (VOCES DEL TERRITORIO)**
1. Territorialidad como base del diseño curricular	Conocimiento del territorio y saberes locales	*"La escuela debe ser un espejo de lo que somos"* (Padre de familia).
2. Integración de saberes locales y globales	Integración de saberes ancestrales y tradiciones	*"Leyendas locales enseñan más sobre ecología que libros"* (Docente).

COMPONENTE	NECESIDAD DOCENTE	HALLAZGO EMERGENTE (VOCES DEL TERRITORIO)
3. Metodologías activas y contextualizadas	Aplicación práctica de contenidos	*"Quieren proyectos productivos reales"* (Directivo).
4. Tecnología rural aplicada	Manejo de recursos tecnológicos	*"Drones para monitorear cultivos, no computadores viejos"* (Estudiante).
5. Formación docente especializada	Capacitación específica en contextualización	*"Necesitamos formación enfocada en contextualización"* (Docente).
6. Participación comunitaria estructurada	Alianzas y colaboración	*"Organizamos mingas educativas, pero falta estructura"* (Directivo).
7. Evaluación formativa y contextual	Criterios de evaluación realistas	*"Si nos enseñaran a usar aplicaciones para vender nuestros productos, sería más útil"* (Estudiante).

Fuente: Elaborado por el autor (2026).

Este contraste evidencia un distanciamiento de los enfoques educativos urbano-céntricos tradicionales. Por ejemplo, mientras las directrices estandarizadas suelen relegar la tecnología a salas de cómputo obsoletas y descontextualizadas, los estudiantes del territorio rural asocian la innovación con herramientas funcionales y aplicadas directamente a su realidad productiva (ej. el uso de drones para el monitoreo de parcelas). Asimismo, la noción comunitaria expresada por los padres de familia resignifica la institución educativa, exigiéndole que actúe como un "espejo" identitario y cultural de la sociedad luruaquera.

Correspondencia epistémica y praxis: La viabilidad del currículo contextualizado

Para garantizar que la propuesta no decaiga en un activismo pedagógico sin sustento, cada componente fue confirmado mediante un diálogo inter-epistémico. En el cuadro comparativo de la ilustración de resumen de los componentes (parte 2), se desglosa la coherencia

interna de la propuesta, vinculando cada componente con sus respectivos referentes de la literatura científica mundial y con propuestas concretas de transposición didáctica en el aula rural

Operacionalización en el contexto de Luruaco: Ideas prácticas para la acción

Como parte de los resultados tangibles de la investigación, se derivó un banco de estrategias situadas destinadas a los centros educativos de Luruaco, garantizando la transferencia de los saberes situados y comprensiones alcanzadas:

- **Praxis del espacio y los saberes (Componentes 1 y 2):** Se propone el diseño de *Mapas de saberes y recursos locales* centrado en accidentes geográficos endógenos como la Ciénaga de Luruaco, la delimitación de *Aulas al aire libre* en entornos agrícolas y la consolidación de *Talleres intergeneracionales* donde adultos mayores articulen conocimientos tradicionales (ej. la pesca artesanal o la elaboración de la arepa de huevo) con conceptos de ciencias o matemáticas. Esto se complementa con la propuesta de una *Cátedra Luruaco* y la creación de materiales didácticos locales autoeditados.

- **Innovación metodológica y tecnológica (Componentes 3 y 4):** Se plantea el uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para resolver retos críticos inmediatos del municipio (gestión de residuos o conservación del agua), sumado a proyectos de emprendimiento escolar (huertos comunitarios, avicultura a pequeña escala) y la adopción de *laboratorios móviles* ("maletas tecnológicas") o aplicaciones cotidianas como WhatsApp para la democratización de la comunicación y el conocimiento.

- **Sostenibilidad y tejido comunitario (Componentes 5, 6 y 7):** Se propone transformar la formación docente mediante *inmersiones pedagógicas* en las dinámicas rurales de Luruaco y redes colaborativas virtuales. Asimismo, la gobernanza escolar se descentraliza mediante la creación de *Comités Curriculares Escolares (CCE)* con voz y voto para la comunidad y la planeación estructurada de *Mingas educativas*. Finalmente, el ciclo se cierra sustituyendo los exámenes estándar por un sistema de evaluación sociocultural que incorpora *Portafolios de aprendizaje territorial*, rúbricas construidas colaborativamente y *Cosechas de aprendizaje* (demostraciones públicas de competencias prácticas frente a la comunidad).

Socialización del modelo teórico

Una vez definidos los componentes que orientan el modelo teórico, un paso fundamental y ético de la investigación fue su socialización con la comunidad educativa de las instituciones que fueron escenarios de esta investigación. Este proceso incluyó la exposición de resultados a los docentes y directivos reunidos y un espacio para preguntas y recomendaciones. Para llevar a cabo esta socialización, se aprovecharon los espacios de desarrollo institucional ya existentes en los centros educativos.

Durante estas sesiones, se presentaron de manera detallada los resultados de la investigación, desglosando cómo las necesidades identificadas en el diagnóstico empírico y los referentes teórico-epistémicos convergieron armónicamente en la formulación de cada componente. La intención primordial fue suscitar un diálogo constructivo y horizontal. Este espacio de encuentro permitió que los participantes comprendieran la pertinencia y el potencial transformador de la propuesta y se encontraran en ella, reconociendo que sus voces, preocupaciones y aspiraciones territoriales habían sido traducidas en un modelo pedagógico viable. Los debates generados en estas jornadas enriquecieron la mirada del investigador, transformando la socialización en un taller en el que los maestros aportaron sus propias lecturas sobre los horizontes de implementación en sus respectivas aulas.

Por otra parte, como una apuesta por garantizar la sostenibilidad y transferencia real de la investigación en el territorio, se hizo entrega de material impreso a cada institución educativa participante. Este recurso se diseñó bajo una estructura pedagógica y accesible que contiene la descripción completa de los componentes propuestos, complementada con el banco de ideas prácticas y sugerencias didácticas para su aplicación directa tanto en el aula de clases como en la gestión organizativa institucional. Con este instrumental técnico, se busca proveer a los centros educativos de una guía tangible, un referente de consulta cotidiana y un recordatorio constante de que la contextualización curricular es un camino transitable con los recursos propios del entorno.

El impacto, la aceptación y el compromiso institucional con esta propuesta metodológica quedaron formalmente refrendados mediante un acto de corresponsabilidad administrativa y pedagógica. Cada rector, en representación de su comunidad académica, dio fe del desarrollo de

estas jornadas y de la recepción del material mediante un documento institucionalizado, el cual se encuentra registrado en el cuerpo de esta tesis *(ver anexos 2 al 5).*

Como parte del proceso de validación y proyección institucional de la propuesta, se realizó su presentación oficial ante la Secretaría de Educación Departamental del Atlántico, con el propósito de socializar los componentes del modelo teórico y dar a conocer su potencial para fortalecer los procesos de contextualización curricular en los establecimientos educativos rurales del departamento. Esta gestión tuvo como finalidad promover el reconocimiento de la propuesta como un referente orientador para futuras acciones, programas y estrategias impulsadas desde la entidad territorial.

La socialización se llevó a cabo en el marco de una reunión de la Ruta Integral de Acompañamiento (RIA), espacio institucional destinado al análisis, seguimiento y fortalecimiento de los procesos educativos en los municipios del departamento. Durante la jornada se expusieron los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de la propuesta, así como su pertinencia frente a las necesidades y particularidades de los contextos rurales.

La iniciativa fue recibida favorablemente por los funcionarios y profesionales asistentes, quienes destacaron su pertinencia, coherencia y potencial de aplicación en los procesos de acompañamiento que desarrolla la Secretaría de Educación. Asimismo, se reconoció el valor modelo teórico propuesto como una alternativa para fortalecer la articulación entre currículo, territorio y comunidad, aspecto que reviste especial importancia en la búsqueda de una educación rural más contextualizada, inclusiva y pertinente. En este sentido, la presentación constituyó un espacio significativo para visibilizar los aportes de la investigación y abrir posibilidades para que sus resultados sean considerados en la formulación de futuros planes de acción, estrategias de acompañamiento y procesos de mejoramiento educativo liderados por la Secretaría de Educación Departamental del Atlántico.

Con el fin de salvaguardar la memoria cualitativa de este proceso de transferencia, se incorporan memorias y evidencias fotográficas que ilustran los momentos de interacción, el trabajo colaborativo y el clima de concertación que caracterizó a estas productivas jornadas de

socialización, las cuales marcan el punto de partida hacia una verdadera transformación de la escuela rural del municipio de Luruaco.

Ilustración 31

Socialización de propuesta en la Secretaría de Educación Departamental





Ilustración 32

Socialización del modelo teórico en instituciones educativas







CAPITULO VI

REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

Este capítulo ofrece una reflexión integral sobre el recorrido de esta investigación doctoral, sistematizando los principales resultados y aprendizajes construidos a lo largo del proceso. A través de un ejercicio de síntesis analítica, se procura mostrar cómo cada uno de los propósitos específicos formulados en el Capítulo I fue abordado, comprendido y respondido desde una perspectiva dialógica que entrelaza la teoría, realidad y experiencia comunitaria, todo esto en el marco conceptual de la investigación.

Ahora bien, desde una perspectiva situada, las reflexiones aquí desarrolladas articulan las voces del territorio con los marcos teóricos movilizados, generando comprensiones más profundas sobre los alcances y retos de contextualizar el currículo en contextos rurales, como los del municipio de Luruaco (Atlántico). Además, se proponen orientaciones concretas que podrían orientar futuras intervenciones, investigaciones o políticas educativas con un enfoque territorial.

Reflexiones en función de los propósitos específicos

Las reflexiones se organizan a partir de cada propósito específico, estableciendo una relación directa entre las metas iniciales y los aportes emergentes del proceso investigativo.

Propósito específico 1:

Comprender las necesidades pedagógicas, formativas y socioculturales de los docentes y actores comunitarios en relación con la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.

El análisis evidenció una disonancia estructural entre la formación docente recibida y las realidades socioculturales y ambientales del contexto rural. Emergieron necesidades clave como:

- Pedagogías situadas: Carencia de herramientas que permitan transformar el entorno natural en recurso didáctico.

- Integración de saberes locales: Dificultades para articular los saberes tradicionales y campesinos al currículo oficial.
- Tecnologías pertinentes al contexto rural: Limitada formación en herramientas tecnológicas aplicables a actividades productivas del campo.
- Proyectos productivos educativos: Necesidad de metodologías que vinculen la escuela con el desarrollo económico local.
- Participación comunitaria efectiva: Falta de estrategias que permitan una participación genuina y no decorativa de las familias y actores del territorio en los procesos de construcción curricular de las instituciones.

Estas necesidades configuran retos y oportunidades en el desarrollo del proceso de investigación en el que estamos involucrados. Se evidenció una alta disposición docente al cambio, lo cual legitima la posibilidad de avanzar hacia propuestas de formación docente con enfoque territorial.

Propósito específico 2:

Develar los componentes del modelo teórico para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.

Los datos revelaron que una contextualización auténtica requiere una estructura coherente, basada en componentes articulados entre sí:

- Territorialidad como eje articulador: Comprensión del territorio como espacio físico y como entramado cultural, productivo y simbólico.
- Diálogo de saberes: Reconocimiento horizontal entre el conocimiento global y saberes comunitarios.
- Metodologías activo-participativas: Que impulsen el protagonismo del estudiantado y la comunidad.
- Tecnología resignificada: Uso de herramientas tecnológicas adaptadas a la realidad de la vida y economía rural.
- Formación docente especializada: Que responda a las exigencias pedagógicas, sociales y culturales del campo.

- Participación estructurada: Mecanismos institucionales que consoliden la presencia comunitaria en las decisiones curriculares.
- Evaluación contextualizada: Estrategias de evaluación formativa que valoren competencias prácticas, saberes situados y procesos colectivos.

Estos componentes se constituyen como el andamiaje básico para el diseño de un modelo teórico con pertinencia territorial.

Propósito específico 3:

Fundamentar de manera epistémica y teórica el modelo curricular emergente para la contextualización curricular en las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.

La articulación entre as evidencias cualitativas del trabajo de campo y la revisión conceptual permitió construir una base teórica sólida, sustentada en autores como:

- Jean Lave y Étienne Wenger, desde la teoría del aprendizaje situado.
- Catherine Walsh, con su propuesta de interculturalidad crítica.
- Segura y Torres, desde la idea de currículo territorializado.

Estos referentes permitieron interpretar la realidad educativa de Luruaco desde categorías como:

- *Tecno-agro educación*
- *Participación híbrida*
- *Currículo territorializado con enfoque local*

Tales categorías representan una aportación original de este estudio, al nutrir teóricamente el campo de la educación rural desde su praxis.

Propósito específico 4:

Valorar el alcance del modelo teórico a través de la socialización y realimentación participativa con los actores del estudio en las comunidades rurales, del municipio de Luruaco, Atlántico.

La fase de socialización se pensó como un proceso participativo de confirmabilidad, en el cual docentes, directivos y comunidad:

- Reconocieron la pertinencia del modelo propuesto.
- Asumieron el compromiso de apropiarse de la propuesta y contribuir a su ajuste.
- Visualizaron caminos para su implementación dentro de la escuela rural.

El carácter dialógico de estos encuentros fortaleció el sentido de pertenencia frente a la propuesta curricular, reafirmando su legitimidad desde la mirada de quienes habitan y educan en el territorio.

Recomendaciones generales

Los hallazgos obtenidos durante el proceso de construcción del modelo teórico permiten identificar la necesidad de consolidar un nuevo campo de estudio orientado a comprender las relaciones entre currículo, territorio, identidad cultural y desarrollo rural sostenible. Se propone la apertura de una línea de investigación emergente denominada: *Currículo territorializado, educación rural e innovación socioeducativa.*

Esta línea tendría como propósito generar conocimiento sobre los procesos de construcción curricular contextualizada en territorios rurales, considerando la interacción entre los saberes locales, la participación comunitaria, la formación docente situada, la sostenibilidad ambiental y las dinámicas de arraigo territorial.

La línea surge de la evidencia obtenida en esta investigación, la cual muestra que la pertinencia educativa no depende exclusivamente de ajustes curriculares, sino de la articulación sistémica entre escuela, comunidad y territorio. Desde esta perspectiva, futuras investigaciones podrían orientarse hacia:

- Diseño y refinamiento teórico de currículos territorializados para distintos contextos rurales.
- Integración de saberes ancestrales y conocimientos comunitarios en los procesos formativos.
- Formación docente situada y desarrollo profesional para la ruralidad.
- Innovación pedagógica basada en proyectos productivos y desarrollo sostenible.
- Evaluación de impactos de modelos curriculares contextualizados sobre el arraigo territorial y la permanencia escolar.

- Gobernanza educativa y participación comunitaria en la construcción curricular.
- Educación, identidad cultural y sostenibilidad en territorios rurales.

Esta línea de investigación permitiría ampliar el conocimiento sobre las transformaciones curriculares requeridas por la educación rural contemporánea y contribuiría a la formulación de políticas educativas más pertinentes para los territorios históricamente excluidos.

Este apartado marca la apertura de una nueva etapa: la de la transformación educativa contextualizada y compartida. Los hallazgos de esta investigación permitieron construir un modelo teórico para la contextualización curricular de las instituciones educativas rurales de Luruaco y al mismo tiempo identificar un horizonte investigativo orientado al estudio del currículo territorializado como estrategia de desarrollo humano, cultural y sostenible. La educación rural no puede seguir pensándose desde la periferia ni ser una réplica subordinada de modelos urbanos. Esta tesis propone una manera distinta de concebir el currículo: como un tejido de sentidos, voces, memorias y futuros posibles, donde la escuela es territorio y el territorio también es escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gayou, J. L., Camacho, S. M., Pérez J., M., Olguín L., A., Maldonado M., G., & Trejo G., C. Á. (2025). *La investigación cualitativa*. https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. 1-456.

Anguiano, Itzel. (2023). *Qué Es El Paradigma Cualitativo | PDF | Investigación cualitativa | Estadísticas*. Scribd. https://es.scribd.com/document/660737365/Que-es-el-paradigma-cualitativo

Apolitical. (2019). *Cómo los drones pueden ayudar a las zonas rurales de África a tomar vuelo*. Apolitical. https://apolitical.co/solution-articles/es/como-los-drones-pueden-ayudar-a-africa-rural-a-tomar-vuelo

Arango, A. M., Sarmiento, A. C., & García, J. A. (2018). Desafíos de la educación rural en Colombia. *Revista Científica de Administración, Economía y Contabilidad*, *5(1)*, 54-65.

Arias Gaviria, J. (2017, diciembre 1). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Revista Educación y Ciudad. https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647

Arnau, L., & Sala, J. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad*. 1-22.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos | Naciones Unidas. En *La Declaración Universal de Derechos Humanos* (pp. 1-9). https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights%0Ahttps://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights%0Ahttps://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/%0Ahttps://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translat

Avila, B. R. (2017). Experiencias Pedagógicas Significativas de Educación Rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, *12*(48), 121-158. https://doi.org/10.26457/recein.v12i48.1486

Avila Sánchez, H. (2005). *Lo Urbano—Rural*.

Azuero Azuero, Á. E. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, *IV*, 110-127. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.274 Significatividad

Bahá'u'lláh. (1873). *Tablas de Bahá'u'lláh Reveladas después del Kitab-i-Aqdas*. https://bibliotecabahai.com/index.php/libros/bahaullah/2020-baha-u-llah-tablas-de-baha-u-llah/file

Beltrán, S. M. (2022). *Seguridad alimentaria y desarrollo rural—Región Central*. RAPE Región Central. https://regioncentralrape.gov.co/seguridad-alimentaria-y-desarrollo-rural/

Bernal, Carlos., Vanegas, José., Gonzalez, Lorena., & Santiago, J. (2019). *La educación rural "no es un*. *2019*(79), 15-40.

Blanco, R. (2006). La equidad y la incusión social: Uno de los desafíos de la escuela. *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*, *4*(3), 1-15.

Booth, Tony., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación* (Bristol, Ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Bozu, Z. (2016). *El presente y el futuro de la formación permanente del profesorado universitario*. https://www.academia.edu/117076804/El_presente_y_el_futuro_de_la_formaci%C3%B3n_permanente_del_profesorado_universitario

Bravo, E. E. O., & León, E. de J. S. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: Revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 7257-7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961

Canet, G. V. (2022). *Alcances del constructivismo como paradigma en la investigación*. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/download/53581/54148/231030

Carrero Arango, M. L., & González Rodríguez, M. F. (2017). La educación rural en Colombia: Experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, *16*(19), 79-89. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89

Castañeda, A., Arango, A. M., & Ramírez, A. (2019). La educación rural en Colombia: Análisis de políticas, desafíos y oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, *76*, 197-220.

Castro, L. M., & Gallego, D. F. (2020). Educación en Colombia: ¿una oportunidad equitativa para todos? *Revista de Educación Superior*, *49(196)*, 1-22. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.resu.2020.04.001

CEPAL. (2020). *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe 2020*.

CEPAL-Comisión Económica para América Latina y el Caribe-. (2000). Equidad, Desarrollo y Ciudadanía. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, 326.

Chávez, J., & Guerrero, A. (2017). Educación rural en América Latina: Desafíos y perspectivas. *Revista de Ciencias Sociales*, *23(1)*, 37-53.

Congreso. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*.

Congreso de Colombia. (2025). *Proyecto de Ley Educación Rural—2025*. https://www.camara.gov.co/wp-content/uploads/2025/10/proyectos-ley/documentos/proyecto-33964/proyecto_de_ley_educacion_rural_2025_docx_1-79009b53.pdf

Contreras, L., Jiménez, M., & Castillo, R. (2019). Educación rural: Un desafío en el contexto global. *Revista Investigación*, *89(1)*, 21-33.

Crespo, J., & Vila, D. (2010). *Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares: El buen conocer y el diálogo de saberes dentro del proyecto buen conocer – flok society*. https://floksociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf

Cruz Castillo Daisy Paola. (2023). *Local knowledge and practices for EFL curriculum design in a rural school in Bogotá, Colombia* [Trabajo de grado - Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/84136

Daza López, J. M. (2023). *Innovación curricular comunitaria en un contexto escolar rural. Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación básica y media*. https://hdl.handle.net/20.500.14625/37860

De Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Perrone, M. E. (1994). *Manual de investigación cualitativa 1 Introducción*.

Díaz Barriga Arceo, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(2), 49. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003

Diaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: Análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista científica Uisrael*, *8*(1), 113-128. https://doi.org/https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, *2*(7), 162-167.

Duque, D. M., Tangarife, M. A., & Velásquez, Á. P. (2024). Interculturality in Latin American Rural Bilingual Education: A Systematic Literature Review. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, *26*(2), 199-215.

Escobar, A. (2005). Notas para una antropología de la cibercultura (C. A. Barragán., Trad.). *Revista de Estudios Sociales*, (22), 15-35.

Espriella, R. de la, Restrepo, C. G., Espriella, R. de la, & Restrepo, C. G. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *49*(2), 127-133. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002

FAO. (2014). *Agricultura Familiar en América Latina y el Caribe*. https://www.fao.org/4/i3788s/i3788s.pdf

FAO. (2021). Colombia. *Colombia Fortaleciendo el desarrollo rural y la seguridad alimentaria*. https://reliefweb.int/report/colombia/fao-colombia-fortaleciendo-el-desarrollo-rural-y-la-seguridad-alimentaria

Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, *2*(96), 35-53.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018). El hambre en el mundo sigue aumentando, advierte un nuevo informe de la ONU. En *El hambre y el retraso del crecimientoetraso del crecimiento* (p. 1). https://www.who.int/es/news/item/11-09-2018-global-hunger-continues-to-rise---new-un-report-says

Franco Moreno, H. (2019). Las dimensiones filosóficas al hacer investigación cualitativa: Los significados construidos. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, (1), 1-19.

Freire, P. (1970). Cultural Action and Conscientization. *Harvard Educational Review*, *40*(3), 452-477. https://doi.org/10.17763/haer.40.3.h76250x720j43175

García, F. J., & Pozuelos, F. J. (2017). El currículum integrado: Los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, *45*(1), 7-14.

García-Prieto, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: Currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: Situación, límites y posibilidades en centros onubenses* [Universidad de Huelva]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=46881

Gilberto Enrique Resplandor Barreto. (2019). *EL ENFOQUE PENTADIMENSIONAL: PRISMA Y EVIDENCIA DE LA COHERENCIA PARADIGMÁTICA EN LA INVESTIGACIÓN*. https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/guayanamoderna/article/download/5371/4558/18182

Gobernación del Atlántico. (2023). *Boletín Estadístico Departamento del Atlántico 2023*. https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/Calidad/Boletn_Estadstico_2023_Sector_Educacin.pdf

González, F. E. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional. *Revista Educação em Questão E-ISSN: 32*(18), 40-78.

González-Monteagudo, J. (2001). *EL PARADIGMA INTERPRETATIVO EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: NUEVAS RESPUESTAS PARA VIEJOS INTERROGANTES.*

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.

Guamán, Santiago A. (2025). Aplicación de Tecnologías en la Agricultura de Precisión mediante Evidencia de Fuentes Científicas. *ResearchGate*. https://doi.org/10.70881/hnj/v1/n2/14

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research.* Sage Publications. https://banner9.icesi.edu.co/ic_contenidos_pdf/adjuntos/202310/202310_11266_16092.pdf

Guerra Tatiana & Consuegra Enis. (2024). Integración de conocimientos locales y tradicionales en el currículo rural del Municipio de Sahagún, Córdoba, Colombia. *ResearchGate*. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2429

Habermas, J. (1972). *KNOWLEDGE AND HUMAN INTERESTS*. https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Habermas-knowledge-and-human-interests.pdf

Habermas, Junger. (1987). *"Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social".* (Taurus, Ed.; Vol. 1).

Hernández Sampieri, R., & Fernandez-Collado, C. F. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.; Sexta edición). McGraw-Hill Education.

Hernández Torres, L. F., & Sanguino Galván, T. (2021). *El currículo en las políticas públicas de educación Inicial, entre lo público y lo privado: Un análisis documental*. http://hdl.handle.net/11349/27655

Hernández-Castrillón, L. A. (2021). *Emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa*. Universidad Nacional de La Plata Tesis.

Institución Educativa San José de Luruaco. (2022). *FORMATO PARA LA RENDICIÓN DE CUENTAS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS AÑO 2022*. https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/Planeacion/rend_ctas_sanjose2022sem2.pdf

Iño Daza, W. G. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: La historia oral como método. *Voces de la educación*, *3*, 93-110.

ISA, C. para el D. (2022). *AGENDA DE DESARROLLO SOSTENIBLE LURUACO Ejercicio prospectivo de construcción colectiva 2041*. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-07/UNDP_Co_Gob_Agenda_desarrollo_LURUACO_web.pdf

Izquierdo, M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Fundación Universitaria del Área Andina*, *17*(30), 1148-1150.

Jiménez-Cruces, L., Sandoval-Obando, E., & Armstrong-Gallegos, S. (2024). La implementación pedagógico-curricular en una escuela rural chilena y sus implicaciones potencialmente generativas. *Foro Educacional*, (42), 221-252. https://doi.org/10.29344/07180772.42.3684

Jiménez-Zapata, A. M. (2020). Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia. *Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia*. https://doi.org/10.19052/238237208

Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, *71*(4), 607-645. https://doi.org/10.2307/20697627

Kouam Arthur William, F. (2024). Interpretivism or Constructivism: Navigating Research Paradigms in Social Science Research. *International Journal of Research Publications*, *143*(1). https://doi.org/10.47119/IJRP1001431220246122

Krainer, A., & Guerra, M. (2016). Interculturalidad y educación: Desafíos docentes. En *Cuadernos de Trabajo*. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56204

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press.*

Leonardo, J., & Florez, T. (2016). *El desafío de la educación rural*. 69-85.

Levitan, J., Perez, J., Velasquez, A., Bello, S., Loayza, J., Espinoza, R., Zuñiga, D., Candela, G., Huertas, J., Cáceres, C., Torres, C., & Johnson, K. M. (2025). Contextualizing E-Learning Experiences With Indigenous Communities: A Practical, Research-Based Approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *26*(2), 268-285. https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.7830

López-Noguero, F. (2009). El análisis de contenido como método de investigación XX1. *Revista de Educación*, *4*(2002), 167-179.

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

Luz María Rivas Montoya. (2015). *UN ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/forum-doctoral/article/download/2954/2630/0

Martínez-Restrepo María Cecilia Pertuz Juan Mauricio Ramírez, S. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. *ALIANZA*, 1-14.

Melamed, A. F. (2016). Las Teorías De Las Emociones Y Su Relación Con La Cognición: Un Análisis Desde La Filosofía De La Mente (Emotion Theories and Its Relation With Cognition: An Analysis From Philosphy of Mind). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, *49*, 13-38.

MEN. (2022). *Más y mejor educación rural: Avances hacia una política pública para la eduación en las ruralidades de Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf

MEN, M. de E. N. (2023). *Informe de Gestión 2023*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_27.pdf

Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). *Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la*. *4807*(201212), 195-226.

Ministerio de Educación. (2016). *PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. *Ministerio de Educación Nacional*, 144.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2001). *Más campo para la educación rural—. Ministerio de Educación Nacional de Colombia:* https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html

Mncube, D. W., Ajani, O. A., Ngema, T., & Mkhasibe, R. G. (2023). Exploring the Problems of Limited School Resources in Rural Schools and Curriculum Management. *UMT Education Review*, *6*(2), Article 2. https://doi.org/10.32350/UER.62.01

Molina, O. A. M. (2025). Educación Rural Digital: Superando la Brecha en América Latina: Digital Rural Education: Bridging the Gap in Latin America. *Revista Scientific*, *10*(Ed. Esp. 6), 10-21. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E6.0.10-21

Molina-Ríos, J. A. (2020). *LA EDUCACIÓN RURAL EN ZONAS AFECTADAS POR EL CONFLICTO ARMADO: ESTUDIO DEL IDEOLOGEMA PAZ TERRITORIAL*. [UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS]. https://repository.udistrital.edu.co/items/1924f23d-546d-4cc0-bafe-b693c28e450c

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, *31*(2,), 132-141.

Montes Miranda, G. (2021). *Contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado*. https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3980

Montes-Pérez, S. del C., Rosado-Mendinueta, N., Montes-Pérez, S. del C., & Rosado-Mendinueta, N. (2023). Community school practices: A key to construct a curriculum for cultural diversity in Colombia. *Revista Educação Em Questão*, *61*(70). https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n70id34410

Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *1*(2), 48-69. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598

Naranjo, D. C., & Carrero, A. (2017). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: Una mirada desde lo local para la transformación global. *Prospectiva*, 95-120. https://doi.org/10.25100/PRTS.V0I24.4546

Neira, D. A. J., Cala-Vitery, F., & Aguja, F. A. P. (2025). Rural Education in Colombia: Adapting Quality Policies to Local Realities. *Societies*, *15*(6). https://doi.org/10.3390/soc15060159

Okuda Benadives, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Metodología. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1), 118-124.

ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Ortega Bravo, E. E., & Solano León, E. de J. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: Revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 7257-7274. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961

Pacheco, L. E. M., & Jiménez, F. Y. M. (2018). Las tic en Escuelas Rurales: Realidades y proyección para la Integración. *Praxis & Saber*, *9*(21), 75-98.

Padilla Beltrán, J. E., Vega Rojas, P. L., & Rincón Caballero, D. A. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: El caso de Atlas.ti. *Revista de Investigaciones UNAD*, *13*(1), 23. https://doi.org/10.22490/25391887.1129

Palmera, K. S. (2024, marzo 19). *Entregan obras de mejoramiento de la I.E San Juan de Tocagua en el Atlántico*. Caracol Radio. https://caracol.com.co/2024/03/19/entregan-obras-de-mejoramiento-de-la-ie-san-juan-de-tocagua-en-el-atlantico/

Perea, A. P., & Mora, J. (2023). A look into the countryside: The curriculum of schools located in the rural areas of the Andean highlands. *Praxis & Saber*, *14*(36), 60-75. https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107

Pérez Gómez, Ángel. (2012). *Educarse en la era digital*. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/06/Perez-Gomez.-Educarse-en-la-era-digital_prw.pdf

Perfetti, M. (2003). *Estudio Sobre La Educación Para La Población Rural En Colombia*.

Perilla, J. S. (2018). *Diseño Curricular y Transformación de Contextos Educativos Desde Experiencias Concretas.* (E. de E. U. S. Arboleda, Ed.).

Perrenoud, P. (1985). *La evaluación de los alumnos De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes Entre dos lógicas*. https://asdrubaljaimes10.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/la-evaluacion-de-los-alumnos-philippe-perrenoud.pdf

PIAGET, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente.*

Presidencia de la república de Colombia. (1994). *Decreto 1860 de 1994—Gestor Normativo*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psico didáctica ISSN: 14*, 5-39.

RAE. (2021). *Rural | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE*. https://dle.rae.es/rural?m=form

Ramírez Rincón, J. C. (2024). El currículo rural en Colombia. Problematización e institucionalización de la educación rural. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, *5*(4), 472-600. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.379

Ramírez-Elías, A., Arbesú-García, M. I., Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M. I. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: Un asunto epistemológico. *Enfermería universitaria*, *16*(4), 424-435. https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735

Ramos, E. L., & Herrera, L. E. (2023). La educación rural: Hacia una caracterización Epistémica y Curricular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 8798-8821. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5988

Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia. Traducción de González* (F. de C. Económica, Ed.).

Rincón-Ruíz, Á., Vega-Muñoz, A., & Gómez-Sierra, N. (2019). Acceso a servicios públicos domiciliarios y calidad de vida en Colombia. *Estudios de Economía Aplicada*, *37(2)*, 53-66.

Rodríguez, E., & Martínez, J. A. (2018). Desarrollo rural sostenible: La construcción social de territorios rurales. *Revista De La Facultad De Ciencias Económicas*, *26(1)*, 89-104.

Rosas, L. (2014). *Un proyecto educativo para una escuela rural*.

Sachs, J. (2016). La era del desarrollo sostenible. *Finanzas y Política Económica*, *8*(2), 215-220.

Sacristán, J. G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=408223

Salle, U. de la. (2013). *Ruralidad y Seguridad Alimentaria*. (59), 1-6.

Schejtman, A., & Berdegué, J. (2004). *Desarrollo territorial rural*. http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/Desarrollo%20Territorial%20Rural.pdf

Schettini, P. (2020). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. https://doi.org/10.35537/10915/53686

Secretaría de Educación del Atlántico. (2024). *ESTUDIO DE INSUFICIENCIA Y LIMITACIONES 2025*. https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/Notificacion_jur/estudio_insuficienciaylimitaciones2024_2025_Atlantico.pdf

Segura Gutiérrez, J. M., & Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, *25*(1), 71-97. https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020

Sen, A. (2015). Desarrollo y Libertad. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, *2*(2), 110. https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2015.1991

Sierra, L. M., Chacón, S. E., & Castellanos, R. A. (2019). Gestión pública y calidad de vida en zonas rurales de Colombia. *Gestión y Ambiente*, *22(2)*, 84-101.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.

Suárez, F. (2019). Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: Alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe. *Repositorio*, 1-15.

Suárez-Restrepo, N. D. Carmen., & Tobasura-Acuña, Isaías. (2008). Lo rural. Un campo inacabado. *Revista Facultad Nacional de Agronomía-Medellín*, *61*(2), 4480-4495.

Suriani, B. M., & Difabio, E. H. (2014). *La enseñanza de la variación lingüística en el nivel medio A partir de la ley de educación 22606/06: Lineamientos curriculares y propuestas editoriales* [UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO FACULTAD DE EDUCACIÓN]. https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2015/bms/index.htm

Suricalday, A. S., García-Varela, A. B., & Castro-Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *3*(2), Article 2. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082

UNESCO. (2009). *Documento conceptual sobre la marginación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188679_spa

UNESCO. (2020a). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896

UNESCO. (2020b). *Educación rural: Lecciones y desafíos hacia el 2021*. https://www.unesco.org/es/articles/educacion-rural-lecciones-y-desafios-hacia-el-2021

UNESCO. (2021). *Contextos rurales: Continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370947

UNICEF. (2018). *Acceso y Conclusión de la Educación Secundaria: Los retos y posibilidades del campo*. https://www.unicef.org/brazil/media/11126/file/sistematizacion-seminario-acceso-y-conclusion-educacion-secundaria.pdf

UNICEF. (2020). *Reaching educationally marginalized children*. https://www.unicef.org/namibia/media/981/file/Reaching%20educationally%20marginalized%20children.pdf

Universidad del Norte, U. (2022). *Más de 16 mil estudiantes desertan del sistema escolar en el departamento del Atlántico—Observatorio De Educación del Caribe Colombiano—Uninorte*. Observatorio De Educación del Caribe Colombiano. https://www.uninorte.edu.co/web/blogobservaeduca/blogs/-/blogs/mas-de-16-mil-estudiantes-desertan-del-sistema-escolar-en-el-departamento-del-atlantico

Vélez, C. A. (2018). *Las prácticas comunitarias y su aporte en la construcción de un currículo escolar rural, contextualizado y participativo de la vereda El Cardal, municipio de Andes, Antioquia*. https://hdl.handle.net/10495/12022

Vizcarra Gaibor, W. F. (2022). *Estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural presentes en la educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro del Ecuador, durante el período de 2018-2022*. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2862

Vygotsky, L. S. (1978). 09 y 13. Internalización de las funciones psicológicas superiores. *El Dessarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 224.

Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior. *Soviet Psychology*, *17*(4), 3-35. https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517043

Walsh, C. E., & Tapia Mealla, L. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.

Yu, Y., Appiah, D., Zulu, B., & Adu-Poku, K. A. (2024). Integrating Rural Development, Education, and Management: Challenges and Strategies. *Sustainability*, *16*(15), Article 15. https://doi.org/10.3390/su16156474

Yvonna S. Lincoln & Egon G. Guba. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications Ltd. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/naturalistic-inquiry/book842

Zambrano, Á. (2019). Buenas prácticas y proyectos pedagógicos productivos. Una experiencia en las instituciones educativas oficiales rurales del departamento del Valle del Cauca (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, *15*, 10-28. https://doi.org/https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.2

Zerpa De Kirby, Y. B. (2016). Lo cualitativo, sus métodos en las ciencias sociales. *Sapienza Organizacional*, *3*(6), 207-230.

ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento informado

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Consentimiento Informado

Yo _____declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "**Modelo Teórico Para la Contextualización Curricular en Instituciones Educativas Rurales del Municipio de Luruaco, Atlántico**", éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)**.

Entiendo que este estudio busca **Construir un modelo teórico para la contextualización curricular de las instituciones educativas rurales, del municipio de Luruaco, Atlántico** y sé que mi participación se llevará a cabo en las instalaciones de la institución educativa donde laboro o en un lugar estipulado de común acuerdo con el investigador, en el horario definido en común acuerdo y consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 10 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con:

Ana Briceño, Asesora del proceso de investigación, briceana225@gmail.com, +58 4143330168
Yeris Alfonso Passo Utria, investigador, yealpaut@yahoo.es, +573104479889

Anexo 2. Certificación de participación y socialización en la institución educativa de (Pendales)

INSTITUCION EDUCATIVA TECNICA AGROPECUARIA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN DE PENDALES
Decreto 000238 de Julio 6 de 2004. Resolución 00035 de Diciembre 12 de 2007. J. U Resolución 0971 del 11 de Mayo del 2018 Sede N° 1 Principal Sede N° 2 Límites N°3 Socavón DANE *208421 000069*
NIT 802011580-7
========== o ==========

ASUNTO: Constancia de Participación en Investigación y Socialización de Lineamientos Curriculares

Por medio de la presente, yo, **CESAR AUGUSTO CARRILLO DE LA HOZ** , en mi calidad de Rector de la **INSTITUCION EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN DE PENDALES**., ubicada en corregimiento de **Los Pendales**, municipio de Luruaco, Departamento del Atlántico,

HAGO CONSTAR QUE:

Nuestra institución ha participado en la investigación doctoral titulada **LINEAMIENTOS TEÓRICOS PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES, DEL MUNICIPIO DE LURUACO, ATLÁNTICO, desarrollada por el señor Yeris Alfonso Passo Utria,** identificado con cédula de ciudadanía No. 8.980.900**.**

Asimismo, doy fe de que el señor Yeris Alfonso Passo Utria realizó la **socialización de los lineamientos curriculares** derivados de su investigación en nuestra institución, durante un espacio de desarrollo institucional llevado a cabo el **14 de marzo de 2025**. En dicha jornada, se presentaron los resultados del estudio y se compartieron las ideas y sugerencias para la aplicación práctica de los lineamientos en nuestro contexto educativo rural.

La participación de nuestra comunidad educativa en este proceso, incluyendo a docentes y directivos, fue valiosa y enriquecedora.

La presente se expide a solicitud del interesado, a los veintitrés (12) días del mes de mayo de dos mil veinticinco (2025), en Luruaco, Atlántico.

Atentamente,

CESAR AUGUSTO CARRILLO DE LA HOZ

RECTOR

Anexo 3**. Certificación de participación y socialización en la institución educativa de (Palmar de Candelaria)**

INSTITUCION EDUCATIVA PALMAR DE CANDELARIA

Aprobada según Resolución No. 00006 del 30 de abril de 2007.

Niveles: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica

Registro DANE: 208421000034. NIT: 900004848-1 Jornada: Única

Luruaco, (Corregimiento de Palmar de Candelaria) – Atlántico.

ASUNTO: Constancia de Participación en Investigación y Socialización de Lineamientos Curriculares

Por medio de la presente, yo, **YESSY YENNE SOLANO PEÑA,** en mi calidad de Rector de la **INSTITUCION EDUCATIVA PALMAR DE CANDELARIA**., ubicada en corregimiento de **Palmar de Candelaria**, municipio de Luruaco, Departamento del Atlántico,

HAGO CONSTAR QUE:

Nuestra institución ha participado en la investigación doctoral titulada **LINEAMIENTOS TEÓRICOS PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES, DEL MUNICIPIO DE LURUACO, ATLÁNTICO, desarrollada por el señor Yeris Alfonso Passo Utria,** identificado con cédula de ciudadanía No. 8.980.900**.**

Asimismo, doy fe de que el señor Yeris Alfonso Passo Utria realizó la **socialización de los lineamientos curriculares** derivados de su investigación en nuestra institución, durante un espacio de desarrollo institucional llevado a cabo el **13 de marzo de 2025**. En dicha jornada, se presentaron los resultados del estudio y se compartieron las ideas y sugerencias para la aplicación práctica de los lineamientos en nuestro contexto educativo rural.

La participación de nuestra comunidad educativa en este proceso, incluyendo a docentes y directivos, fue valiosa y enriquecedora.

La presente se expide a solicitud del interesado, a los veintitrés (27) días del mes de abril de dos mil veinticinco (2025), en Luruaco, Atlántico.

Atentamente,

YESSY YENNE SOLANO PEÑA

RECTOR

Anexo 4. Certificación de participación y socialización en la institución educativa de (Santa Cruz)

INSTITUCION EDUCATIVA TECNICA AGROPECUARIA DE SANTA CRUZ

RESOLUCION DE APROBACION Nº 3504 DE NOVIEMBRE DE 2004 Y 001173 DE 2012

ACTO EXPEDIDO POR LA SECRETARIA DE EDUCACION DEL DEPARTAMENTO DEL ATLANTICO

ASUNTO: Constancia de Participación en Investigación y Socialización de Lineamientos Curriculares

Por medio de la presente, yo, **EDWIN ENRIQUE JIMENEZ**, en mi calidad de Rector de la **INSTITUCION EDUCATIVA TECNICA AGROPECUARIA DE SANTA CRUZ**., ubicada en corregimiento de **Santa Cruz**, municipio de Luruaco, Departamento del Atlántico,

HAGO CONSTAR QUE:

Nuestra institución ha participado en la investigación doctoral titulada **LINEAMIENTOS TEÓRICOS PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES, DEL MUNICIPIO DE LURUACO, ATLÁNTICO, desarrollada por el señor Yeris Alfonso Passo Utria,** identificado con cédula de ciudadanía No. 8.980.900**.**

Asimismo, doy fe de que el señor Yeris Alfonso Passo Utria realizó la **socialización de los lineamientos curriculares** derivados de su investigación en nuestra institución, durante un espacio de desarrollo institucional llevado a cabo el **12 de marzo de 2025**. En dicha jornada, se presentaron los resultados del estudio y se compartieron las ideas y sugerencias para la aplicación práctica de los lineamientos en nuestro contexto educativo rural.

La participación de nuestra comunidad educativa en este proceso, incluyendo a docentes y directivos, fue valiosa y enriquecedora.

La presente se expide a solicitud del interesado, a los veintitrés (25) días del mes de abril de dos mil veinticinco (2025), en Luruaco, Atlántico.

Atentamente,

Firma del Rector

Anexo 5. Certificación de participación y socialización en la institución educativa de (San Juan de Tocagua)

República De Colombia

Institución Educativa San Juan de Tocagua

CÓDIGO DANE: 208421000107 NIT: 802018644-1

RESOLUCIÓN N°0842 de 17 de mayo de 2019

Secretaria de Educación Departamental

ASUNTO: Constancia de Participación en Investigación y Socialización de Lineamientos Curriculares

Por medio de la presente, yo, RODRIGO ALBERTO NAVARRO JIMÉNEZ, en mi calidad de Rector de la **Institución Educativa San Juan de Tocagua**, ubicada en corregimiento de **San Juan de Tocagua**, municipio de Luruaco, Departamento del Atlántico,

HAGO CONSTAR QUE:

Nuestra institución ha participado en la investigación doctoral titulada **LINEAMIENTOS TEÓRICOS PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES, DEL MUNICIPIO DE LURUACO, ATLÁNTICO, desarrollada por el señor Yeris Alfonso Passo Utria,** identificado con cédula de ciudadanía No. 8.980.900.

Asimismo, doy fe de que el señor Yeris Alfonso Passo Utria realizó la **socialización de los lineamientos curriculares** derivados de su investigación en nuestra institución, durante un espacio de desarrollo institucional llevado a cabo el **11 de marzo de 2025**. En dicha jornada, se presentaron los resultados del estudio y se compartieron las ideas y sugerencias para la aplicación práctica de los lineamientos en nuestro contexto educativo rural.

La participación de nuestra comunidad educativa en este proceso, incluyendo a docentes y directivos, fue valiosa y enriquecedora.

La presente se expide a solicitud del interesado, a los veintitrés (23) días del mes de abril de dos mil veinticinco (2025), en Luruaco, Atlántico.

Atentamente,

RODRIGO ALBERTO NAVARRO JIMÉNEZ

RECTOR

Anexo 6. Resumen curricular de la tutora. ANA BRICEÑO C.I. N.-12093439

Ana Oliva Briceño Uzcátegui, Identificada con C.I. #12093439, Nacida en Venezuela, el 10 de noviembre de 1973, Profesor Egresado en Educación Preescolar (1997), Magíster en Educación, Mención Currículo (2005), Doctor en Educación (2015), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Docente de Aula, docente contratado, docente de Generación de Relevo, Profesor Categoría Académica: Asociado, Categoría Administrativa: Dedicación Exclusiva de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. 2001: Miembro del Comité Organizador de Eventos; 2003-2006: Asociación de Profesores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (APROUPEL), V Juegos Nacionales de APROUPEL (JUNAPROUPEL); Participante como ponente, facilitadora y asistente a diferentes Simposios, Congresos, Jornadas, Seminarios Nacionales e Internacionales; Miembro principal de la Comisión de Equivalencia del Departamento de pedagogía; Enlace con la Unidad de Currículo; Coordinadora del Programa Académico: Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. 2007-2010; Representante Profesoral ante el Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas; Coordinadora de la Línea de Investigación Formación Docente; Miembro de la Comisión de Trabajos de Grado de la Maestría en Educación, Mención Currículo; jefe de la Unidad de Currículo de la UPEL-IPC.

Anexo 7. Resumen curricular del autor. YERIS ALFONSO PASSO UTRIA CC 8980900

Yeris Alfonso Passo Utria, nació el 16 de septiembre de 1982 en Santa Catalina de Alejandría, departamento de Bolívar, Colombia. Es Licenciado en Educación Rural por el Centro Universitario de Bienestar Rural, Especialista en Estudios Pedagógicos y Magíster en Educación por la Corporación Universidad de la Costa (CUC), y Técnico Profesional en Mantenimiento y Ensamble de Computadores. Candidato a Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en el Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. Su trayectoria académica y profesional se ha desarrollado en los ámbitos de la educación rural, la gestión curricular, la formación docente y la investigación educativa. Ha participado en procesos de formación, acompañamiento y coordinación del Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) en Colombia y Ecuador. Desde 2016 se encuentra vinculado al magisterio del departamento del Atlántico, en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen de Pendales, municipio de Luruaco, donde se ha desempeñado como docente de aula y directivo docente en funciones de coordinación. Sus intereses investigativos se orientan hacia la contextualización curricular de las instituciones educativas rurales, la innovación pedagógica y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y al reconocimiento de las particularidades socioculturales de los territorios rurales.