

Currículo contextualizado para la educación infantil en entornos rurales

Andrea Osso Mora y Osvaldo Cardozo Ordoñez

Docente: Alba Yulieth Rodríguez

Corporación Universitaria Minuto de DIOS – UNIMINUTO
2025-2

Tabla de Contenido

Introducción	9
Justificación	14
Objetivos	16
Objetivo general	16
Marco Referencial	17
Estado del arte o antecedentes de la investigación	17
A nivel internacional	17
A nivel nacional	19
A nivel regional y/o local	21
Marco Teórico	22
La Pedagogía del Territorio y la Educación Rural Contextualizada	22
La Justicia Curricular como Principio Ético	23
Diálogo de Saberes y Prácticas Familiares	24
Marco Conceptual	25
Contextualización Curricular	25
Primera Infancia Rural	25
Saberes Locales y Familiares	26
Prácticas Pedagógicas	26
Marco Legal	27
Enfoque de la Investigación	29

Diseño de la Investigación	29
Limitaciones	30
Recopilación de Información	30
Criterios de Inclusión.....	32
Criterios de Exclusión	33
Análisis de Datos.....	33
Contexto	34
Consideraciones Éticas.....	35
Resultados y discusión.....	36
Características del currículo contextualizado en las zonas rurales, frente a la adaptación de las particularidades del territorio y a las necesidades educativas	36
Currículo como Herramienta de Justicia Social	37
La Reingeniería de la Enseñanza.....	39
Consecuencias de la No-Adaptación	42
Cierre	45
Relación entre la familia, escuela y comunidad en contextos rurales en relación con la participación del proceso educativo	47
El Ecosistema Educativo Rural	47
El Diálogo de Saberes.....	53
Cierre	58

Identificar los desafíos que enfrentan los maestros rurales en la implementación del currículo contextualizado	60
Cierre	66
Conclusiones	68
Recomendaciones	70
Recomendaciones para la Implementación Curricular Sostenible	70
Posibles Áreas de Investigación Futura	71
Referencias Bibliográficas	73
Anexos	79

Lista de Tablas

Tabla 1 Marco Legal.....	27
Tabla 2 Dimensiones y Justificación del Currículo Contextualizado	43
Tabla 3 El Desplazamiento del Rol de la Escuela Rural	51
Tabla 4 Mecanismos de Articulación y Estrategias para la Integración de Saberes.....	55
Tabla 5 Matriz DOFA.....	63



Lista de Anexos

Anexo 1. Matriz de Análisis Documental..... 79

Resumen

Esta monografía tuvo como propósito central analizar las características, los mecanismos de articulación y los desafíos operativos de la implementación del currículo contextualizado en la educación infantil de zonas rurales, empleando para ello una revisión crítica y sistemática de la literatura reciente (2020-2025).

Los principales hallazgos establecen que el currículo contextualizado es un imperativo ético que materializa la Justicia Curricular, al validar el capital cultural del niño y rechazar la imposición histórica del modelo educativo urbano. Su implementación implica una reingeniería pedagógica que opera en dos dimensiones la primera es la Ecológica que al convertir el entorno natural en el principal sujeto de enseñanza, y la segunda es la Sociodemográfica, al exigir la flexibilidad de la oferta educativa para adaptarse a la dispersión poblacional y a la realidad laboral de las familias campesinas.

La conclusión más importante es que el éxito de la contextualización depende, fundamentalmente, de estabilizar el cuerpo docente y combatir el agotamiento profesional (*burnout*). La alta rotación de maestros, impulsada por la falta de apoyo y la escasez material, erosiona la continuidad y el arraigo curricular, perdiendo el conocimiento local acumulado y debilitando la calidad del servicio. Por lo tanto, el futuro de la educación infantil rural exige invertir en la dignidad laboral y en los sistemas de apoyo del maestro.

Palabras Clave: Contextualización Curricular, Educación Infantil Rural, Justicia Curricular, Aula Multigrado, Diálogo de Saberes, Agotamiento Profesional, Rotación Docente, Pertinencia.

Abstract

This monograph's central purpose was to analyze the characteristics, articulation mechanisms, and operational challenges of implementing a contextualized curriculum in early childhood education in rural areas, employing a critical and systematic review of recent literature (2020–2025).

The main findings establish that a contextualized curriculum is an ethical imperative that embodies Curricular Justice by validating the child's cultural capital and rejecting the historical imposition of the urban educational model. Its implementation involves pedagogical reengineering that operates in two dimensions: the ecological, by making the natural environment the primary subject of instruction, and the sociodemographic, by requiring the educational offerings to be flexible enough to adapt to population dispersion and the work realities of rural families.

The conclusion is that the success of contextualization depends fundamentally on stabilizing the teaching staff and combating professional burnout. High teacher turnover, driven by a lack of support and material shortages, erodes curricular continuity and rootedness, resulting in the loss of accumulated local knowledge and weakening the quality of service. Therefore, the future of rural early childhood education requires investing in teachers' professional dignity and support systems.

Keywords: Curricular contextualization, early rural education, curricular justice, multigrade classroom, dialog of knowledge, professional burnout, teacher rotation, relevance.

Introducción

Esta monografía, titulada “Currículo contextualizado para la educación infantil en contextos rurales”, se adentra en los desafíos que enfrenta la educación rural; específicamente, examina la tensión entre los programas de enseñanza estandarizados y las realidades del campo que viven los niños y niñas en sus primeros años.

La educación infantil en las zonas rurales exige enfoques que atiendan los matices particulares de cada comunidad, entendiendo la riqueza de historias y prácticas que configuran la vida campesina; es frecuente preguntarse por qué persisten currículos alejados de estos contextos, diseñados desde lógicas urbanas poco congruentes con la cotidianidad rural puesto que en muchos territorios, la aplicación de modelos escolares estandarizados provoca una desconexión palpable entre el saber escolar y la vida diaria, una distancia que no solo impacta lo pedagógico, sino que fragiliza la identidad cultural y relega las prácticas productivas y saberes ancestrales a un segundo plano, aspectos de percepción compartida por diversos estudios recientes que abogan por la necesidad de replantear el sentido social de la educación rural.

La escuela enfrenta el reto de conectar con la realidad cultural de los estudiantes, donde las raíces, las tradiciones y el entorno se encuentran con la experiencia educativa cotidiana. En ese sentido, investigaciones recientes muestran la necesidad de construir currículos que dialoguen con las prácticas culturales e históricas propias de cada comunidad. Tal como lo exponen Restrepo, Gómez y Martínez (2023), este acercamiento posibilita que los niños se reconozcan en la escuela y valoren sus propias raíces, propiciando una educación que articula tradición, territorio e identidad, sin dejar de lado nuevas formas de justicia social.

Siguiendo esta línea, Ferreiro-Núñez y Caride-Gómez (2024) plantean que las políticas educativas deben ajustarse para promover la equidad y la inclusión, proponiendo marcos que integren contenidos y metodologías adaptadas a los contextos campesinos; esto facilita trayectorias escolares más justas y significativas, respetando las características socioculturales propias de cada territorio. En la práctica, estas metodologías pueden incluir proyectos colaborativos entre escuela y comunidad, que valoren saberes locales y el entorno, haciendo el aprendizaje vivo y cercano para los estudiantes rurales.

Por otro lado, Van Vuuren (2023), desde el poshumanismo, invita a cuestionar la exclusividad del enfoque humano en la educación infantil, destacando la importancia de restablecer el vínculo con la naturaleza y diseñar ambientes que sensibilicen sobre las interrelaciones entre humanos y otros seres vivos. Este enfoque resulta especialmente valioso en territorios rurales, donde el contacto con el entorno natural es constante y parte de la formación diaria.

Estas discusiones se encuentran eco en la práctica docente; Suele percibirse una transformación genuina en la actitud de los niños cuando el aprendizaje conecta con sus realidades al explicar ciencia a partir de las plantas medicinales de la huerta o convertir las matemáticas en herramientas para dimensionar terrenos, los estudiantes se sienten reconocidos, mientras que la imposición de contenidos urbanos —semáforos, rascacielos, horarios de metro— puede generar distanciamiento, una sensación de extrañeza que da a entender que lo local carece de valor frente a lo que se enseña en la escuela.

Lemus Cosme y Prado Rosales (2023) proponen que el currículo rural debe transformarse para potenciar la autonomía y la conciencia social, debiéndose pensar como una estructura

rigurosa y adaptable al mismo tiempo; esto demanda indagaciones y esfuerzos dirigidos a preguntarse si los futuros docentes reciben la formación requerida para asumir desafíos tan diversos y complejos, haciéndose eco de la importancia de fortalecer el desarrollo de competencias inclusivas y de incorporar, en los procesos de formación docente, el contacto directo y reflexivo con comunidades rurales (Lemus Cosme & Prado Rosales, 2023).

La literatura académica reciente respalda la importancia de valorar y revitalizar la vida rural en la educación infantil pues se reconoce que la escuela en contextos rurales va más allá de ser un espacio formal de enseñanza, funcionando también como un centro de encuentro social y cultural que sostiene a las comunidades, tal como sostienen autores como Restrepo et al. (2023). Aunque suelen enfrentarse a retos derivados de marginación económica y simbólica, las escuelas rurales tienen la capacidad de innovar pedagógicamente y fomentar la dinámica comunitaria, siempre que se escuchen y respeten cuidadosamente las realidades socioculturales locales, según lo señalan Ferreiro-Núñez y Caride-Gómez (2024). Además, la formación docente debe considerar las particularidades de las familias y territorios rurales, poniendo en valor saberes propios y promoviendo experiencias educativas que estrechen vínculos con la tradición, el territorio y la identidad, como evidencian Rodríguez (2025) y Vargas Iturra (2022). Estas perspectivas convergen en la necesidad de construir una educación infantil que responda al contexto rural de manera integral y significativa.

La familia y la comunidad tampoco son espectadores; como recuerdan Salas Coello y Guzmán Vargas (2024), son actores centrales que transmiten saberes generacionales sobre el clima, la siembra y la vida, saberes que representan una fuente valiosa para la pedagogía cuando se aprovechan adecuadamente. Por ello, es fundamental crear puentes reales entre la escuela y la

comunidad, dado que también sostienen la identidad cultural. En este sentido, Restrepo et al. (2023) subrayan que educar en el campo no puede ser una réplica de la ciudad; debe ayudar a que los niños desarrollen orgullo por su territorio y comprendan el valor de sus conocimientos locales. Cuando un maestro reconoce y dignifica esos saberes, los estudiantes no solo aprenden mejor, sino que fortalecen su autoestima y vinculación con su entorno.

A esto se suma la perspectiva de Rueda Paredes et al. (2024), quienes traen a colación los valores que en el campo se viven a diario como el respeto por la naturaleza, la solidaridad y el trabajo compartido pues en tiempos de crisis ambiental y social, estos valores deberían ocupar un lugar importante en la enseñanza ya que la coherencia entre el hogar y la escuela se muestra entonces como un soporte del aprendizaje; Además, Guailas y Correa (2024), junto con Zambrano De La Torre et al. (2023), demuestran cómo el ambiente familiar y las interacciones tempranas marcan el desarrollo cognitivo y social del niño donde si la escuela ignora o contradice esa base familiar se construye sobre terreno inestable.

Este trabajo de investigación se justifica precisamente en ese dilema donde se busca analizar cómo la implementación del currículo contextualizado funciona en la educación infantil rural y cómo las características del territorio y las particularidades sociales y culturales influyen en las estrategias pedagógicas donde para lograrlo, la siguiente monografía examina las adaptaciones curriculares necesarias frente a las necesidades educativas del entorno; mientras a su vez se profundiza en la relación entre familia, escuela y comunidad como un soporte del proceso educativo; e identifica los desafíos que los maestros rurales enfrentan al llevar estas ideas a la práctica.

Donde, el propósito es ofrecer alternativas para que la educación rural deje de ser una versión disminuida de la urbana y se transforme en una educación situada en su territorio; una pedagogía pertinente que reconozca a los estudiantes no solo como receptores de información, sino como portadores de saberes valiosos y protagonistas de su propio aprendizaje, profundamente conectados con su tierra.

Justificación

La necesidad de esta monografía, titulada *Currículo contextualizado para la educación infantil en contextos rurales*, se arraiga en una convicción profunda que es la educación para los niños y niñas del campo debe ser un acto de reconocimiento y validación, no una mera adaptación burocrática, por ende, el valor de este trabajo no es solo académico, sino que se alinea con una urgencia social, ética y pedagógica que la realidad colombiana, y específicamente la del Huila, no permite ignorar.

La primera razón que justifica esta investigación se relaciona con la justicia y la identidad cultural pues persiste una práctica educativa donde los currículos oficiales se aplican como recetas universales, desconociendo que, como bien lo afirma Rincón (2024), esta herencia histórica de centralización ha convertido a la educación rural en una réplica de lo urbano. Cuando esto sucede, la escuela se convierte en un espacio que, sutilmente, le dice al niño que su mundo (sus montañas, sus cultivos, sus tradiciones) no importa lo suficiente. Tal como lo argumenta Rodríguez (2025), si la escuela ignora la vida y las narrativas de la vereda, puede transformarse en un espacio de negación de la propia identidad del sujeto rural. Por ello, este trabajo se sostiene en el principio de Justicia Curricular, una postura que, según Rueda et al. (2023), exige que la equidad no se alcance con la uniformidad, sino con la diferenciación, diseñando una propuesta educativa que nazca de la historia y el contexto de esa comunidad específica.

El segundo argumento se enfoca en la transferencia práctica del conocimiento pedagógico y en la necesidad urgente de evidencia local que permita aterrizar la teoría de la contextualización en la realidad educativa de las veredas. Aunque la teoría sobre

contextualización está bien desarrollada, aún es necesario concretar cómo el maestro puede incorporar efectivamente estos conocimientos en su labor diaria, especialmente en espacios rurales. En este sentido, la monografía aborda esta brecha al explorar cómo se integran los saberes familiares, que constituyen la base del aprendizaje temprano. Arrieta (2024) muestra que la tradición, la oralidad y el trabajo agrícola conforman la esencia de la crianza en el campo, y que estos deben ser transformados en contenidos escolares relevantes. Por ello, modelos prácticos como los "Mapas de Saberes" propuestos por Salas (2025) se presentan como herramientas concretas para incorporar a los sabedores locales como facilitadores pedagógicos, convirtiendo a la comunidad en un socio activo del proceso de enseñanza y enriqueciendo la experiencia educativa con saberes vividos y compartidos.

Esta monografía es un trabajo situado en el contexto huilense ya que al concentrarse en esta región, el estudio se distancia de generalidades abstractas para ofrecer una visión precisa de la práctica docente en esta zona; Donde autores como Robayo (2024) quienes identifican que en Garzón, se viven las dificultades reales de los maestros, como la falta de recursos y la limitada colaboración familiar debido a las largas jornadas laborales. A su vez, el hallazgo de Chavarriaga Torres (2024) en Campobello, que demuestra la efectividad de la lúdica contextualizada para fortalecer el pensamiento, nos da la esperanza de que la innovación metodológica sí es posible. Al articular esta visión local con los objetivos de la monografía (analizar las adaptaciones, examinar la relación tripartita familia-escuela-comunidad e identificar los retos), el propósito es claro ofrecer alternativas para que la educación rural del Huila sea, por fin, una pedagogía pertinente, respetuosa y profundamente conectada con su territorio.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la implementación del currículo contextualizado en la educación infantil en zonas rurales, explorando cómo las características del territorio y los desafíos del entorno influyen en las estrategias pedagógicas, en función de las particularidades sociales, culturales y educativas.

Objetivos específicos

1. Examinar las características del currículo contextualizado en las zonas rurales, frente a la adaptación de las particularidades del territorio y a las necesidades educativas.
2. Explorar la relación entre la familia, escuela y comunidad en contextos rurales en relación con la participación activa del proceso educativo
3. Identificar los desafíos que enfrentan los maestros rurales en la implementación del currículo contextualizado.

Marco Referencial

Estado del arte o antecedentes de la investigación

La conversación sobre cómo educar a la primera infancia en entornos rurales ha ido cambiando su foco; se aleja de la simple adaptación de modelos urbanos para buscar formas de enseñanza que nazcan del propio territorio, que dialoguen con sus saberes y que respondan a sus realidades. Este análisis de estudios previos recorre la investigación sobre el currículo contextualizado en distintas geografías, mostrando cómo otros investigadores han abordado este desafío. A través de este viaje, desde lo global hasta lo local, se identifican tendencias y enfoques pedagógicos que alimentan esta investigación, ofreciendo un panorama de lo que se ha encontrado y de los caminos que aún quedan por explorar.

A nivel internacional

La discusión fuera de nuestras fronteras sobre la pertinencia del currículo rural es amplia; se observa una tendencia a reconocer que los modelos educativos estandarizados a menudo ignoran la riqueza cultural de las comunidades. Como es el caso del sur de Chile, donde la investigadora Yeny Vargas (2022) evidencia las tensiones que surgen entre las prácticas escolares, que a menudo son mecanicistas, y los conocimientos familiares del pueblo Mapuche están ligados a la vida comunitaria. Mostrando así que esta distancia entre el saber escolar y el saber del hogar no es exclusiva de un solo lugar; en Sudáfrica, un estudio de Padayachee et al. (2023) exploró cómo la filosofía africana del Ubuntu, centrada en la comunidad y la interconexión, puede enriquecer los currículos oficiales para fomentar valores prosociales desde la primera infancia.

Mientras que otro estudio muestra que la implementación de un currículo conectado con el entorno se enfrenta a barreras estructurales considerables; pues en muchas zonas rurales no se trata solo de qué enseñar, sino de si es posible enseñar.

Ya que investigaciones en Estados Unidos, como la de Prusinski et al. (2022), describen la existencia de "desiertos de cuidado infantil" en zonas rurales de Kentucky, donde la falta de consenso comunitario impide crear una oferta educativa, incluso cuando existen fondos mostrando que esta desigualdad en el acceso es un eco que resuena en otros continentes (Pág. 23); otros estudios realizados en Ghana (Agyekum et al., 2023) y en la India (Choudhury et al., 2023) muestran con datos cómo los niños de zonas rurales tienen menos probabilidades de asistir a la educación preescolar, una brecha que se explica por el nivel educativo de sus padres y los recursos del hogar.

Pero también surgen propuestas metodológicas que buscan reconectar la educación con la vida como el caso de Italia en el modelo de las "granjas-jardín" o *kindergarten farms* analizado por Paffarini et al. (2024) quien muestra cómo la agricultura social se puede integrar en la educación infantil, respondiendo a una necesidad de las familias de mayor contacto con la naturaleza (Pág. 31). Además, esta conexión con el entorno es también una preocupación en el Amazonas brasileño, donde Lima Benigno et al. (2023) estudiaron cómo los docentes de aulas multigrado, a pesar de la escasa formación, logran mediar un currículo culturalmente relevante al integrar las vivencias de las comunidades ribereñas.

Finalmente, la estabilidad y formación de los equipos docentes aparece como un punto determinante; en China, una investigación de Jie Xiong et al. (2023) reveló que un liderazgo deficiente en las escuelas rurales provoca agotamiento en los maestros y una alta intención de

rotación, afectando la continuidad de cualquier propuesta pedagógica. A esto se suma, como demuestran Qian et al. (2023) en otro estudio en el mismo país, el "efecto Mateo", donde los directores de zonas urbanas y con más ventajas reciben más y mejor formación, mientras que sus pares rurales, quienes más la necesitarían, quedan rezagados (Pág. 29).

A nivel nacional

En Colombia, la búsqueda de un currículo con pertinencia cultural encuentra un eco claro en la investigación. Un trabajo significativo es el de Rincón (2024) quien se propuso analizar cómo se ha pensado e institucionalizado el currículo para la educación rural en Colombia, utilizando una revisión documental sistemática y un análisis histórico-crítico. El estudio concluye que, históricamente, el currículo rural ha sido una réplica del modelo urbano, que no refleja las particularidades ni fomenta la participación comunitaria, lo cual es un aspecto que debe ser reconsiderado. Este trabajo nos da el marco legal y conceptual más reciente para entender el debate curricular en Colombia y sustentar por qué la falta de pertinencia cultural es una problemática de origen histórico-institucional.

Por su parte los investigadores Rueda et al. (2023) tuvieron como objetivo reflexionar sobre la educación infantil en el campo colombiano desde el enfoque de la justicia curricular, utilizando una revisión de la literatura y el análisis conceptual donde su conclusión apunta a que la justicia no se logra con la uniformidad, sino con la diferenciación, diseñando propuestas que reconozcan las historias y necesidades de las comunidades; Este enfoque es de gran utilidad para nuestra monografía, ya que nos da un lenguaje y un argumento ético para defender la necesidad de un currículo adaptado y situado, alineándose con el Objetivo 1 propuesto.

Mientras que el equipo de Restrepo (2023) se propuso sistematizar experiencias en varias regiones de Antioquia para definir los componentes de un currículo infantil rural contextualizado, empleando una metodología cualitativa. La principal conclusión establece que el currículo debe estructurarse alrededor de tres ejes que son la identidad regional, las prácticas locales y la recuperación de tradiciones, lejos de la imposición externa. Este estudio es la base de nuestra sección nacional y provee el modelo operativo para lograr la articulación de la escuela con el territorio, respondiendo directamente a nuestro Objetivo 1.

Por su parte Arrieta (2024) buscó describir e interpretar las prácticas educativas que desarrollan las familias en el campo colombiano con sus hijos más pequeños, utilizando una metodología de investigación cualitativa fenomenológica. El estudio describe cómo la tradición, el trabajo agrícola y la oralidad son los principales soportes de las prácticas educativas informales de las familias, y cómo estas son transmitidas de generación en generación. Este estudio es directo y fundamental para abordar nuestro Objetivo 2, al brindarnos la descripción de los saberes familiares que la escuela debe integrar al currículo.

Mientras que recientemente el autor Rodríguez (2025) analizó el rol de la escuela en la construcción de la identidad (subjetivación) de los niños en el campo colombiano, utilizando un enfoque de análisis del discurso pedagógico. El estudio concluye que, si la escuela ignora la vida, el trabajo y las narrativas de la vereda, se convierte en un espacio de negación de su propia existencia. Este artículo es una mirada íntima a la experiencia del niño en el aula, y nos permite argumentar, para todos nuestros objetivos, que el currículo debe ser un espacio de reconocimiento y validación del sujeto rural.

A nivel regional y/o local

Al dirigir la mirada hacia el departamento del Huila, se encuentra el estudio de Robayo (2024) tuvo como objetivo analizar las estrategias pedagógicas y los retos de los docentes de educación inicial rural en el municipio de Garzón, utilizando una metodología cualitativa basada en entrevistas donde el estudio encontró que las docentes priorizan el arte y el juego, pero luchan contra la falta de recursos y la limitada colaboración de las familias, afectadas por sus jornadas laborales mostrando así que este trabajo es el antecedente más específico para el Huila, brindando evidencia directa de los desafíos que enfrentan los maestros, algo importante para nuestro Objetivo 3 propuesto.

Mientras que el autor Chavarriaga Torres (2024) buscó fortalecer las habilidades de pensamiento de niños rurales en la sede Campobello (Garzón) a través de un proyecto de intervención, utilizando la Investigación-Acción Participativa (IAP) demostrando que el uso de herramientas lúdicas y contextualizadas (como el ajedrez) es una estrategia pedagógica efectiva para mejorar el pensamiento lógico y crítico en este entorno dándonos entonces una prueba de cómo la innovación pedagógica puede responder a las necesidades formativas específicas de los niños huilenses.

Mientras que el autor Salas (2025) se propuso diseñar y validar los "Mapas de Saberes" como una herramienta para la inclusión activa y la participación de los sabedores locales en la escuela rural, como trabajo de tesis. La propuesta conceptual logró que la institución identifique formalmente a los "sabedores" (parteras, agricultores, artesanos) y los integre al currículo, transformándolos en facilitadores del aprendizaje. Este estudio es un mecanismo concreto y

operativo para lograr el Objetivo 2, al pasar de la simple "invitación" a la comunidad a una inclusión curricular profunda.

También se encontró el estudio de Avendaño-López y Castillo-Caicedo (2021) quienes buscaron explorar los significados del trabajo infantil desde la perspectiva de niños y familias en el contexto rural colombiano, empleando entrevistas cualitativas concluyendo que, en el campo, el trabajo se interpreta como un vehículo de socialización que transmite la cultura y las prácticas productivas, siendo visto como una forma de educación. Este contraste es importante para la monografía en curso, pues obliga a la escuela a dialogar críticamente con esta práctica social que define la vida y el aprendizaje temprano de muchos niños huilenses.

Marco Teórico

La Pedagogía del Territorio y la Educación Rural Contextualizada

La educación no puede ser un traje de talla única; necesita reflejar la vida de quien la recibe. Esta monografía se distancia del enfoque tradicional que, históricamente, ha visto al currículo rural como una adaptación reducida del modelo urbano. Tal como lo afirma Rincón (2024), en Colombia el currículo rural ha sido, en su mayoría, una herencia de esa centralización, algo que no fomenta la participación comunitaria ni responde a lo local (Pág. 17).

En respuesta a esto, la Pedagogía del Territorio sostiene que el contexto geográfico, cultural y ecológico es el primer y más influyente maestro del niño. Desde esta perspectiva, no se trata solo de usar las plantas o los animales en la clase, sino de entender la relación que tiene el niño con ese lugar. Por ejemplo, Van Vuuren (2023), desde un enfoque que valora lo no-

humano, nos explica que el currículo debe reconocer a la naturaleza como un agente de enseñanza; es decir, el río, el cultivo o el ciclo de la cosecha son contenidos que estructuran el mundo del niño, por lo que la escuela no debe ignorarlos (Pág. 28).

Al hacer esto, se logra lo que Lemus Cosme y Prado Rosales (2023) definen un currículo que va más allá de transmitir información para enfocarse en el desarrollo de la autonomía y la conciencia social a partir de las vivencias propias del campo, un requisito para formar ciudadanos que puedan transformar su propio entorno y no solo huir de él (Pág.15).

La Justicia Curricular como Principio Ético

La justicia curricular es especialmente importante para la educación rural porque reconoce que los estudiantes en estos contextos enfrentan realidades, desafíos y necesidades distintas a las de entornos urbanos o más favorecidos. Rueda et al. (2023) explican que aplicar un currículo uniforme para todos sin considerar estas diferencias puede profundizar las brechas educativas y culturales.

En cambio, la justicia curricular se basa en ofrecer contenidos, metodologías y recursos que respondan a las particularidades del territorio, la cultura y las experiencias de los niños en zonas rurales, garantizando así una educación más equitativa y significativa. Esto implica no solo respetar y valorar la diversidad cultural y social de las comunidades rurales, sino también potenciar sus saberes y condiciones como parte integral del proceso educativo, transformando la escuela en un espacio que dignifica a sus estudiantes y promueve su identidad y desarrollo integral.

Cuando el currículo estándar de la ciudad se aplica en la vereda, ignora la historia, las prácticas y los valores de esa comunidad, convirtiéndose, según Rodríguez (2025), en un espacio

de negación de la identidad del niño; este lo obliga a desprenderse de su mundo rural para encajar en un modelo ajeno. De esta manera, al integrar el entorno del niño como contenido legítimo y de alta validez, esta monografía busca que la escuela se transforme en un espacio de validación y reconocimiento del sujeto rural, reparando esa injusticia histórica.

Diálogo de Saberes y Prácticas Familiares

La contextualización curricular no es una tarea exclusiva de la escuela; se necesita la colaboración activa y constante de la comunidad para que tenga sentido y eficacia. El Diálogo de Saberes emerge como una estrategia fundamental que permite integrar el conocimiento de las familias y el territorio en el aula. Arrieta (2024) nos recuerda que en el contexto rural las prácticas educativas informales se basan en la oralidad, la tradición y el trabajo agrícola, legados que se transmiten de generación en generación y que deben ser valorados e incluidos en la enseñanza.

El verdadero reto consiste en cómo armonizar estos saberes con el conocimiento escolar sin que uno prevalezca a expensas del otro. En este sentido, el modelo presentado por Restrepo et al. (2023) ofrece una guía práctica para organizar el currículo a partir de elementos vividos como la identidad regional, las prácticas locales y la recuperación de tradiciones, construyendo un currículo inclusivo y participativo. Este enfoque se complementa con los "Mapas de Saberes" propuestos por Salas (2025), que funcionan como una herramienta concreta para legitimar y co-crear el conocimiento desde la voz de agricultores y ancianos, fortaleciendo la relación entre comunidad y escuela. Así, la educación se enriquece y se vuelve más significativa al reconocer y validar los saberes propios del territorio y sus habitantes.

Marco Conceptual

Contextualización Curricular

La contextualización implica adaptar el currículo tomando en cuenta no solo la ubicación geográfica, sino también diversas dimensiones que caracterizan profundamente el entorno rural. En concreto, se deben integrar las prácticas productivas propias del territorio, como la agricultura y la ganadería, que forman parte del modo de vida y la economía local. Además, es necesario incorporar los saberes ancestrales que reflejan la historia, la cultura y las cosmovisiones de las comunidades, los cuales guían las formas de relacionarse con la naturaleza y entre las personas. Por último, las dinámicas comunitarias, que incluyen las formas de organización social, las tradiciones, los ritos y las redes de apoyo mutuo, deben ser elementos clave en la elaboración de contenidos, metodologías y evaluaciones, para que la educación realmente dialogue con la realidad de los estudiantes y sus familias, tal como plantean Restrepo et al. (2023) y Lemus Cosme y Prado Rosales (2023).

Primera Infancia Rural

El proceso de socialización en contextos rurales se distingue de la urbana principalmente por el vínculo estrecho y cotidiano que los niños establecen con la naturaleza y el trabajo familiar. En contraste con los centros urbanos, donde la socialización suele estar mediada por espacios institucionalizados como jardines infantiles, parques o centros comerciales, en las zonas rurales los niños participan desde muy temprana edad en actividades productivas como la agricultura o el cuidado de animales, lo que influye en su desarrollo de habilidades prácticas y en su entendimiento del entorno natural. Además, la socialización rural se caracteriza por relaciones

intergeneracionales estrechas y continuas, con frecuentes interacciones familiares y comunitarias que transmiten saberes, valores y tradiciones propios del territorio (Rodríguez, 2025). Esta experiencia vital diferente modela una forma de aprender y relacionarse que requiere ser reconocida y valorada en la educación para responder verdaderamente a las necesidades y realidades de los niños y niñas rurales.

Saberes Locales y Familiares

Son el conjunto de conocimientos, prácticas, creencias, mitos y tecnologías que se han acumulado y transmitido de manera intergeneracional dentro de una comunidad o familia, generalmente de forma oral e informal. En el contexto rural, incluyen técnicas agrícolas, prácticas de cuidado, medicina tradicional, y narrativas históricas o leyendas que explican el mundo y el territorio (Arrieta, 2024). Estos saberes son considerados, dentro de este trabajo, como contenido legítimo que debe ser articulado con el currículo formal (Salas, 2025).

Prácticas Pedagógicas

En el ámbito de la educación rural, las prácticas pedagógicas comprenden el conjunto de acciones, estrategias, metodologías y didácticas que el docente pone en marcha para facilitar el aprendizaje en el aula. Estas prácticas deben estar profundamente situadas en el contexto, buscando conectar experiencias significativas para los niños, como el juego, el arte y la literatura, con los elementos del entorno inmediato. Robayo (2024) observó que, para las maestras de la región, las prácticas exitosas son aquellas que priorizan el arte y el juego, a pesar de las limitaciones de infraestructura, lo que evidencia la importancia de desarrollar estrategias creativas basadas en los recursos disponibles. En este sentido, es necesario superar la

redundancia en referirse a la educación rural y enfocarse en cómo estas prácticas se adaptan a las características específicas de cada comunidad, promoviendo una enseñanza que responda auténticamente a las necesidades y realidades de los estudiantes y sus contextos (Montiel Tavera, 2025).

Marco Legal

Tabla 1

Marco Legal

Norma o Reglamentación	Resumen	Principales Artículos o Enunciados
Constitución Política de Colombia (1991)	Establece los derechos fundamentales de los niños, el derecho a la educación y el deber del Estado de promover la igualdad y reconocer la diversidad étnica y cultural de la Nación.	<p>Artículo 1 Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista.</p> <p>Artículo 44 Reconoce los derechos fundamentales de los niños, incluyendo el cuidado y el amor, y la educación.</p> <p>Artículo 67 Define la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social; establece la obligatoriedad entre los cinco y quince años de edad.</p>
Ley 115 de 1994	Fija los parámetros generales de la educación en Colombia, promoviendo la autonomía curricular y reconociendo la educación para grupos étnicos como un principio de pertinencia.	<p>Artículo 5 Fines de la educación (desarrollo de la identidad cultural y el respeto por la diversidad).</p> <p>Artículo 14 Enseñanza obligatoria (incluye la educación ambiental, cultural y el estudio de la Constitución).</p> <p>Artículo 17 La educación preescolar es un grado obligatorio.</p>
Ley 715 de 2001	Regula la distribución de recursos y competencias en materia de educación, estableciendo que la	Artículo 6 Competencias de los departamentos, distritos y municipios en materia de educación (administrar y distribuir recursos para garantizar la prestación del servicio).

Norma o Reglamentación	Resumen	Principales Artículos o Enunciados
	educación se debe garantizar con calidad y cubrimiento en todos los niveles.	
Ley 1098 de 2006	Reconoce a los niños y niñas como sujetos plenos de derechos y establece su interés superior. Es el marco para la protección integral de la primera infancia.	<p>Artículo 9 Prevalencia de los derechos.</p> <p>Artículo 29 Derecho al desarrollo integral en la primera infancia.</p>
Ley 1804 de 2016	Establece la Ruta Integral de Atenciones (RIA), que articula la gestión intersectorial y territorial para garantizar los derechos de la primera infancia, incluyendo el componente educativo contextualizado.	<p>Artículo 3 El propósito de la Política es garantizar los derechos de los niños y niñas, incluyendo el componente de educación inicial.</p> <p>Artículo 4 Principios rectores (integralidad, territorialización, participación).</p>
Decreto 1075 de 2015	Compila y racionaliza las normas del sector, incluyendo aquellas sobre la flexibilización curricular y la implementación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) adaptados.	Artículo 2.3.1.5.1. Define la educación para grupos étnicos como aquella que reconoce y respeta la necesidad de un proceso educativo pertinente y contextualizado.

Nota. Esta tabla presenta una síntesis de normas y reglamentaciones relevantes para la educación contextualizada en primera infancia en Colombia, con énfasis en los derechos, autonomía curricular y protección integral. La información fue elaborada a partir del análisis de la Constitución Política de Colombia (1991), Ley 115 de 1994, Ley 715 de 2001, Ley 1098 de 2006, Ley 1804 de 2016 y el Decreto 1075 de 2015. Para detalles metodológicos y referencias completas, consulte la sección de Referencias.

Diseño Metodológico

Enfoque de la Investigación

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo para interpretar las realidades y vivencias de los maestros, así como las dinámicas socioculturales del campo, aspectos que la estadística no puede captar completamente. Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2018) señalan que el enfoque cualitativo permite acercarse a la subjetividad y particularidades de los fenómenos, algo esencial para describir tanto la experiencia de quienes implementan el currículo (Robayo, 2024) como la de quienes lo reciben (Rodríguez, 2025). Más que cuantificar, se busca profundizar en el significado de la falta de pertinencia educativa y en las soluciones que emergen desde la academia y la práctica educativa. Así, el enfoque cualitativo ofrece una visión holística, inductiva y flexible que reconoce la complejidad del contexto rural y la interacción constante entre maestros, estudiantes y comunidad, aportando un instrumento indispensable para comprender y mejorar la educación en estos territorios.

Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación es documental, específicamente una revisión sistemática de literatura. Se eligió este diseño porque, antes de proponer una solución situada para la región del Huila, era necesario conocer en profundidad qué se ha dicho y qué se ha hecho en el campo educativo tanto en Colombia como en la región. La revisión sistemática permite contrastar el marco teórico general con la práctica investigativa publicada, uniendo el argumento ético de la Justicia Curricular, como lo plantean Rueda et al. (2023), con los resultados de intervenciones

locales, tal como muestra Chavarriaga Torres (2024), lo que aporta rigor y fundamentación sólida a las afirmaciones del estudio.

Como criterios de inclusión, se seleccionaron estudios publicados entre 2020 y 2025, que aborden temas relacionados con la educación rural, contextualización curricular, y prácticas pedagógicas en territorios rurales colombianos o con características similares. Se priorizaron obras disponibles en español y acceso abierto para garantizar la consulta y verificación de los documentos. Además, se incluyeron investigaciones que aportaran tanto datos empíricos como reflexiones teóricas que orienten la práctica educativa en contextos rurales diversos.

Limitaciones

Como limitaciones metodológicas, es importante reconocer que la revisión puede estar sesgada por la disponibilidad limitada de literatura local específica y por posibles exclusiones de documentos relevantes en otros idiomas o formatos no accesibles. Además, la heterogeneidad en los enfoques y metodologías de los estudios revisados dificultó la comparación directa de resultados, aunque permitió una visión amplia y diversa sobre el tema. Estos aspectos se tendrán en cuenta al interpretar los hallazgos y proponer recomendaciones, manteniendo una postura crítica frente a la generalización de los resultados.

Recopilación de Información

La búsqueda de información se llevó a cabo de manera metódica para asegurar la pertinencia y actualidad de las fuentes, concentrándonos en el periodo 2020 a 2025, lo que garantiza que la monografía se base en el debate más reciente. Se consultaron bases de datos de alto prestigio académico como Scopus y Google Scholar, complementadas con revisiones en

repositorios universitarios colombianos y extranjeros, privilegiando aquellos con foco en educación rural y primera infancia.

En total, se revisaron aproximadamente 120 artículos y documentos, de los cuales se seleccionaron 30 estudios que cumplieran con criterios estrictos pues abordaban explícitamente la educación inicial o la primera infancia en contextos rurales, incluían análisis curriculares, pedagógicos o sobre la relación escuela-comunidad, y presentaban evidencia empírica o reflexión teórica profunda.

La recopilación de la información se concentró en plataformas de alto soporte académico, como Scopus y Google Scholar, complementándolo con la revisión de repositorios universitarios colombianos (y extranjeros), ya que en estos es donde se encuentran las tesis y trabajos de grado con mayor foco internacional, nacional y regional, además de una descripción detallada de experiencias (Robayo, 2024; Salas, 2025).

Las "experiencias" descritas en los textos se refieren a proyectos, intervenciones y prácticas educativas concretas implementadas en entornos rurales, incluyendo relatos sobre la integración de saberes locales, la participación comunitaria y estrategias pedagógicas adaptadas a la realidad del campo, tal como evidencian Robayo (2024) y Salas (2025). Se priorizaron estudios cualitativos por su riqueza descriptiva, aunque también se valoraron reseñas y análisis mixtos que aportaran contexto y fundamento.

Así pues, la estrategia de búsqueda se basó en la combinación de términos importante en español como *currículo contextualizado*, *educación rural*, *primera infancia* y *saberes locales* donde los criterios de selección fueron muy estrictos, pues se incluyeron únicamente estudios cuyo ámbito de aplicación o enfoque fuera explícitamente la educación inicial o primera infancia

en entornos rurales, asegurando la pertinencia temática desde las perspectivas curricular, pedagógica o de la relación escuela-comunidad.

Como instrumento de recolección, utilizamos una matriz de revisión bibliográfica, creada específicamente para condensar y estandarizar la información de cada estudio se registraron el objetivo, la metodología empleada, los resultados descritos y el aporte directo a los objetivos de nuestra monografía. La técnica utilizada fue la revisión documental exhaustiva; elegimos esta porque los artículos científicos son, para nosotros, un sustituto de la observación en campo, ofreciéndonos la descripción rica en detalles de las experiencias, las prácticas educativas (Robayo, 2024) y las percepciones de la comunidad (Arrieta, 2024).

Criterios de Inclusión

- Estudios publicados entre los años 2020 y 2025 que aborden explícitamente temas relacionados con currículo, educación rural, primera infancia o saberes locales en contextos rurales.
- Investigaciones que presenten resultados verificables, preferiblemente mediante metodologías cualitativas, mixtas o revisiones teóricas profundas, que aporten evidencia relevante a los objetivos de la monografía.
- Artículos, tesis, capítulos de libros o informes de investigación en español, inglés o portugués, disponibles en plataformas académicas de alto prestigio como Scopus, Google Scholar y repositorios universitarios.
- Estudios que enfoquen su análisis en ambientes rurales o en la relación escuela-familia-comunidad en estos contextos.

Criterios de Exclusión

- Publicaciones anteriores a 2020, salvo aquellos aportes teóricos que tengan una relevancia imprescindible desde una perspectiva histórica o conceptual.
- Ensayos de opinión, artículos sin revisión por pares, textos sin metodología clara o estudios que no presenten resultados verificables.
- Investigaciones centradas exclusivamente en educación urbana, nivel secundaria o primaria, sin relación específica con la primera infancia.
- Documentos sin acceso completo o en idiomas no manejados por el equipo de revisión.
- Estudios que no aborden directamente aspectos relacionados con currículo, prácticas rurales, saberes locales o la interacción escuela–comunidad en entornos rurales.

Análisis de Datos

El proceso de análisis se desarrolló en dos fases para asegurar la coherencia entre el Marco Teórico y los hallazgos. En la Fase 1 se realizó la codificación y Agrupación, los estudios seleccionados (30) se agruparon temáticamente donde se crearon tres categorías de análisis que fueron (1) características y fundamentos del currículo contextualizado en la primera infancia rural; (2) articulación entre escuela, familia y comunidad en los procesos educativos; y (3) retos y propuestas para la implementación sostenible del currículo contextualizado, siguiendo los procedimientos de reducción de datos cualitativos sugeridos por la metodología.

En la Fase 2 procedemos con la síntesis e Interpretación, trascendimos el resumen individual para realizar un análisis comparativo entre los distintos niveles (internacional, nacional y local). Esto nos permitió identificar patrones y tendencias recurrentes; como en el caso del patrón de la negación de la identidad (Rodríguez, 2025) fue contrastado con el patrón de

la autonomía buscada en el currículo (Lemus Cosme & Prado Rosales, 2023). El resultado de esta fase es una síntesis interpretativa argumentada, donde cada conclusión sobre la necesidad de pertinencia tiene un respaldo en la evidencia compilada.

Contexto

El contexto de referencia es el Huila rural, caracterizado por una marcada dispersión geográfica de las veredas, lo cual dificulta el acceso a servicios educativos y limita las redes de apoyo comunitarias. La economía agrícola es la principal fuente de sustento familiar, con predominancia de actividades campesinas que moldean no solo la vida cotidiana sino también las formas de aprendizaje y transmisión de saberes. Este territorio enfrenta una realidad socioeconómica vulnerable, que impacta directamente las percepciones y prácticas en torno al trabajo y el aprendizaje temprano en el hogar; como evidencian Avendaño-López y Castillo-Caicedo (2021), estas condiciones conllevan desafíos particulares para la educación inicial. Los niños y niñas de primera infancia, sus familias —quienes son guardianes de conocimientos ancestrales— y los maestros de educación inicial forman parte central del análisis; estos últimos se constituyen en mediadores esenciales de la política educativa en el aula, según lo plantea Robayo (2024). El propósito es trascender la crítica general y construir propuestas situadas que reflejen las realidades y necesidades específicas del Huila, reconociendo y validando la identidad del niño campesino como fundamento vital de la formación y transformación educativa en este contexto.

Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas en esta investigación se fundamentan en el respeto y protección de las personas involucradas, así como en la integridad académica y social del estudio. Aunque la investigación es documental y no incluye intervención directa, se garantizó el uso responsable y respetuoso de las fuentes consultadas, reconociendo y citando adecuadamente el trabajo original de autores y comunidades. Además, se busca evitar sesgos o interpretaciones que puedan descontextualizar o estigmatizar las realidades rurales estudiadas.

Al abordar temas sensibles relacionados con comunidades vulnerables, como los niños y niñas de primera infancia en contextos rurales, se adoptó una perspectiva ética que valora la dignidad, la identidad cultural y el reconocimiento de saberes ancestrales, promoviendo un enfoque que fomente la justicia social y educativa. Esto implica también un compromiso con la generación de conocimiento que contribuya a la equidad y relevancia del currículo, sin reproducir desigualdades ni prejuicios.

Resultados y discusión

Características del currículo contextualizado en las zonas rurales, frente a la adaptación de las particularidades del territorio y a las necesidades educativas

El análisis de la literatura reciente establece que el currículo contextualizado para la primera infancia rural no es un simple ajuste metodológico o un anexo al programa central; es un imperativo ético y político cuya característica definitoria es el rechazo consciente a la replicación del modelo urbano. Esta práctica estandarizada, que históricamente ha impuesto contenidos ajenos, ha generado una negación sistemática de la realidad campesina; un proceso que Rincón (2024) identifica como la "problematización" histórica de la educación rural en Colombia, donde el modelo se concibe como una herencia centralizada que no dialoga con la vida local.

La "problematización" histórica de la educación rural, como la identifica Rincón (2024), se refiere al cuestionamiento crítico del modelo educativo tradicional impuesto en las zonas rurales, que ha sido diseñado desde una perspectiva centralizada y urbana, sin diálogo real con las particularidades de la vida local.

Este enfoque problematiza cómo dicho modelo reproduce formas de exclusión y desconocimiento de las culturas, saberes y experiencias campesinas, al imponer contenidos y metodologías que no responden a las necesidades ni valores de las comunidades rurales. En términos simples, la problematización es un proceso de reflexión crítica que busca visibilizar y cuestionar estas inequidades históricas, para abrir camino a propuestas educativas que legitimen la identidad y contexto de los estudiantes rurales, haciendo del currículo un espacio de reconocimiento y pertenencia genuina.

Currículo como Herramienta de Justicia Social

La primera característica que define este currículo trasciende lo pedagógico para asentarse en un profundo compromiso ético y social pues se sostiene que la equidad en el campo no se logra ofreciendo los mismos contenidos a todos, sino validando la cultura, la geografía y los saberes del niño como el punto de partida legítimo del aprendizaje donde este enfoque se conoce como Justicia Curricular según Rueda et al., (2023).

Mientras que el argumento ético se hace evidente al contrastar la práctica histórica con la necesidad de los niños pues el autor Rincón (2024) describe cómo la educación rural en Colombia ha sido "problematizada" por su naturaleza centralizada al imponer un modelo urbano que es ajeno. Esta imposición se convierte en un acto de violencia simbólica el currículo estándar le dice al niño de la vereda que su entorno, su familia y su modo de vida no poseen valor académico suficiente para ser enseñados. Al no verse reflejado en los libros, en las historias o en las actividades, el niño es obligado a una escisión de su propia identidad.

El término "violencia simbólica," usado para describir el impacto del currículo estándar en la educación rural, se refiere a una forma de dominio que no se ejerce mediante la fuerza física, sino a través de la imposición de valores y discursos que invisibilizan o deslegitiman las identidades y formas de vida de ciertos grupos. En este caso, cuando el currículo tradicional no refleja ni valora el entorno, la cultura y las experiencias del niño que vive en la vereda, lo que se está haciendo es enviar un mensaje tácito de que su mundo no tiene importancia académica ni social. Esto produce una fractura interna, ya que el niño debe adaptarse a un modelo educativo que lo desconecta de su propia realidad y cultura, generando una escisión en su identidad (Bourdieu y Passeron, 1990; citado en Rincón, 2024). Esta conceptualización ayuda a

comprender por qué la educación rural no contextualizada puede tener efectos perjudiciales que van más allá de lo pedagógico, afectando la autoestima y el sentido de pertenencia del estudiante.

Tal como lo explican Rueda et al. (2023), esta justicia se logra a través de la diferenciación, reconociendo las historias y las necesidades de cada territorio, lo cual es el único camino para superar la brecha que se amplía cuando la escuela no valida la vida que se tiene. El modelo contextualizado, entonces, se convierte en el instrumento que busca dignificar la experiencia de la infancia campesina.

Mientras que los autores Avendaño-López y Castillo-Caicedo (2021) documentan cómo, en el contexto rural, el trabajo familiar (incluida la participación temprana de los niños) es interpretado por la comunidad como un vehículo de socialización y transmisión de valores donde si la escuela ignora o desaprueba esta práctica sin un diálogo, está negando una forma de aprendizaje y de cohesión social que es legítima en ese territorio. De esta manera, el currículo no contextualizado se transforma en un espacio de negación de la subjetividad del niño, obligándolo a separarse de su mundo para encajar en un ideal externo, un fenómeno bien analizado por Rodríguez (2025).

Pérez Parejo et al. (2024), al analizar la ideología transmitida a través de los cuentos populares, revelan cómo la literatura infantil es un vehículo poderoso que puede perpetuar estereotipos rurales rígidos y obsoletos (como mundos estamentales o roles patriarcales) donde el currículo contextualizado tiene la obligación ética de seleccionar y adaptar ese contenido para que, en lugar de transmitir rigidez o vergüenza, construya una narrativa de orgullo territorial. Así, el desarrollo del niño se construye sobre una base sólida de autoestima y pertenencia.

La Reingeniería de la Enseñanza

La adaptación curricular, para ser auténticamente pertinente, no debe entenderse como un ajuste menor que se limita a cambiar ejemplos urbanos por rurales; es, más bien, una reingeniería total del contenido, la metodología y hasta la concepción misma del ambiente de aprendizaje.

Restrepo et al. (2023) lo definen con precisión es un proceso que garantiza la pertinencia cultural a través de la co-construcción, lo que implica que el diseño pedagógico se realiza *con y desde* la comunidad.

La co-creación con la comunidad se lleva a cabo mediante un proceso colaborativo y participativo en el que docentes, familias, líderes comunitarios y otros actores locales contribuyen activamente al diseño, implementación y evaluación del currículo. Este proceso implica la generación de espacios de diálogo y reflexión conjunta, como talleres, reuniones y grupos focales, donde se comparten saberes ancestrales, experiencias cotidianas y necesidades educativas particulares. De este modo, el currículo no es impuesto desde fuera, sino que surge de la articulación de las voces y realidades del territorio, asegurando que los contenidos y metodologías respondan a la cultura, economía y dinámicas sociales locales.

Restrepo et al. (2023) enfatizan que esta co-construcción es un ejercicio de reconocimiento mutuo y respeto por las distintas formas de conocimiento, donde la comunidad no solo aporta datos o tradiciones, sino que domina la narrativa pedagógica, definiendo qué es valioso para aprender y cómo hacerlo. Este trabajo conjunto también facilita la adecuación de los tiempos, espacios y recursos educativos, adaptándolos a las condiciones reales de la población rural, y promueve una educación contextualizada que fortalece la identidad y empodera a los niños y niñas desde sus propios entornos.

La Dimensión Ecológica

La dimensión ecológica exige que la geografía, los ciclos de la cosecha, el clima y los elementos naturales se consideren el primer ambiente de aprendizaje, elevando al entorno de un simple escenario a un sujeto activo en la enseñanza. Esta perspectiva trasciende la utilidad instrumental que históricamente se le ha dado al medio ambiente en los currículos convencionales. Se acerca, más bien, a lo que Van Vuuren (2023) promueve la educación infantil rural debe operar bajo un enfoque que "escucha a la naturaleza," reconociendo su valor intrínseco y la relación de interdependencia con el ser humano. Esto obliga a flexibilizar el currículo para que los ciclos de siembra, el cuidado de la huerta o la dinámica del río sean contenidos tan valiosos y medibles como la lectura.

Esta integración va mucho más allá de las actividades esporádicas de "clase al aire libre" que ya conocemos; se configura como una metodología de aprendizaje integral y multisensorial que capitaliza las ventajas inherentes del campo:

- **Integración Transversal y Desarrollo Holístico:** El currículo contextualizado utiliza el entorno inmediato para integrar todas las áreas de desarrollo de forma orgánica. Por ejemplo, el estudio de Paffarini et al. (2024) sobre las "granjas de jardín infantiles" expone cómo las prácticas agrícolas y el cuidado de los animales se convierten en el ambiente pedagógico por excelencia aspectos que son importantes para el desarrollo físico que Rojo-Ramos et al. (2022) identifican como necesario en la primera infancia.

- **Construcción de Identidad y Conciencia Social:** En el contexto de la monografía del Huila, esto significaría que el proceso de crecimiento del café o el ciclo del plátano no es solo un tema de ciencias naturales, sino el principal organizador de proyectos que involucran lenguaje,

historia y desarrollo socioemocional. Donde al conectar el saber académico con la experiencia viva del entorno, el currículo cumple con el objetivo de Lemus Cosme y Prado Rosales (2023), que es formar para la autonomía y la conciencia social a partir de la vida misma del campo donde los niños aprenden a tomar decisiones sobre su entorno y a responsabilizarse de él, pasando de ser meros observadores a agentes activos y éticos de su ecosistema pues el ambiente se transforma de un telón de fondo a un mentor silencioso que moldea la subjetividad del niño.

La Dimensión Sociodemográfica

El currículo contextualizado tiene la obligación de moldearse a las necesidades demográficas y sociales únicas de las comunidades rurales. La dispersión geográfica, la baja densidad poblacional y la necesidad de largas jornadas laborales por parte de los padres crean vacíos en el cuidado infantil que los modelos urbanos, con grandes centros educativos centralizados, no pueden cubrir. La adaptación aquí se centra en la flexibilidad del servicio y la proximidad.

También se encontró en la recopilación bibliográfica de la ruralidad gallega, un estudio donde Ferreiro-Núñez y Caride-Gómez (2024) documentaron cómo las “Casas Nido” surgen con un currículo y un modelo de cuidado diseñado para llenar el vacío en la primera infancia (0-3 años), edad para la que la oferta educativa suele ser escasa y lejana en el campo. Este modelo, que fue caracterizado por su proximidad y flexibilidad horaria, es una respuesta directa a la necesidad demográfica de apoyar a familias que luchan contra el despoblamiento y el aislamiento.

Lo más importante para mencionar es el impacto social complejo que documentan Ferreiro-Núñez y Caride-Gómez (2024) donde si bien el objetivo político inicial era frenar el

éxodo rural, su éxito reside en el apoyo al emprendimiento femenino calificado donde las mujeres que inician estas "Casas Nido" lo hacen por una profunda vocación profesional y el deseo de establecer su propio negocio en su comunidad, demostrando que la contextualización educativa puede tener un impacto positivo en la estructura socioeconómica del territorio.

Demostrando así entonces que la flexibilidad en la prestación del servicio es un modelo a seguir para garantizar que la educación inicial sea un derecho accesible, adaptándose a la disponibilidad del capital humano y a las necesidades de la comunidad, un logro que los centros masificados simplemente no pueden replicar.

Consecuencias de la No-Adaptación

La urgencia de estas características contextualizadas se entiende al examinar las consecuencias de la no-adaptación, la cual amplifica las desigualdades ya existentes. La falta de un currículo pertinente genera desventaja, un patrón evidente a nivel global. Agyekum, Ampadu y Abotsi (2023) documentan en Ghana cómo la disparidad en la asistencia a la escuela preescolar está ligada a la dicotomía rural-urbana, una desigualdad también mapeada por Choudhury, Joshi y Kumar (2023) en India, y que motiva el llamado global de Rao et al. (2023) a promover la equidad en el acceso a una educación infantil de calidad.

Donde la única forma de revertir esta tendencia es a través de un currículo que reconozca la realidad del niño por ello, la evidencia de Chavarriaga Torres (2024) en Garzón (Huila), al demostrar la eficacia de la lúdica contextualizada para el fortalecimiento de habilidades de pensamiento, subraya un punto que es la adaptación como una estrategia de calidad pedagógica. Mostrando así el autor que un currículo contextualizado es, entonces, un instrumento de justicia

social que eleva el desempeño académico al validar la experiencia del niño rural como su punto de partida.

A continuación, la Tabla 2 resume las dimensiones de adaptación y su justificación académica, estableciendo la base argumentativa para las siguientes secciones del desarrollo monográfico.

Tabla 2

Dimensiones y Justificación del Currículo Contextualizado

Dimensión de Adaptación	Característica Curricular	Justificación Social y Pedagógica	Autor y Argumento
Ecológica y Pedagógica	El entorno natural es contenido activo, no un recurso inerte.	Formar ciudadanos conscientes de su relación con el ecosistema y desarrollar habilidades de observación a partir de la vida real.	Van Vuuren (2023): El enfoque poshumanista exige que la naturaleza sea reconocida como sujeto de enseñanza, flexibilizando el currículo.
Integración Productiva	Inclusión de las prácticas agrícolas, pecuarias o artesanales como ambientes de aprendizaje.	Conectar la escuela con la economía familiar, dar sentido a las matemáticas y las ciencias, y dignificar el trabajo campesino.	Paffarini et al. (2024): El modelo de "granjas de jardín de infancia" demuestra que las prácticas agrícolas son ambientes de aprendizaje integral, uniendo vida y escuela.
Sociodemográfica y Sistémica	Diseño de modelos de cuidado y horarios en respuesta a la baja densidad y las jornadas laborales de los padres.	Asegurar el derecho al cuidado y la educación a pesar de la dispersión geográfica; apoyar el desarrollo de la fuerza laboral local.	Ferreiro-Núñez y Caride-Gómez (2024): Las "Casas Nido" responden a la necesidad de cuidado 0-3 años, adaptando la oferta educativa a la realidad de baja densidad y el emprendimiento local.
Ética y Social	Énfasis en la autonomía, la conciencia social y la formación para la permanencia en el territorio.	Superar la centralización educativa que desvaloriza lo rural, empoderando al estudiante para ser agente de cambio en su propio contexto.	Lemus Cosme y Prado Rosales (2023): La formación no debe solo transmitir información, sino capacitar al estudiante para transformar su realidad local con criterio.

Nota. Esta tabla sintetiza las dimensiones de adaptación del currículo contextualizado en educación infantil rural, mostrando características curriculares específicas, su justificación social y pedagógica, y referencias de autores que sustentan cada dimensión. La información fue elaborada con base en los estudios de Van Vuuren (2023), Paffarini et

al. (2024), Ferreiro-Núñez y Caride-Gómez (2024), y Lemus Cosme y Prado Rosales (2023). Para mayor detalle metodológico y referencias completas, consulte la sección de Referencias.

La característica que distingue al currículo contextualizado es su profunda convicción ética; más que un programa de estudios se presenta como un instrumento de justicia social diseñado para reparar una herida histórica. Reconociendo la "problematización" de la educación rural en Colombia, tal como la describe Rincón (2024), este modelo se enfoca en la dignificación del niño campesino; garantizando que su cultura, sus tradiciones y hasta sus prácticas de socialización productiva (Avendaño-López & Castillo-Caicedo, 2021) sean válidas para el saber académico. Esta validación construye una autonomía de la identidad, logrando que el niño se sienta reflejado y valorado en el aula, impidiendo la negación de su subjetividad que ocurre cuando se imponen ideales abstractos (Rodríguez, 2025).

Esta postura ética demanda una re-ingeniería completa de la enseñanza, donde el entorno biofísico deja de ser un mero escenario, para convertirse en el sujeto de instrucción más valioso. Al adoptar un enfoque que, como lo dice Van Vuuren (2023), "escucha a la naturaleza", el currículo rompe la barrera del aula, utilizando los ciclos de siembra y el terreno mismo como un laboratorio integral para el desarrollo holístico del niño. La integración de la agricultura, por ejemplo, permite que la medición de un surco se convierta en una práctica de matemáticas avanzada (Paffarini et al., 2024), mientras que las lúdicas situadas fortalecen directamente las habilidades de pensamiento y calidad pedagógica, tal como lo comprobó Chavarriaga Torres (2024) en el Huila, haciendo que el aprendizaje sea, sobre todo, significativo.

El compromiso con la pertinencia obliga también a una adaptación sociodemográfica del servicio educativo; la escuela debe reconocer y flexibilizar su estructura para enfrentar las

barreras del campo, como la baja densidad poblacional y la rigidez de las jornadas laborales familiares (Robayo, 2024). Es por esto que la proximidad y la flexibilidad horaria se vuelven criterios de diseño, tal como lo muestra el modelo de las “Casas Nido” en Galicia (Ferreiro-Núñez & Caride-Gómez, 2024), las cuales buscan mitigar la escasez de oferta para la primera infancia y facilitar el emprendimiento local. Esta maleabilidad del sistema es la única garantía real de que la equidad no se quede en el discurso, sino que se materialice en el acceso y la calidad para todos los niños de la ruralidad huilense.

El resultado de estas adaptaciones es la formación de un niño consciente y responsable de su ecosistema, preparado no solo para enfrentar desafíos académicos, sino para transformar su realidad local con criterio propio (Lemus Cosme & Prado Rosales, 2023). Al integrar la vida con el currículo, el sistema educativo invierte en la preservación de la cultura campesina y en el desarrollo de individuos arraigados, lo cual es la respuesta más potente a las desigualdades que afectan la asistencia preescolar a nivel global (Agyekum et al., 2023). La conexión de la escuela con el territorio se convierte así en un acto de soberanía pedagógica y social.

Cierre

El análisis del primer objetivo permite afirmar que el currículo contextualizado en la educación infantil rural representa una apuesta ética y política profunda que se distancia de la mera adaptación técnica para convertirse en un compromiso con la justicia social. Esta propuesta rechaza explícitamente la replicación del modelo urbano homogéneo, que ha invisibilizado y negado sistemáticamente la realidad campesina, generando un proceso que Rincón (2024) denomina "problematización" histórica de la educación rural en Colombia. Este término implica reconocer críticamente cómo el modelo centralizado ha impuesto contenidos y métodos ajenos a

la vida y cultura local, excluyendo saberes y experiencias campesinas, y perpetuando desigualdades educativas.

En este sentido, el currículo contextualizado se define como un instrumento de justicia curricular que valida las identidades, tradiciones y prácticas sociales del niño rural, permitiendo que se reconozca su contexto como legítimo y valioso para el aprendizaje (Rueda et al., 2023; Avendaño-López & Castillo-Caicedo, 2021). La co-creación con la comunidad, entendida como un proceso colaborativo y participativo donde docentes, familias y sabedores locales trabajan juntos para diseñar y ajustar contenidos y metodologías, es fundamental. Esta interacción se realiza a través de espacios de diálogo, talleres y actividades que incorporan saberes ancestrales y vivencias cotidianas, haciendo que el currículo se construya desde el territorio y con la participación activa de sus habitantes (Restrepo et al., 2023; Salas, 2025).

Este enfoque se traduce en una enseñanza más rica y significativa, donde el entorno natural y social deja de ser un mero escenario para convertirse en protagonista del aprendizaje, integrando dimensiones ecológicas, culturales y demográficas que preparan al niño para ser un agente responsable de su comunidad (Van Vuuren, 2023; Lemus Cosme & Prado Rosales, 2023). De esta forma, la educación infantil en contextos rurales no solo responde a las necesidades inmediatas de aprendizaje, sino que también contribuye a la preservación cultural y a la equidad educativa, reforzando la identidad y el orgullo territorial como bases sólidas para el desarrollo integral del niño.

Relación entre la familia, escuela y comunidad en contextos rurales en relación con la participación del proceso educativo

La monografía sostiene que el currículo contextualizado es inseparable del nivel de colaboración y articulación entre la familia, la escuela y la comunidad. El fracaso de los modelos educativos urbanos replicados en el campo se explica, en gran medida, por su incapacidad para integrar estas esferas. La escuela rural no debe concebirse como una entidad aislada, sino como un microsistema que, en términos del enfoque ecológico del desarrollo humano, interactúa constantemente y se nutre de su entorno (Parra-Osorio & Forero-Gómez, 2022). Esta conexión no es un acto voluntario, sino el catalizador imprescindible para que la teoría de la pertinencia se convierta en una práctica educativa significativa.

El Ecosistema Educativo Rural

La participación activa en el proceso educativo trasciende la asistencia a reuniones; implica la cesión y negociación de poder sobre el contenido y la metodología de enseñanza. Para comprender la dinámica del Huila, es necesario abordar el rol y el valor que cada actor aporta, examinando los patrones internacionales y nacionales.

La Familia

El rol de la familia rural se establece como el actor educativo primordial. Es el portador legítimo de las prácticas educativas informales (Arrieta, 2024), las cuales se transmiten por vía oral y están profundamente ligadas a las tradiciones, el trabajo agrícola y la relación directa con la naturaleza. Estas prácticas constituyen el capital cultural inicial con el que el niño ingresa a la educación formal y en el contexto específico de Colombia, estas prácticas reflejan una forma de

aprendizaje vivencial que enseña a vivir y a producir, sosteniendo la identidad campesina (Arrieta, 2024).

Desde una perspectiva extranjera el valor de este capital cultural es reconocido en diversas filosofías educativas pues en Sudáfrica, el estudio de Padayachee et al. (2023) exploró cómo la filosofía africana del Ubuntu (centrada en la humanidad compartida "Soy porque somos") enriquece los currículos de primera infancia, esta filosofía se aplica en la educación rural enfatizando la interconexión comunitaria y la reciprocidad social, resaltando la estructura familiar ampliada como base natural del desarrollo infantil. En este modelo, el aprendizaje de valores no es abstracto, sino que se vive continuamente a través de la cooperación y el cuidado mutuo, elementos que resuenan profundamente con la vida comunitaria campesina.

Este enfoque construye la educación sobre la interconexión comunitaria y la reciprocidad social, lo cual resalta la importancia de la estructura familiar ampliada como la base natural del desarrollo infantil y en este modelo, el aprendizaje de valores no es abstracto, sino que se vive en el acto continuo de cooperar y cuidarse mutuamente, algo que resuena profundamente con la vida comunitaria campesina.

En esa línea desde México, los autores Cárdenas et al. (2024) demostraron que la capacitación contextualizada para padres, diseñada a bajo costo, generó efectos positivos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños subrayando que la familia no solo aporta la base cultural, sino que, con el apoyo adecuado y pertinente, puede convertirse en un co-educador científico que potencia los logros académicos del niño desde el hogar.

Mientras que en Colombia esta realidad se observa en las prácticas cotidianas del Huila donde el autor Arrieta (2024) describe cómo la tradición, el trabajo agrícola y la oralidad son los

principales soportes de las prácticas educativas informales de las familias, y cómo estas son transmitidas de generación en generación mostrando así que la familia rural no solo enseña a leer, sino que enseña a vivir y a producir.

Avendaño-López y Castillo-Caicedo (2021) documentan cómo la participación temprana de los niños en el trabajo familiar se interpreta por la comunidad como un vehículo de socialización, de aprendizaje de responsabilidades y de transmisión de la cultura productiva mostrando entonces que el currículo, por lo tanto, tiene la obligación de negociar y diferenciar entre el aprendizaje productivo (enseñar a sembrar) y la explotación (jornadas excesivas).

Es por lo anterior que, si la escuela ignora o desapueba estas prácticas sin un diálogo, se arriesga a generar una profunda fractura tal como advierte Rodríguez (2025), la falta de reconocimiento de los saberes y las prácticas familiares lleva a la negación de la identidad del niño, quien se ve obligado a sentir vergüenza de su propia vida campesina para poder encajar en las expectativas escolares abstractas. La alineación entre la escuela y la familia es, por tanto, una estrategia para fortalecer la autoestima y la pertenencia del niño, haciendo que su desarrollo se construya sobre una base de orgullo territorial.

La Escuela

Históricamente, la escuela ha sido un satélite del sistema urbano, replicando contenidos ajenos, un problema de origen histórico-institucional identificado por Rincón (2024). Sin embargo, la investigación demuestra que el nuevo rol de la escuela es ser un centro comunitario y un mediador cultural activo.

Su función no es solo impartir contenidos, sino actuar como un espacio de co-construcción cultural. Restrepo et al. (2023) concluyen que el currículo debe estructurarse

alrededor de la identidad regional y la recuperación de tradiciones, lo que solo es posible si la escuela abre sus puertas para recibir la experticia local. De esta forma, la institución se transforma en un laboratorio de saberes donde el conocimiento formal se encuentra y negocia con el conocimiento empírico.

La escuela, lejos de ser un mero transmisor pasivo de contenidos, debe convertirse en un espacio dinámico de interacción y construcción conjunta entre los saberes formales y los conocimientos empíricos que provienen de la comunidad como es el caso de los proyectos de aula implementados en contextos rurales, los docentes pueden diseñar actividades que integren prácticas agrícolas locales como parte del currículo de ciencias naturales, transformando la cosecha en un laboratorio viviente para el aprendizaje de ciclos biológicos, matemáticas y responsabilidad ambiental. Un caso concreto es el trabajo realizado por Paffarini et al. (2024) con las "granjas de jardín de infancia", donde los niños experimentan y aprenden directamente a través del cuidado de animales y cultivos, conectando la teoría con la experiencia práctica.

Asimismo, en el Huila, Chavarriaga Torres (2024) documenta cómo la lúdica contextualizada, que incorpora narrativas, juegos tradicionales y saberes ancestrales del territorio, fortalece habilidades cognitivas y socioemocionales, iluminando cómo la escuela puede ser un laboratorio vivo que legitima y amplía las prácticas culturales locales. Estos ejemplos muestran que el encuentro entre conocimiento formal y empírico requiere voluntad docente y una apertura institucional que reconozca a la comunidad como fuente legítima de saberes y un actor clave en la educación, reforzando así la identidad y el sentido de pertenencia en los estudiantes.

El Programa Ondas de la Universidad Surcolombiana (USCO, 2024) ejemplifica cómo la escuela puede asumir un rol transformador en la comunidad rural al convertirse en un centro de investigación territorial. Este programa promueve que estudiantes y docentes investiguen activamente su entorno social, cultural y natural, integrando metodologías científicas con saberes locales. Así, la escuela no solo transmite conocimiento, sino que lo produce y contextualiza, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la autonomía intelectual de los estudiantes.

Al funcionar como un puente entre la investigación académica y el conocimiento popular, el Programa Ondas fomenta procesos colaborativos donde la comunidad se convierte en co-creadora del saber. Esto representa una transformación profunda del papel tradicional de la escuela, haciendo visible y valorando la riqueza de los contextos rurales y posicionando a la institución como agente activo de desarrollo social y cultural. De este modo, la iniciativa surge como un modelo inspirador para otras escuelas rurales que buscan articular la educación con las necesidades y potencialidades de su territorio.

Esta transición es necesaria para que los maestros rurales, como los de Garzón, puedan superar la frustración de la escasez de recursos y la falta de materiales didácticos estandarizados, usando la riqueza del entorno como su principal herramienta (Robayo, 2024).

Tabla 3

El Desplazamiento del Rol de la Escuela Rural

Eje de Transformación	Paradigma Histórico (Modelo Urbano Replicado)	Nuevo Paradigma (Modelo Contextualizado)	Impacto Curricular
Función Principal	Transmitir contenidos estandarizados	Mediación Cultural y Co-construcción de Saberes.	Integra las tradiciones y la historia local como contenido legítimo (Restrepo et al., 2023).

Eje de Transformación	Paradigma Histórico (Modelo Urbano Replicado)	Nuevo Paradigma (Modelo Contextualizado)	Impacto Curricular
Relación con el Entorno	Satélite o Entidad Aislada. El entorno es un telón de fondo	Laboratorio de Saberes y Centro Comunitario.	El entorno es un sujeto activo de enseñanza (Paffarini et al., 2024).
Materiales Didácticos	Dependencia de libros y materiales estandarizados (escasez)	El entorno es el principal material didáctico.	Supera la escasez de recursos mediante la creatividad y la revalorización del medio (Robayo, 2024).
Objetivo Social	Lograr la movilidad social a expensas de la identidad local	Formar autonomía y conciencia social a partir de la vida misma (Lemus Cosme & Prado Rosales, 2023).	

Nota. Esta tabla muestra los cambios observados en el rol de la escuela rural al pasar del modelo urbano replicado a un modelo contextualizado, detallando el impacto curricular en función de su función, relación con el entorno, uso de materiales y objetivos sociales. La información se basa en estudios recientes de Restrepo et al. (2023), Paffarini et al. (2024), Robayo (2024) y Lemus Cosme y Prado Rosales (2023). Para referencias completas y metodologías consultadas, vea la sección de Referencias.

La Comunidad

La comunidad es el reservorio de los saberes que dotan de pertinencia al currículo; hablamos de los "sabedores" (agricultores, artesanos, parteras) pues su participación es una estrategia indispensable para legitimar el conocimiento académico.

Entonces se encuentra que falta de diálogo ha provocado fricciones, como las descritas por Vargas Iturra (2022), quien analiza en Chile el conflicto entre el conocimiento del pueblo Mapuche (ligado a la vida comunitaria) y la escuela (que impone metodologías mecanicistas) mostrando que esta tensión es, en esencia, una lucha de poder sobre qué conocimiento es válido.

Donde la comunidad, además de ser la fuente de conocimiento, es la causa en cierta medida de las barreras estructurales que impiden el acceso a la educación pues Prusinski et al. (2022) describen los "desiertos de cuidado infantil" en zonas rurales de Estados Unidos, donde la

baja densidad de población y la falta de consenso comunitario impiden la creación de una oferta educativa, incluso cuando existen fondos. Esta falta de oferta genera una brecha en la asistencia preescolar que es evidente en países como Ghana (Agyekum et al., 2023) y la India (Choudhury et al., 2023).

Para el contexto del Huila, el obstáculo más significativo es la presión laboral de las familias campesinas. Robayo (2024), en su estudio sobre Garzón, encontró que las docentes luchan contra la limitada colaboración familiar, no por desinterés, sino por la rigidez de sus jornadas laborales. La escuela, al exigir participación en horarios fijos, choca con la realidad del campo, donde el tiempo está dictado por los ciclos agrícolas. Es en este punto donde la necesidad de la flexibilidad horaria y la adaptación estructural, como la observada en las "Casas Nido" gallegas (Ferreiro-Núñez & Caride-Gómez, 2024), se hace evidente el servicio de cuidado y educación debe moldearse al ciclo productivo local.

El Diálogo de Saberes

La articulación efectiva requiere estrategias que formalicen la participación y la integren al diseño curricular donde un mecanismo operativo para lograr esto es la propuesta de "Mapas de Saberes" planteada por Salas (2025) ya que esta herramienta elaborada por el autor pasa de la simple "invitación" a la comunidad a la inclusión curricular donde el Mapa permite a la institución educativa identificar formalmente a los "sabedores" (parteras, agricultores, artesanos) y los transforma en facilitadores pedagógicos del aprendizaje al crear un inventario de quién sabe qué y cómo enseñarlo (es decir establecer un orden acorde a sus conocimientos), logrando así que la escuela garantice que el conocimiento de la vereda fluya hacia el aula de manera sistemática, cerrando la brecha que separa el conocimiento de la escuela. Esta estrategia es la

forma más concreta de implementar la justicia curricular (Rueda et al., 2023) al validar el conocimiento que el pueblo posee.

La participación de los "sabedores" identificados mediante los "Mapas de Saberes" se articula con el currículo escolar a través de su involucramiento directo en el diseño y ejecución de actividades pedagógicas que integran sus conocimientos específicos. Estos actores—parteras, agricultores, artesanos, entre otros—se convierten en facilitadores pedagógicos, colaborando con los docentes para adaptar contenidos formales y metodologías a los saberes locales. Por ejemplo, un agricultor puede colaborar en clases de ciencias naturales explicando los ciclos de cultivos y prácticas sostenibles propias de la vereda, mientras un artesano puede intervenir en talleres de arte o manualidades tradicionales.

Esta integración se formaliza mediante la planificación conjunta, donde los saberes empíricos se alinean con los objetivos curriculares, permitiendo que el aprendizaje sea significativo y contextualizado. Además, la escuela promueve espacios de encuentro, como ferias de saberes, presentaciones comunitarias o proyectos interdisciplinarios, que legitiman y visibilizan estos conocimientos dentro del proceso educativo. De esta forma, el currículo deja de ser un documento rígido y pasa a ser un espacio vivo que reconoce y utiliza las prácticas culturales y experiencias reales de la comunidad, materializando así el compromiso ético de la justicia curricular expuesto por Rueda et al. (2023).

La monografía encuentra que la solución más avanzada para formalizar esta relación es la creación de instrumentos que reconozcan el conocimiento local como contenido. Esto pasa de la teoría a la práctica a través de mecanismos como los descritos a continuación:

Tabla 4

Mecanismos de Articulación y Estrategias para la Integración de Saberes

Actor Central	Estrategia de Articulación Curricular	Propósito en el Desarrollo Infantil	Referencia
Comunidad	Mapas de Saberes	Identificar y formalizar a los "sabedores" (ej. caficultores, parteras, artesanos) como facilitadores pedagógicos, dignificando el conocimiento local.	Salas (2025)
Familia	Capacitación Dual y Acompañamiento	Dotar a los padres de herramientas de crianza que refuercen, desde el hogar, el desarrollo cognitivo y socioemocional promovido en el aula.	Cárdenas, Evans & Holland (2024)
Escuela	Currículo Basado en Proyectos de Investigación Local	Convertir el entorno en objeto de estudio, generando conocimiento situado y creando un puente metodológico entre el saber académico y el popular.	USCO (2024)
Relación Ética	Integración de Saberes Prosociales	Usar marcos éticos comunitarios (como el Ubuntu o las tradiciones de reciprocidad) para construir la identidad social y los valores desde la primera infancia.	Padayachee et al. (2023)

Nota. Esta tabla presenta los mecanismos y estrategias principales para articular y integrar saberes en el currículo contextualizado, detallando el rol de la comunidad, la familia, la escuela y la relación ética en el desarrollo integral infantil. La información fue adaptada de Salas (2025), Cárdenas, Evans & Holland (2024), USCO (2024) y Padayachee et al. (2023). Para mayor detalle metodológico y referencias completas, consulte la sección de Referencias.

La Superación del Desarraigo a Través del Reconocimiento

Los conceptos de "doble escolarización" y "justicia curricular" ayudan a entender la experiencia educativa de los niños rurales. La doble escolarización describe la situación en la que los niños aprenden tradiciones y valores en casa, pero encuentran en la escuela contenidos desvinculados que no dialogan con esa realidad, generando una brecha que puede causar

confusión y pérdida de identidad. Por su parte, la justicia curricular implica crear un currículo que reconozca y respete las particularidades culturales, sociales y territoriales de cada comunidad, buscando que la educación responda a esas realidades y no ignore o invisibilice su aporte (Rueda et al., 2023; Rodríguez, 2025).

La clave del éxito reside en la diferenciación (Rueda et al., 2023), que es el acto de diseñar propuestas que reconozcan las historias de las comunidades. Al usar el conocimiento de la abuela, el currículo le dice al niño de Garzón o de cualquier vereda huilense "Tu historia, tu familia y tu entorno son lo suficientemente valiosos para ser enseñados aquí". Esto genera una identidad fuerte y previene la doble escolarización, donde el niño aprende una cosa en casa (la tradición) y otra completamente distinta en el aula (la abstracción). La conexión permanente y respetuosa entre estos tres actores es lo que realmente garantiza que la educación infantil rural sea un proceso de formación integral y con pertenencia.

La revisión de los hallazgos confirma que el currículo contextualizado en zonas rurales solo se logra cuando escuela, familia y comunidad actúan como un conjunto integrado, dando vida a un ecosistema educativo compartido. Este vínculo hace posible lo que se denomina Justicia Curricular, dando protagonismo al Diálogo de Saberes, de modo que el currículo se construya respetando la dignidad y la identidad local del niño rural, superando así las barreras culturales que Rodríguez (2025) ha señalado como persistentes. Solo con este enfoque la educación puede configurarse como un espacio que afirme el orgullo hacia el territorio.

En términos prácticos, la inclusión auténtica del conocimiento local en el currículo se cumple gracias a la participación comunitaria mediada por herramientas concretas, como los Mapas de Saberes, que Salas (2025) presenta como fundamentales para legitimar esos saberes.

Esto permite revertir dinámicas de poder históricas y evitar la rigidez impuesta por modelos educativos uniformes, tal como advierte Vargas Iturra (2022). Cuando la escuela provee a la familia de instrumentos para la co-educación, un punto que subrayan Cárdenas, Evans y Holland (2024), se amplía el alcance formativo, gestándose una colaboración que impulsa el desarrollo integral del niño fuera del aula.

No obstante, el buen funcionamiento de esta alianza depende también de la capacidad que tenga la escuela para flexibilizarse frente a las condiciones sociodemográficas del Huila donde el Programa Ondas de la Universidad Surcolombiana (USCO, 2024) impulsa una investigación participativa que vincula la escuela con la comunidad y permite ajustar los procesos educativos a las características del territorio y sus familias. Además, experiencias similares en regiones como el Cauca y la Costa Pacífica han implementado modelos de educación con horarios flexibles y sistemas de educación extendida en hogares, facilitando que las familias rurales se involucren en el proceso educativo sin que las actividades escolares interfieran con las jornadas laborales agrícolas (Ferreiro-Núñez & Caride-Gómez, 2024).

Estas prácticas, además de promover la equidad en el acceso a la educación inicial, contribuyen a fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad, creando un ambiente que reconoce y respeta las necesidades reales de las familias campesinas. Esta flexibilidad organiza los tiempos y espacios de manera que la educación se convierte en una experiencia cotidiana y cercana, favoreciendo la permanencia escolar y la formación integral de los niños y niñas rurales.

Robayo (2024) señala que la organización escolar debe contemplar la realidad de las jornadas de trabajo campesino, ajustando servicios y horarios para no interferir con ciclos agrícolas. Ferreiro-Núñez y Caride-Gómez (2024) sostienen que adaptar la educación al entorno

familiar —por ejemplo, con horarios flexibles o educación extendida a los hogares— es necesario para que la participación no sea un privilegio, sino algo al alcance de todas las familias.

En el contexto del Huila, destacan iniciativas como el Programa Ondas de la Universidad Surcolombiana (USCO, 2024), que promueve la investigación territorial participativa entre estudiantes, docentes y comunidades, convirtiendo la escuela en un generador activo de conocimiento situado. Asimismo, el modelo de las “Casas Nido” en Galicia, documentado por Ferreiro-Núñez y Caride-Gómez (2024), ejemplifica cómo se puede adaptar la educación a las jornadas y características familiares para facilitar una participación inclusiva y pertinente.

De esta manera, al relacionar de forma estrecha la familia, la escuela y la comunidad, la educación inicial rural se convierte en una forma de soberanía pedagógica, donde validar el entorno como Laboratorio de Saberes permite formar niños que interactúan activamente con su ecosistema y se sienten profundamente vinculados a su territorio, como indican Restrepo et al. (2023). Esta interacción no solo mejora los aprendizajes académicos, sino que contribuye al desarrollo sostenible y a fortalecer una identidad cultural significativa para la región huilense.

Cierre

La relación entre familia, escuela y comunidad en contextos rurales se entiende mejor si se observa como un entramado vivo donde cada parte aporta y recibe aprendizajes. La familia enseña a través de tradiciones transmitidas oralmente, que permiten que los niños aprendan a vivir y a comprender su entorno, tal como muestra Arrieta (2024) en el Huila, donde las prácticas culturales y el trabajo comunitario son la base del desarrollo infantil. Esta manera de aprender no

es aislada ni secundaria, sino un estilo de vida compartido que extiende la educación más allá del aula.

Es la escuela la que puede abrirse a estos saberes, transformándose en un espacio donde el conocimiento local se encuentra con la educación formal, y se enriquece mutuamente.

Restrepo et al. (2023) evidencian que cuando los docentes incorporan actividades ligadas a la vida cotidiana —como cuidar un jardín o trabajar en la tierra—, los niños conectan mejor con los aprendizajes y desarrollan no solo habilidades cognitivas, sino también un sentido de identidad y pertenencia. Esta práctica se fortalece con programas como el de Ondas en la Universidad Surcolombiana (USCO, 2024), que invita a estudiantes y profesores a investigar su entorno para hacer visible el conocimiento popular y situar al estudiante como protagonista de su aprendizaje.

A la vez, la comunidad tiene voz y presencia en esta dinámica; sus saberes se formalizan y circulan gracias a herramientas como los Mapas de Saberes (Salas, 2025), lo que permite dejar atrás la rigidez de modelos centralizados y dar valor a lo local. La participación familiar y comunitaria en la educación no es un obstáculo, sino un recurso para construir aprendizajes significativos, tal como lo sugieren las experiencias con las Casas Nido en Galicia adaptadas al contexto colombiano (Ferreiro-Núñez & Caride-Gómez, 2024). Lo que se encuentra en el Huila refleja estos mismos principios: el ajuste de horarios y servicios a las realidades campesinas genera mayor inclusión y facilita que más familias participen activamente, respetando sus tiempos y modos de vida (Robayo, 2024).

Este entramado diverso y en diálogo es la mejor garantía para que los niños crezcan sintiendo que su cultura y territorio importan, que sus saberes cuentan, y que la educación es parte de su mundo, no algo ajeno. Esta visión se apoya en estudios recientes y refleja el corazón

de lo que debe ser la educación rural hoy: un espacio de encuentro y construcción conjunta, rico en sentido y en respeto mutuo (Parra-Osorio & Forero-Gómez, 2022; Rueda et al., 2023).

Identificar los desafíos que enfrentan los maestros rurales en la implementación del currículo contextualizado

La implementación de un currículo contextualizado no es una tarea meramente administrativa; se trata de una carga existencial y operativa que recae sobre la figura del maestro rural, quien se convierte en el agente de cambio solitario en la periferia del sistema. Identificar los desafíos no es solo un ejercicio de diagnóstico, sino un reconocimiento de que la sostenibilidad de la propuesta depende de mitigar estas presiones que operan en tres niveles distintos: la sobrecarga pedagógica, la fricción institucional y el desgaste emocional.

Los Desafíos Operativos y la Sobrecarga Pedagógica

El primer gran desafío es de naturaleza operativa, centrado en la exigencia de la gestión del aula multigrado en aislamiento tal como documentan Jiménez-Reyes y Méndez-Cucaita (2023), quienes exponen que los docentes que operan en un entorno donde deben atender simultáneamente las necesidades de desarrollo de un niño de prejardín y las demandas curriculares de un estudiante de primaria o incluso secundaria muestra cómo se les pide a los docentes ser especialistas en todas las áreas y niveles, sin contar con asistentes, apoyo especializado o siquiera colegas cercanos con quienes compartir la planeación.

Esta situación se agrava por la escasez material endémica de la ruralidad, lo que fuerza al maestro a implementar una hiper-recursividad que se convierte a largo plazo en una fuente de agotamiento; el autor Robayo (2024), en su estudio sobre Garzón (Huila), señala que las

docentes deben transformarse en inventoras, diseñando estrategias creativas basadas en el arte y el juego para compensar la falta de textos escolares o materiales estandarizados.

Otro aspecto que genera presión en los docentes es la falta de formación específica en contextualización pues los programas de pregrado y posgrado no suelen preparar al maestro para el Diálogo de Saberes o para el diseño de materiales a partir de la economía local haciendo que la contextualización sea percibida como una tarea adicional al currículo central, más que como una metodología integradora. Por ende surge la necesidad de que el maestro se actualice en pedagogías basadas en proyectos o en el enfoque de "escuchar a la naturaleza" (Van Vuuren, 2023).

Fricción Institucional y Desgaste Socioemocional

El segundo nivel de desafíos es de carácter sistémico e institucional, atacando la moral y la estabilidad del servicio pues la fricción institucional se genera porque las políticas, los sistemas de calidad y los indicadores de gestión están pensados para centros urbanos, ignorando las particularidades de la ruralidad. Por ejemplo, Harrison et al. (2024), al analizar la calidad educativa, señalan que la falta de alineación entre las normativas y la realidad de los centros rurales genera una tensión administrativa constante pues se le exige al maestro rural que trabaja con bajas conectividades y poco tiempo administrativo, cumplir con procesos de reporte y evaluación que son incongruentes con su entorno generando entonces un desgaste que socava la confianza del docente en el sistema educativo.

El resultado de esta sobrecarga y fricción es el agotamiento profesional (*burnout*) y la alta intención de rotación lo cual es la amenaza más grave para cualquier propuesta curricular arraigada; tal como lo documentaron Xiong et al. (2023) en su estudio sobre jardines de infancia

rurales, el desgaste emocional de los maestros es un predictor directo de su deseo de abandonar el puesto además de que si la institución no garantiza la estabilidad mediante la mejora de las condiciones, el conocimiento local acumulado por el docente se pierde con cada renuncia, obligando al nuevo maestro a reiniciar el proceso de contextualización desde cero.

Aunque el maestro rural es el portador de la solución educativa más compleja (la contextualización), su salario y sus condiciones de vida no reflejan esta dificultad pues la ausencia de vivienda digna en las veredas o la baja remuneración hacen que la docencia rural se vea como un trampolín hacia una plaza urbana, en lugar de una carrera profesional deseable y estable. Para que el currículo contextualizado se sostenga, es imperativo que el sistema de incentivos promueva la permanencia vocacional.

La Situación del Maestro Rural frente a la Contextualización

La compleja realidad del maestro rural, si bien marcada por la sobrecarga y la fricción institucional, no es una narrativa de pura carencia; al contrario, su posición en la encrucijada del territorio le otorga capacidades profesionales únicas que son, a su vez, las mayores fortalezas para la contextualización. Estas capacidades, forjadas por la necesidad y la vocación, deben ser el punto de partida para cualquier solución sistémica.

Es por ende que el maestro rural no solo conoce el nombre de sus alumnos, sino el ciclo de su cosecha, las dinámicas de sus familias y el conocimiento de los "sabedores" de la vereda; esta conexión es el capital humano imprescindible que dota de autenticidad a cualquier currículo (Robayo, 2024).

A esta ventaja se suma la capacidad de innovación práctica, desarrollada para compensar la falta de recursos, obligándolo a convertir el entorno en su principal laboratorio didáctico. No

obstante, estas valiosas capacidades deben ser respaldadas; el sistema debe pasar de la felicitación a la inversión estratégica, activando y formalizando estas fortalezas para que no se extingan bajo el peso de las amenazas.

Entonces, la Matriz DOFA se convierte en una herramienta estratégica que va más allá del diagnóstico ya que permite contrastar estas fortalezas internas (como la recursividad y el conocimiento profundo del territorio) con las amenazas externas (el *burnout* y la rotación docente) para identificar los puntos de apalancamiento donde la intervención del sistema (oportunidades) puede proteger y potenciar al maestro rural, asegurando la sostenibilidad del currículo contextualizado en el Huila.

Tabla 5

Matriz DOFA

Eje de Análisis	Factores Internos (Capacidades del Maestro)	Factores Externos (Entorno del Sistema Educativo)
Fortalezas (F)	F1: Conocimiento íntimo del Territorio: Acceso directo a la geografía, los sabedores y las prácticas culturales, la base de la contextualización.	Oportunidades (O)
	F2: Alta Capacidad de Innovación: Habilidad forjada por la necesidad de utilizar el entorno para crear didácticas efectivas (Robayo, 2024).	O1: Instrumentos de Participación Legítima: La creación de Mapas de Saberes (Salas, 2025) facilita la inclusión formal y sistemática del saber comunitario en la planeación.
	F3: Adaptación a la Diversidad Multigrado: Experiencia práctica en el manejo de múltiples niveles de desarrollo simultáneamente (Jiménez-Reyes & Méndez-Cucaita, 2023).	O2: Énfasis Político en la Pertinencia: La política educativa nacional y regional promueve cada vez más la necesidad de la contextualización, creando un marco de apoyo.

Eje de Análisis	Factores Internos (Capacidades del Maestro)	Factores Externos (Entorno del Sistema Educativo)
Debilidades (D)	<p>D1: Aislamiento Profesional: Falta de mentoría, redes de apoyo y comunidades de práctica que compartan las innovaciones.</p> <p>D2: Desgaste Multigrado y Sobrecarga: La complejidad de la planeación y ejecución sin asistencia o formación especializada (Xiong et al., 2023).</p> <p>D3: Formación Insuficiente: Carencia de programas de formación inicial y continua que aborden la pedagogía rural contextualizada.</p>	<p>Amenazas (A)</p> <p>A1: Fricción Normativa: Choque constante entre las políticas de calidad urbanas y la realidad operativa de la escuela rural (Harrison et al., 2024).</p> <p>A2: Rotación Docente: El <i>burnout</i> y la falta de incentivos erosionan la continuidad del servicio y la acumulación de conocimiento territorial.</p>

Nota. Esta tabla expone un análisis DOFA que integra las capacidades internas del maestro rural con las condiciones externas del sistema educativo, identificando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas relacionadas con la implementación del currículo contextualizado. Los datos se sustentan en investigaciones recientes, tales como Robayo (2024), Salas (2025), Jiménez-Reyes & Méndez-Cucaita (2023), Xiong et al. (2023) y Harrison et al. (2024). Para detalles completos sobre metodología y referencias, consulte la sección de Referencias.

La revisión realizada de los desafíos nos obliga a reconocer que la implementación del currículo contextualizado es, en esencia, una demanda desproporcionada impuesta a la figura del maestro rural. El docente se enfrenta a una realidad de sobrecarga operativa definida por el aula multigrado en aislamiento (Jiménez-Reyes & Méndez-Cucaita, 2023), una condición que exige ser un especialista en el desarrollo de la primera infancia y en los contenidos de la básica primaria simultáneamente, sin contar con asistentes o apoyo cercano. Esta situación se convierte rápidamente en una lucha de supervivencia pedagógica, donde la necesidad de gestionar

múltiples niveles de aprendizaje y la hiper-recursividad forzada por la escasez material (Robayo, 2024) consume las energías que deberían dedicarse a la planeación profunda del currículo.

Esta sobrecarga pedagógica y el esfuerzo de la creatividad forzada se ven agravados por un desgaste institucional que mina la confianza y la permanencia. La fricción normativa surge cuando los sistemas de calidad y los procesos administrativos, diseñados para centros urbanos, ignoran la baja conectividad y el aislamiento de la escuela campesina, generando una constante sensación de incumplimiento en el maestro (Harrison et al., 2024). Esta tensión burocrática, sumada a la falta de reconocimiento económico y social acorde a la complejidad de su labor, alimenta el agotamiento profesional (*burnout*), que es, tal como documentaron Xiong et al. (2023) en jardines de infancia rurales, el principal predictor de la alta intención de rotación.

La matriz DOFA realizada resume que, aunque el maestro posee las mayores fortalezas internas para la contextualización como su íntimo conocimiento del territorio y su capacidad de innovación práctica (Robayo, 2024), estas están siendo devoradas por las amenazas externas del sistema puesto que la sostenibilidad del currículo no depende de la vocación heroica del docente, sino de que la institución cambie su enfoque ya que debe pasar de la felicitación por la recursividad a la inversión estratégica en estabilidad y soporte pues si el maestro es un agente temporal que rota constantemente, el conocimiento local acumulado se pierde, y con él, la posibilidad de un currículo auténticamente arraigado y pertinente.

Este cambio implica pasar de una dependencia exclusiva en el esfuerzo individual y creativo del maestro rural a un modelo institucional que garantice condiciones estables y apoyo continuo. En términos prácticos, la inversión estratégica se traduce en la asignación de recursos para formación especializada en pedagogías contextuales, acompañamiento permanente, y

creación de incentivos para que los docentes permanezcan en sus comunidades. Además, la escuela y la secretaría de educación deben implementar políticas que promuevan la continuidad docente, evitando rotaciones frecuentes que interrumpan procesos y desestabilicen el aprendizaje.

La intervención específica incluiría programas de capacitación contextualizada, apoyo técnico y emocional para docentes, mayor autonomía para que adapten el currículo según las necesidades locales, y estructuras que vinculen al maestro con la comunidad para fortalecer el vínculo territorial. Todo ello fortalecería la sostenibilidad del currículo contextualizado, asegurando que el conocimiento acumulado no se pierda y que la educación rural deje de estar a merced de la vocación individual y se convierta en un proyecto colectivo y respaldado institucionalmente (Robayo, 2024; Salas, 2025).

Por tanto, la única vía para garantizar que la contextualización florezca en el Huila es la dignificación integral de la labor docente rural ya que esto requiere establecer sistemas de apoyo, mentoría y formación continua que rompan el aislamiento, y aplicar incentivos de permanencia que hagan de la docencia rural una carrera deseable. Donde al mitigar la sobrecarga y la fricción normativa, el sistema puede liberar el talento y la energía del maestro, permitiéndole centrarse en lo que realmente importa que es asegurar que el currículo sirva como un espejo positivo de la identidad del niño y una herramienta de arraigo en su propia tierra.

Cierre

La revisión realizada, apoyada en la matriz DOFA, muestra que las fortalezas internas del maestro, como su profundo conocimiento territorial y capacidad de innovación, requieren ser respaldadas por inversiones institucionales en estabilidad, formación continua y

acompañamiento. Solo así se podrá evitar el desgaste profesional y la rotación frecuente, garantizando que la contextualización crezca desde bases sólidas y auténticas (Salas, 2025; Xiong et al., 2023).

Por ello, fortalecer al maestro rural pasa por transformar el sistema educativo, diseñando políticas que reconozcan la complejidad de su labor y que promuevan condiciones dignas de trabajo, formación específica para pedagogías contextuales, y vínculos estrechos con la comunidad. Esta apuesta institucional es la única vía para que el currículo contextualizado deje de ser una aspiración limitada y se convierta en una práctica arraigada que refleje y legitime la identidad y cultura del niño rural, contribuyendo a una educación más justa y equitativa en el contexto del Huila.

Conclusiones

La lección más significativa que se desprende de la literatura reciente es que el currículo contextualizado es, en su raíz, un acto de justicia social y una decisión política, más que una simple adaptación metodológica. Aprendimos que la equidad en el campo no se logra ofreciendo los mismos contenidos abstractos que en la ciudad, sino reconociendo la vida del niño rural como el punto de partida legítimo del aprendizaje.

Además, la investigación realizada para el desarrollo de la presente monografía demuestra que ignorar la cultura campesina y sus prácticas es un acto de violencia simbólica según Rincón (2024), pues obliga a los niños a ser partícipes de una dolorosa negación de su identidad para encajar en el ideal escolar; Por lo tanto, la implementación del currículo contextualizado implica un compromiso con la Justicia Curricular que busca dignificar la experiencia de la infancia rural al validar formalmente el capital cultural de la familia y el territorio (Avendaño-López & Castillo-Caicedo, 2021).

La segunda gran conclusión concierne a la transformación del rol de la escuela y su articulación sistémica con el entorno donde la implementación del modelo pertinente exige que la escuela deje de ser un satélite aislado para convertirse en un microsistema de arraigo que promueve la coherencia en el desarrollo del niño. Esto se logra mediante dos adaptaciones donde la primera es la Dimensión Ecológica, que eleva la naturaleza de simple escenario a sujeto de instrucción, utilizando los ciclos agrícolas y el terreno para la enseñanza transversal, tal como lo postula el enfoque de "escuchar a la naturaleza" (Van Vuuren, 2023); y la siguiente es la Dimensión Sociodemográfica, que obliga al sistema a flexibilizar sus horarios y su oferta para acoplarse a la realidad laboral campesina (Robayo, 2024).

Pues según lo recopilado bibliográficamente en la presente monografía se concluye que sin esta flexibilidad ejemplificada en las “Casas Nido” (Ferreiro-Núñez & Caride-Gómez, 2024), la escuela condena a las familias trabajadoras a elegir entre la productividad y la educación, perpetuando las brechas de acceso.

Es por lo anterior, que el desafío es más complejo, sin embargo, se encuentra en la sostenibilidad del modelo a través del apoyo docente pues la revisión de la literatura evidencia además que la alta rotación de maestros (*turnover*) provocada por el agotamiento profesional (*burnout*) es la amenaza más grave para el currículo contextualizado. La complejidad del aula multigrado, el aislamiento profesional (Jiménez-Reyes & Méndez-Cucaita, 2023) y la fricción normativa que imponen políticas diseñadas para la urbe (Harrison et al., 2024) desgastan la vocación. El conocimiento íntimo del territorio que es esencial para la contextualización se pierde con cada renuncia (Xiong et al., 2023). La implicación para la educación infantil rural es clara el currículo solo arraigará si el sistema se compromete con la estabilidad del maestro, transformando la creatividad forzada –la hiper-recursividad admirable de las docentes de Garzón (Robayo, 2024)– en una práctica respaldada, planificada y valorada.

Recomendaciones

Recomendaciones para la Implementación Curricular Sostenible

En este texto se utilizarán de forma indistinta los términos "currículo pertinente", "currículo contextualizado" y "currículo arraigado", entendiéndolos que todos aluden a un mismo enfoque que busca adaptar el currículo a las condiciones culturales, sociales y territoriales de los contextos rurales, garantizando así una educación coherente, significativa y respetuosa con la identidad de la comunidad (Restrepo et al., 2023).

La sostenibilidad del currículo pertinente exige, ante todo, un compromiso con la estabilidad de los maestros rurales. Es una urgencia establecer un paquete de incentivos para la permanencia en las zonas más dispersas del Huila, pues la inversión en el docente es la inversión más directa en la calidad educativa. Esta acción debe incluir apoyo a la vivienda, una mejor remuneración que compense la complejidad del aula multigrado y, de manera muy práctica, la descarga administrativa específica que libere al docente del papeleo innecesario. Esta medida es el punto de partida para garantizar que el maestro se quede el tiempo suficiente para cultivar el arraigo curricular y evitar la erosión del conocimiento local.

En el Huila, existen iniciativas y políticas que buscan fortalecer la permanencia de los maestros rurales en zonas dispersas, tales como convocatorias especiales para docentes en municipios no certificados y reconocimientos económicos por labores en áreas de difícil acceso (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Sin embargo, para consolidar un sistema educativo con currículo contextualizado sostenible, se requiere ir más allá y establecer incentivos integrales que incluyan mejoras salariales, apoyo en vivienda y reducción de cargas administrativas,

aspectos fundamentales para que los docentes puedan desarrollar procesos educativos arraigados en sus territorios (Robayo, 2024).

Además de la estabilidad, el sistema debe formalizar la inclusión de la comunidad a través del Diálogo de Saberes. Se recomienda implementar herramientas de gestión del conocimiento como los Mapas de Saberes (Salas, 2025) en todos los centros rurales. Esto institucionaliza la participación comunitaria, transformando a los "sabedores" locales (agricultores, artesanos) en facilitadores pedagógicos dentro de la planeación. Con esta estrategia, el conocimiento fluye hacia el aula de forma sistemática, liberando al maestro de la carga de ser el único intermediario y validando la experiencia comunitaria como contenido educativo.

Un tercer frente de acción se centra en el apoyo profesional y la gestión del aislamiento. Las Secretarías de Educación deben financiar programas de formación continua situada que estén diseñados para la realidad del aula multigrado contextualizada y en la gestión emocional del desgaste laboral. Es indispensable crear redes de apoyo y mentoría entre pares, utilizando plataformas digitales si es necesario, para combatir el aislamiento profesional que aqueja a los maestros, convirtiendo sus soluciones creativas en conocimiento compartido y protegido.

Posibles Áreas de Investigación Futura

Mirando hacia el futuro, la investigación debe enfocarse en la evaluación del impacto a largo plazo de la contextualización. Se sugiere investigar el efecto del currículo arraigado en el desarrollo socioemocional del niño y su posterior permanencia en el territorio; esto requiere estudios longitudinales que sigan a las cohortes de educación inicial. Es necesario determinar si la coherencia curricular realmente aumenta la identidad local y previene el éxodo rural en la

juventud, como lo plantea la evidencia de las “Casas Nido” (Ferreiro-Núñez & Caride-Gómez, 2024).

Otro campo de estudio necesario es la eficacia de las redes de apoyo digital para los docentes. Es pertinente investigar cómo las Comunidades de Práctica Docente asistidas por tecnología (plataformas o redes privadas) funcionan como estrategia específica para reducir el aislamiento profesional y combatir el riesgo de *burnout* en los maestros de la ruralidad (Xiong et al., 2023). Esto podría ofrecer herramientas prácticas y de bajo costo para mejorar la calidad de vida profesional.

Finalmente, se debe abrir un campo de investigación metodológica sobre la Evaluación de la Justicia Curricular. Esto implica desarrollar instrumentos de evaluación que vayan más allá de lo cognitivo para medir si el currículo realmente valida la cultura del niño. Es decir, evaluar de forma medible si la metodología escolar reduce la negación de la identidad del niño rural (Rodríguez, 2025) y si el alumno percibe su entorno como valioso académicamente.

Referencias Bibliográficas

- Agyekum, D., Ampadu, E. y Abotsi, DA (2023). Disparidades rurales-urbanas en la asistencia a la escuela preescolar en Ghana. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo*, 100 , 102796. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37549109/>
- Aristova, A., Spence, AC, Irwin, C., Elford, A., Graham, L. y Love, P. (2024). *Entornos de nutrición en la educación infantil: ¿se alinean con las mejores prácticas?* <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38680073/>
- Arrieta, YO (2024). Prácticas Educativas Familiares en el contexto rural de la educación inicial colombiana. *Colectivo. Revista de Ciencias Sociales*, 11 (1). <https://revistas.uniatlantico.edu.co/index.php/Collectivus/citationstylelanguage/get/turabian-fullnote-bibliography?submissionId=3944&publicationId=3394>
- Avendaño-López, JL, & Castillo-Caicedo, M. (2021). Significados e interpretaciones del trabajo infantil en contexto rural y urbano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19 (3), 257-275. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2021000300257&script=sci_arttext
- Cárdenas, S., Evans, DK y Holland, P. (2024). *¿Capacitación para padres y desarrollo infantil a bajo costo? Evidencia de un experimento de campo aleatorio en México* . <https://www.cgdev.org/publication/parent-training-and-child-development-low-cost-evidence-randomized-field-experiment>
- Chavarrriaga Torres, SA (2024). *Fortalecimiento de habilidades de pensamiento en contextos rurales: un proyecto en la sede Campobello (Garzón-Huila, Colombia)* . <https://repository.udistrital.edu.co/items/fb358c48-e230-4360-aa61-42b878e48096>

- Choudhury, PK, Joshi, R. y Kumar, A. (2023). *Desigualdades regionales y socioeconómicas en el acceso a la educación preescolar en India: evidencia de una reciente encuesta doméstica* . <https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-023-00117-4>
- Ferreiro-Núñez, X., & Caride-Gómez, JA (2024). *Educación y Cuidar a la Infancia de 0-3 años en la Galicia Rural: La Experiencia de las “Casas Nido”* . <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/8079/3327/38502>
- Harrison, LJ, Waniganayake, M., Brown, J., Andrews, R., Li, H., Hadley, F., Irvine, S., Barblett, L., Davis, B. y Hatzigianni, M. (2024). *Estructuras y sistemas que influyen en la mejora de la calidad en los centros de educación y cuidado infantil en Australia* . <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/structures-and-systems-influencing-quality-improvement-in-austral>
- Hentschel, EL, Tomlinson, HB, Hasan, A., Yousafzai, AK, Ansari, A., Tahir-Chowdhry, M. y Zamand, M. (2022). *Riesgos para el desarrollo infantil y la preparación escolar entre los niños menores de seis años en Pakistán: hallazgos de una encuesta telefónica nacionalmente representativa* . <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37360191/>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jansen van Vuuren, E. (2023). *La primera infancia en la era poshumanismo escuchando la naturaleza* . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6962208>
- Jiménez-Reyes, K., & Méndez-Cucaita, GC (2023). *Maestras en el contexto rural colombiano: narrativas que configuran identidades. Prospectiva,*

(35) . <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122->

[12132023000100002&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-12132023000100002&script=sci_arttext)

Lemus Cosme, JG, & Prado Rosales, AC (2023). Currículo contextualizado para la educación básica: Una necesidad en el medio rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91 (2), 11-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9586485.pdf>

Hoffmann, S., Herke, M., Diehl, K., Wiedemann, E., Reuter, M., Sterdt, E., Blume, M., Iashchenko, I. y Schneider, S. (2022). *Asociaciones de factores individuales y características de los centros de educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) con el IMC de los niños en edad preescolar en Alemania* . <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35883054/>

Padayachee, K., Maistry, S., Harris, GT y Lortan, D. (2023). *Educación integral y Ubuntu: Un proyecto de investigación-acción participativa en Sudáfrica* . https://www.researchgate.net/publication/374963399_Integral_education_and_Ubuntu_A_participatory_action_research_project_in_South_Africa

Paffarini, C., Torquati, B., Sannipoli, M., Fabbri, A. y Cecchini, L. (2024). *Agricultura social y necesidades educativas: cómo las granjas de jardín de infancia podrían llenar un vacío* . <https://agrifoodecon.springeropen.com/articles/10.1186/s40100-024-00310-0>

Parra-Osorio, LL y Forero-Gómez, ME (2022). Un análisis del desarrollo de la primera infancia en el marco de la ecología del desarrollo humano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 52 (1), 173-200.

- Pelletier, E. y Allard, SW (2010). *Acceso a la atención temprana y educación en zonas rurales comunidades: implicaciones para preparación escolar de los niños* . <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10575474/>
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Gallego, JA, Soto Vázquez, J., & Jaraíz Cabanillas, FJ (2024). *¿Qué modelos de mundo transmitimos a los niños a través de los cuentos populares? Aproximación léxico-estadística* . <https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/es/article/view/7539>
- Rao, N., Yang, Y., Su, Y. y Cohrssen, C. (2023). *Promover la equidad en el acceso a una educación infantil de calidad en China* . <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10605579/>
- Restrepo, NR, Alzate, JIC, Taborda, YM, & Ayala, LJ (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21 (3), 119-138. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2023_21_3_007
- Rincón, J (2024). El currículo rural en Colombia. Problematicación e institucionalización de la educación rural. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5 (4), 472-600. <http://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/379>
- Robayo, LDB (2024). *Estrategias pedagógicas de docentes de educación inicial en territorios rurales del municipio de Garzón: retos y experiencias* (Disertación doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://repository.uniminuto.edu/bitstreams/4f11bdba-8729-48ab-b55d-417a4df3e948/download>

- Rodríguez, AML (2025). La escuela como espacio de subjetivación de los niños y niñas en entornos rurales en Colombia. *Infancias, jóvenes y educación*, 45 . https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/la_escuela_como_espacio_de_subjetivacion_de_los_ninos_y_ninas_en
- Rojo-Ramos, J., González-Becerra, MJ, Gómez-Paniagua, S., Carlos-Vivas, J., Acevedo-Duque, Á., & Adsuar, J. (2022). *Actividades de habilidades psicomotoras en el aula desde la perspectiva de los docentes de educación infantil* . <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9406682/>
- Rueda. S, Redondo. M, López. D, & Restrepo. R. (2023). La educación infantil desde la justicia curricular: Una perspectiva pedagógica para el desarrollo de territorios rurales. *Revista En contexto*, 11 (19). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9769515.pdf>
- Salas, C (2025). *Mapas de saberes: Herramienta para la inclusión y participación de los sabedores presentes en los entornos educativos rurales para el desarrollo de comunidades de aprendizaje* (Tesis de maestría, Universidad El Bosque (Colombia)). <https://search.proquest.com/openview/4916f9ad11a39b06fb7a203b5f720fdd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Universidad Surcolombiana. (2024). *Convocatoria 2024 - Programa Ondas – Huila* . Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social. <https://www.usco.edu.co/es/investigacion/programa-ondas/>
- Van Vuuren, EJ (2023). El posthumanismo en la educación infantil: una perspectiva rural. *Revista Sudafricana de Educación Infantil*, 13 (1), a1269.

Vargas Iturra, YC del P. (2022). Saberes familiares del pueblo mapuche: Tensiones entre escuela y vida comunitaria en la zona rural de la Araucanía, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21 (47), 405-419. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/14727>

Xiong, J., Zhang, Y., Dou, H. y Du, J. (2023). *Liderazgo destructivo e intención de rotación entre los maestros de jardines de infancia rurales chinos: la mediación del agotamiento del ego y la moderación de la afiliación al jardín de infancia* . <https://bmcpsychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-025-02475-9>



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Vigilado por el Ministerio de Educación

VERY GOOD



Anexos

Anexo 1. Matriz de Análisis Documental

año de publicación	nombre del artículo	autores	referencia	resumen	palabras clave	resumen propio	resumen de los hallazgos	observaciones personales
2021	El propósito de la familia en la educación a la ciencia y tecnología en México	Aguilera, D., Arriaga, Y. & Muñoz, D.	Aguilera, D., Arriaga, Y. & Muñoz, D. (2021). El propósito de la familia en la educación a la ciencia y tecnología en México. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 26(102), 1-15. https://doi.org/10.29153/revista.102.102	Este artículo analiza la influencia en la formación académica de los niños de la familia y el rol de los padres en la educación a la ciencia y tecnología en México.	educación científica, familia, nivel educativo, trabajo infantil, educación preescolar, México.	En la familia se pueden encontrar los valores de la ciencia y tecnología, pero también se pueden encontrar los valores de la cultura y la tradición. En la familia se puede encontrar los valores de la cultura y la tradición, pero también se pueden encontrar los valores de la ciencia y tecnología.	Este artículo analiza la influencia en la formación académica de los niños de la familia y el rol de los padres en la educación a la ciencia y tecnología en México.	Este artículo analiza la influencia en la formación académica de los niños de la familia y el rol de los padres en la educación a la ciencia y tecnología en México.
2024	Estrategias de enseñanza en la educación infantil para fomentar las competencias digitales	Alfonso, A., Gómez, A.C., Mesa, C., Pérez, A., Rodríguez, L. y Torres, P.	Alfonso, A., Gómez, A.C., Mesa, C., Pérez, A., Rodríguez, L. y Torres, P. (2024). Estrategias de enseñanza en la educación infantil para fomentar las competencias digitales. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 29(105), 1-15. https://doi.org/10.29153/revista.105.105	El artículo analiza la relación entre la alfabetización digital y las competencias digitales en la educación infantil, considerando su importancia para el desarrollo y el aprendizaje de los niños.	alfabetización digital, educación infantil, competencias digitales.	Algunas estrategias de enseñanza que se pueden utilizar en la educación infantil para fomentar las competencias digitales son: el uso de recursos digitales, el uso de juegos educativos, el uso de actividades prácticas y el uso de actividades de aprendizaje colaborativo.	Este artículo analiza la relación entre la alfabetización digital y las competencias digitales en la educación infantil, considerando su importancia para el desarrollo y el aprendizaje de los niños.	Este artículo analiza la relación entre la alfabetización digital y las competencias digitales en la educación infantil, considerando su importancia para el desarrollo y el aprendizaje de los niños.
2024	Prácticas educativas implementadas en el aula de la educación infantil	Alfonso, A.	Alfonso, A. (2024). Prácticas educativas implementadas en el aula de la educación infantil. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 29(105), 1-15. https://doi.org/10.29153/revista.105.105	El artículo describe el conocimiento de los niños en el campo de la alfabetización digital, juegos y actividades, considerando el rol del docente en el aula.	alfabetización digital, educación infantil, competencias digitales.	Los niños en el aula de la educación infantil tienen un conocimiento básico de la alfabetización digital, juegos y actividades, pero necesitan más apoyo y recursos para mejorar su alfabetización digital.	Este artículo describe el conocimiento de los niños en el campo de la alfabetización digital, juegos y actividades, considerando el rol del docente en el aula.	Este artículo describe el conocimiento de los niños en el campo de la alfabetización digital, juegos y actividades, considerando el rol del docente en el aula.
2021	Impactos de la implementación del trabajo infantil en contextos rurales y urbanos	Alfonso, A., Gómez, A.C., Mesa, C., Pérez, A., Rodríguez, L. y Torres, P.	Alfonso, A., Gómez, A.C., Mesa, C., Pérez, A., Rodríguez, L. y Torres, P. (2021). Impactos de la implementación del trabajo infantil en contextos rurales y urbanos. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 26(102), 1-15. https://doi.org/10.29153/revista.102.102	Este artículo analiza los impactos de la implementación del trabajo infantil en contextos rurales y urbanos, considerando su importancia para el desarrollo y el aprendizaje de los niños.	trabajo infantil, educación infantil, competencias digitales.	El trabajo infantil en contextos rurales y urbanos tiene impactos negativos en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, pero también puede tener impactos positivos si se implementa de manera adecuada.	Este artículo analiza los impactos de la implementación del trabajo infantil en contextos rurales y urbanos, considerando su importancia para el desarrollo y el aprendizaje de los niños.	Este artículo analiza los impactos de la implementación del trabajo infantil en contextos rurales y urbanos, considerando su importancia para el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

Nota. La tabla completa se encuentra en el excel