

BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y PROYECTOS PEDAGÓGICOS PRODUCTIVOS. UNA EXPERIENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES RURALES DEL DEPARTAMENTO DEL VALLE DEL CAUCA (COLOMBIA)*

Armando Zambrano-Leal**


Zambrano, A. (2019). Buenas prácticas pedagógicas y proyectos pedagógicos productivos. Una experiencia en las instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 11-30.

RESUMEN

Objetivos. En el marco de la teoría de las buenas prácticas, el presente artículo expone los logros alcanzados en la experiencia del proyecto de intervención en las 127 instituciones educativas rurales del departamento del Valle del Cauca (Colombia). Se buscó contribuir en la formulación y ejecución de Proyectos Pedagógicos Productivos –PPP– con la participación de la familia y la comunidad. II) Fortalecer la educación intercultural a través de una formación pedagógica, de acuerdo con el contexto socio-cultural. III) Promover actividades productivas comunitarias para beneficio colectivo, lideradas por la institución educativa rural.

Método. Se adoptó el método cualitativo con enfoque descriptivo-comprensivo. Se caracterizaron las Instituciones Educativas en lo que tiene que ver con los modelos pedagógicos. Dos ejes importantes estructuran la descripción y comprensión: las buenas prácticas pedagógicas y los proyectos pedagógicos productivos.

* El presente artículo es producto del proyecto de *Apoyo y mejoramiento de la oferta educativa rural a través de la implementación de modelos educativos flexibles, dotación de canastas y apoyo de proyectos pedagógicos productivos en los establecimientos educativos oficiales de los municipios no certificados del departamento del Valle del Cauca* de la Secretaría de Educación Departamental de la Gobernación del Valle del Cauca (2016-2019). Operador Fundación Nuevo Horizonte. Líder del proyecto: Ing. Diana Cabal y equipo PEER.

** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Paris 8 (Francia). Profesor universitario del doctorado y maestría en Educación y asesor pedagógico de la Subsecretaría de Calidad Educativa-SED de la gobernación del Valle del Cauca. E-mail: azambranoleal@gmail.com.  orcid.org/0000-0003-3184-7979. [Google Scholar](#)

Recibido: 22 de abril de 2018. Aceptado: 27 de febrero de 2019



Resultados. Logros significativos en los aprendizajes de los estudiantes, cohesión entre escuela y comunidad y valoración del papel docente en el agenciamiento de una educación rural pertinente y de calidad. **Conclusiones.** La caracterización de las instituciones educativas y el impulso y puesta en funcionamiento de los Proyectos Pedagógicos Productivos movilizan el esfuerzo de la administración departamental e impactan el mejoramiento de las buenas prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: buenas prácticas pedagógicas, proyectos pedagógicos productivos, formación docente rural, proyectos educativos institucionales, experiencia educativa rural.

GOOD PEDAGOGICAL PRACTICES AND PRODUCTIVE PEDAGOGICAL PROJECTS. AN EXPERIENCE IN THE RURAL PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE DEPARTMENT OF VALLE DEL CAUCA (COLOMBIA)

ABSTRACT

Objectives. Within the framework of the theory of good practices, this article presents the achievements made in the experience of the intervention project in the 127 rural educational institutions of the Department of Valle del Cauca (Colombia). The aim was I) to contribute to the formulation and execution of Productive Pedagogical Projects -PPP- with the participation of the family and the community; II) Strengthen intercultural education through pedagogical training in accordance with the socio-cultural context; and III) promote community productive activities for collective benefit led by the rural educational institution. **Methodology.** The qualitative method with a descriptive-comprehensive approach was adopted. Educational Institutions were characterized in what has to do with pedagogical models. Two important axes structure the description and understanding: good pedagogical practices and productive pedagogical projects. **Results.** The results show significant achievements in student learning, cohesion between school and community and assessment of the teaching role in the management of relevant and quality rural education. **Conclusions.** The characterization of educational institutions and the promotion and implementation of Productive Pedagogical Projects mobilize the effort of the departmental administration and impact the improvement of good pedagogical practices.

KEY WORDS: good pedagogical practices, productive pedagogical projects, rural teacher training, institutional educational projects, rural educational experience.

INTRODUCCIÓN

La educación rural tiene menos atención que la educación urbana y esto lo confirman diversos estudios como el de Ocampo (2014) titulado: *Misión para la transformación del campo*. La poca efectividad de las políticas públicas sobre el mejoramiento de la calidad educativa rural trae como consecuencias, entre otras, bajos índices de rendimiento académico. Los peores resultados en las pruebas externas se localizan en las instituciones rurales, pues allí se presentan las mayores tasas de analfabetismo, los mayores índices de deserción, mayores escuelas sin energía eléctrica y sin agua canalizada, sin bibliotecas, ni laboratorio (De Souza, Souza do Santos & Teixeira de Pinho, 2011). Además, los estudios sobre deserción escolar muestran que en la ruralidad las niñas abandonan la escuela más que los niños (John, Francisco & Moliner, 2015), y el informe sobre la situación educativa regional (Unesco, 2013) mostraba que la falta de equidad, la mala calidad y el bajo rendimiento de los sistemas escolares siguen afectando más a las instituciones educativas rurales que a las urbanas. A nivel de la matrícula, ésta es menor en las zonas rurales en el nivel básico primario y, en el nivel preescolar, es casi inexistente (Gajardo, 2014) a pesar de la universalización de la educación básica y media. Para el 2013, mientras la tasas de matrícula en las zonas urbanas era del 84%, en las zonas rurales solo llegaba al 68%. Esta misma situación la encontramos en la matrícula neta en la educación secundaria. Sólo un 32% de los hombres y un 34% de las mujeres entre 18 y 24 años de las zonas rurales han terminado el bachillerato. Los resultados de las pruebas Saber 11, dejan ver que en las zonas rurales son más bajos respecto de las zonas urbanas (Martínez-Restrepo, Pertuz & Ramírez, 2016).

Otro de los problemas es la inmigración del campo a la ciudad. Así, mientras la población rural en Colombia en el año 2005 era del 25%, a mediados del siglo XX era del 61%, a comienzos de los setenta del 41% y en los ochentas ya había descendido al 35%. Es decir, en un poco más de medio siglo, más del 50% de la población rural migró hacia la ciudad (Tenjo & Jaimes, 2018).

Producto del *Programa de Educación Rural* que la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (FAO) lanzó oficialmente en septiembre de 2002, Colombia establece el Programa de Educación Rural (PER) con el fin de intervenir en las causas que inciden en la calidad y la cobertura de la población rural, y fortalecer la gestión de los municipios para este sector. En el 2002, el gobierno

colombiano decidió focalizar la acción del programa en el aumento de la cobertura, disminución de la deserción y mejoramiento de la calidad. Para sostener el proyecto se focalizaron las acciones en material educativo y la formación del profesorado en modelos educativos flexibles (Barrera-Osorio, Maldonado & Rodríguez, 2012).

Dada la diversidad de las problemáticas en la educación rural, se despierta un interés por la investigación en las siguientes etapas y ejes: primero, las investigaciones acudieron a la estadística para conocer las necesidades de las escuelas rurales, la formación de los docentes rurales y el alumnado; especialmente en la relación con el entorno, las metodologías del trabajo colectivo del profesorado y la enseñanza de la especialidad curricular (Bustos, 2011). Segundo, el conocimiento de las experiencias educativas rurales, en la perspectiva del profesorado, reactiva la necesidad de rastrear las prácticas pedagógicas y su relación con la comunidad y el contexto (Amiguinho, 2011), (Ortega & Cárcamo, 2018). Y, tercero, el estudio sobre el uso de los textos en el contexto de las instituciones educativas rurales sirve para identificar las buenas prácticas en un horizonte pedagógico (García, Pozuelos & Alvarez, 2017). En síntesis, tres grandes núcleos recubren las investigaciones sobre educación rural: el estadístico, los sujetos-contextos y los medios educativos.

Ahora bien, la cultura rural ha cambiado y ello se expresa en los saberes tradicionales afectados por la transmisión de los saberes modernos cuyos agentes, principalmente los profesores, vehiculizan a través del currículum prescrito. Insertados en las comunidades rurales, el quehacer del docente se centra principalmente en llevar a la práctica los programas curriculares emanados de las instancias educativas superiores (Núñez, 2004; Castillo-Miranda, Castro & Hidalgo-Standen, 2003). Los saberes enseñados por los docentes chocan con los saberes originarios de las comunidades rurales y esto tiene su explicación en las representaciones de desarrollo agenciadas en el ideal moderno educativo (Núñez, 2004). A esto se une la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación afectando la transmisión de los saberes vernáculos, lo cual es un signo más del imperio de la educación moderna urbana en las regiones rurales (Muñoz & Sanhueza, 2006; Saavedra, Bascón, Prado & Sabuco, 2013), y cuyas explicaciones pueden encontrarse en la definición del espacio urbano como referencia del rural (Lacasse, 1999; López, 2006). Esta constatación radica en la formación inicial de los docentes que se desempeñan en la zona rural. Estos docentes se forman en las universidades, escuelas normales y, cada vez más, ingresan profesionales sin formación pedagógica. Un problema

latente es la nula formación inicial del profesorado en las metodologías flexibles, pues ni las escuelas normales ni las universidades orientan la formación en este sentido.

En las escuelas rurales multigrado el profesorado se ve confrontado a problemas de deserción, poca motivación, hiperactividad, realidad curricular versus realidad cotidiana de los estudiantes, distancias geográfica entre escuela y hogar, nulas condiciones de aprendizaje, consumo de sustancia psicoactivas, insuficiente relación entre saberes rurales y saberes modernos, etc. Estos problemas terminan siendo factores que afectan las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, impedimentos de un buen aprendizaje. Por consiguiente, muchos de estos problemas se agencian en los currículos prescritos (Mendoza, 2004). En estas instituciones, la gestión y administración centralizada afecta las acciones pedagógicas en el aula. Los maestros y maestras que trabajan en aulas multigrado, con metodologías flexibles, encuentran dificultades administrativas, puesto que las distancias entre el centro y la periferia entorpece generalmente las comunicaciones. Un efecto de esta centralidad es la oferta localizada de capacitación y a muchos kilómetros de distancia de las sedes escolares. Los docentes, en su mayoría, deben ausentarse de la institución para poder beneficiarse (Espeleta, 1997; Zambrano, 2018). A pesar de la distancia administrativa y la realidad pedagógica en el aula, los docentes, poco a poco, se convierten en líderes comunitarios. Esta realidad se viene estudiando desde finales de la década de 1990, incluso en la perspectiva del liderazgo eficaz, lo que ha permitido constatar que entre escuela y comunidad se despliega un proceso colectivo y el liderazgo genera una mayor capacidad colectiva e individual para incidir en el propio futuro de las comunidades y sus integrantes (Mulford, 2006). Es decir, las instituciones rurales juegan un rol determinante en el mejoramiento de la vida de las comunidades y provoca un aprendizaje de saberes en el profesorado.

El estudio de las prácticas pedagógicas en las instituciones rurales observa, entre otras variables, las estrategias didácticas, manejo de grupo, habilidades de planeación, evaluación y de apoyo para el aprendizaje (Vera & Dominguez, 2005). Estos estudios, generalmente, están dirigidos a comparar las variables y sus efectos en el rendimiento del estudiante y, por lo general, siguen la línea de las investigaciones realizadas en las escuelas urbanas, de grado único y de metodologías tradicionales. El estudio de las prácticas ha encontrado un interés en la corriente biográfica, ya que las vivencias de los profesores informan también de los modos de llegada a las escuelas rurales y las experiencias vividas de las cuales emerge un saber práctico en los docentes. Igualmente, esto se evidencia en las

investigaciones referidas a la reflexión sobre la práctica en la línea de la biografía de los profesores, práctica colaborativa y catalizador de los procesos reflexivos (Saiz & Susino 2018; Bustos, 2007; López, 2010; Marcelo, 2009; Elbaz, 1981; González & Fuentes, 2011; Larrive, 2000). Así mismo, múltiples trabajos impulsan la idea de formar en las buenas prácticas sobre las condiciones doctrinales (sentido), curriculares, organizativas y personales (Zabalza, 2004). Estas investigaciones se apoyan en los conceptos de profesional reflexivo y práctica reflexiva (Schön, 1983, 1987) y estas variables se asocian a la práctica pedagógica en el modelo de Escuela Nueva cuyo aprendizaje es cooperativo, personalizado y comprensivo (Colbert, 1999).










De acuerdo con la línea de investigación sobre buenas prácticas, el dispositivo de intervención denominado *Proyectos Pedagógicos Productivos* llevó a reflexionar su correlación con las buenas prácticas en las 127 instituciones educativas oficiales rurales de los 34 municipios no certificados del Valle de Cauca. El modelo que se adoptó fue el cualitativo con enfoque descriptivo-comprensivo. Con el fin de focalizar las acciones de intervención y de mejoramiento pedagógico, se aplicó una encuesta con preguntas abiertas a rectores y profesores rurales para conocer las necesidades más sentidas. La pluralidad de respuestas se reagruparon en los siguientes factores: familia, escuela y comunidad, administración, docentes y directivos docentes, pedagógico y académico, infraestructura y dotación, ambiente escolar y bienestar; lo que permitió la caracterización y diagnóstico de las 127 Instituciones Educativas Oficiales (IEO) rurales. El material recopilado fue un insumo importante para construir el proyecto de intervención, en el marco del Plan de Desarrollo “el Valle está en vos” 2016-2019. Aquí se propuso como estrategia la formación de los docentes, directivos docentes, personal administrativo y el fortalecimiento de los proyectos pedagógicos productivos. Los objetivos buscaron I) contribuir en la formulación y ejecución de Proyectos Pedagógicos Productivos –PPP– con la participación de la familia y la comunidad. II) Fortalecer la educación intercultural a través de una formación pedagógica, de acuerdo con el contexto socio-cultural. III) Promover actividades productivas comunitarias para beneficio colectivo, lideradas por la institución educativa rural. En términos de hipótesis, se considera que una intervención de mejoramiento de las instituciones educativas rurales debe integrar el componente pedagógico y los proyectos pedagógicos productivos en el marco de las buenas prácticas.

CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL VALLE DEL CAUCA

La población rural del Valle del Cauca está conformada por un 72,23% de personas que no tienen una pertenencia étnica; 27,21% son afrodescendientes, 0,54% indígenas y 0,02% gitanos. El departamento cuenta con 149 IEO de las cuales 127 están ubicadas en 34 municipios no certificados y en zona rural; de ellas, 47 tienen la especialidad técnica en producción agropecuaria. Las 149 IEO atienden 133.493 estudiantes, según los datos que arroja el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). En 127 IEO rurales, la población estudiantil es de 46.294 y de estos, 2.246 son indígenas, 4.612 afrodescendientes y 39.436 son campesinos. La población de estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales que son atendidas por estas instituciones es de 1.062.

En el caso del Valle del Cauca, en el año 2015 se lograron identificar, entre otros problemas, los bajos índices de aprendizaje, mala calidad de los procesos pedagógicos, deserción y repitencia. De igual modo, una disminución de la matrícula e incremento de la deserción escolar en los niveles de preescolar, básica y media. Estos problemas se encuentran asociados al conflicto armado, ausencia de políticas de inclusión social, falta de oportunidades y poca o nula inversión en el financiamiento de proyectos productivos agrícolas. En materia de calidad educativa, los indicadores muestran que existe una mejoría en los resultados obtenidos en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Así, en el año 2015, las instituciones educativas rurales del departamento obtuvieron los siguientes resultados: *primaria* (4,75), *secundaria* (4,54) y *media* (4,86). Es decir se encontraban muy por debajo de la media nacional. Entre los años 2016 y 2018, los resultados mejoran notablemente: *primaria* (4,59; 5,43 y 5,36), *secundaria* (4,62; 5,04 y 5,14); *media* (5,28; 5,13 y 5,22).

Tabla 1. ISCE.

VALLE DEL CAUCA	ISCE 2015	ISCE 2016	ISCE 2017	ISCE 2018
PRIMARIA	4,75	 4,99	 5,43	 5,36
SECUNDARIA	4,54	 4,62	 5,04	 5,14
MEDIA	4,86	 5,28	 5,13	 5,22

Fuente: Secretaria de Calidad Educativa.

A nivel de los modelos pedagógicos, se observa la prevalencia del modelo *constructivista* y de *escuela activa* y, tan sólo una institución, se enfoca en el *pensamiento complejo*.

Tabla 2. Modelos pedagógicos.

Modelo pedagógico	Cantidad ie
Aprendizaje significativo	19
Constructivista	49
Escuela activa	41
Escuela tradicional	6
Pedagogía conceptual	5
Teoría del pensamiento complejo	1
Teoría histórico cultural	6
	127

Fuente: Secretaría de Calidad Educativa.

En lo que respecta a las metodologías –flexibles– para atender la población estudiantil rural, se observa que la *Escuela Nueva* es más importante en 69 IEO rurales, seguida de *postprimaria* (18). La *etnoeducación* solo tiene lugar en una institución educativa. En las sedes puede presentarse la conjugación de metodologías.

Tabla 3. Metodologías.

Modelos Flexibles en las IE	
ACELERACION DEL APRENDIZAJE	2
AULAS AMIGAS	1
ESCUELA ACTIVA	3
ESCUELA NUEVA	69
POSTPRIMARIA	18
MEMA: MODELO EDUCACION MEDIA ACADEMICA RURAL	2
TELESECUNDARIA	3
SAT: SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL	1
MEF ESCUELA INTEGRAL ADULTOS	17
NO TIENEN MEF	17
NO INFORMAN	4
NO SE LOGRO INFORMACION	29

Fuente: Secretaría de Calidad Educativa.

BUENAS PRÁCTICAS: TEORÍA

El concepto de “buenas prácticas” está asociado a la lucha contra el riesgo y la exclusión educativa que permite atender la diversidad. Es un concepto complejo, porque de la misma forma que “calidad”, “excelencia” o “eficacia” connotan múltiples sentidos, las buenas prácticas también. El concepto está organizado y compuesto por dos términos con amplios repertorios teóricos: “práctica” y “bueno”. Por “práctica” se entiende el conjunto de disposiciones, modos y saberes que se vehiculizan en una actividad cuyo resultado es el dominio de las acciones que la actividad exige en su perfectibilidad (Zambrano, 2007). “Bueno” es un adjetivo y se aplica a las cosas que, en cualquier aspecto, son como deben ser o como conviene o gusta que sea (Moliner, 1999). La práctica ha sido uno de los conceptos más trabajados en el ámbito educativo. El más recurrente es el estudio de las *Prácticas pedagógicas* cuyas teorías provienen de la psicología social y de la sociología, particularmente de Demailly (1985); Guimond (2004); Largy, Cousin, Dédéyan y Fayol (2004). El concepto de práctica pedagógica, en la perspectiva de la buena práctica de enseñanza, se propuso, desde finales de la década de 1990: conocer por la vía de la observación descripción y biografización de los sujetos profesores, los saberes apprehendidos en el marco de la acción enseñante (Clanet & Talbot, 2012).

Dicho concepto ha nacido en el ámbito de la economía y los negocios, y en la década de 1990 se extendió a las políticas públicas (Escudero, 2009). Más preciso aún, el concepto tiene su génesis en la cumbre de las ciudades organizadas. En 1996, por las Naciones Unidas y producto de esta conferencia, se crea el programa llamado *Buenas prácticas* (Corpas, 2013). En el ámbito de la educación, este concepto aparece en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (1990) y está orientado a atender la educación en un marco de democracia y tener consideración con los cambios vertiginosos que tienen lugar en la sociedad del conocimiento. Producto de un balance de las estrategias emprendidas en la línea que trazó la Unesco en diferentes países, se define la “buena práctica” como los “ejemplos exitosos de cambio en modo de hacer que mejoran un estado de cosas existentes y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen” (Abdoulaye, 2003,2). El cambio en los modos de hacer es observado por criterios que definen si la práctica es buena o mala y por esto ellas transitan entre cambio e innovación. “Cambio” entendido como la acción de convertir o mudar algo hacia otra cosa e “innovación” como la introducción de formas de actuación diferentes de las usuales cuyo objetivo es el aumento de la producción o la calidad de los

servicios (Altopiedi & Murillo, 2010). También se entiende como “buenas prácticas” el conjunto de acciones y estrategias de acción con carácter inclusivo e integrador (Luzón, Porto, Torres & Ritacco, 2009) o conjunto de valores, principios de actuación y objetivos dirigidos a sacar lo mejor posible del alumnado en situación de riesgo que exigen grandes dosis de implicación y humanidad.

Es importante señalar que el concepto se utiliza para marcar la diferencia entre un estado inicial, repetitivo, incoherente respecto de los objetivos y los cambios e innovaciones que introducen los actores con el único fin de realizar lo mejor posible la tarea educativa. Los criterios más extendidos para observar dichos cambios e innovaciones se refieren al contexto, el conocimiento, currículo, pedagogía, evaluación, gestión, aprendizaje docente y sociedad (Coffield & Edward, 2009). El eje principal en estas dimensiones es la formación del profesorado, el contexto y su relación con la sociedad. Unificando estas dimensiones, Escudero (2009) las desarrolla desde la perspectiva del profesorado y la concepción de la enseñanza de calidad, la cual combina buena enseñanza y enseñanza eficaz. Aquí entra la identificación y la justificación, la planificación y la evaluación, desarrollo de la buena práctica de parte del profesorado. La importancia que le otorgan los profesores a estas dimensiones muestran los juicios personales, colectivos o institucionales sobre la buena práctica (Martínez, Nieto & Vallejo, 2016). Por lo general, las buenas prácticas se identifican siguiendo la metodología de la entrevista y se realizan en aquellos sujetos docentes considerados, por sus alumnos y colegas, como profesores extraordinarios. El conocimiento adquirido sirve para que otros docentes mejoren su enseñanza; además, tiene un valor ecológico, debido a la realidad de la práctica y conlleva a preservar dichas prácticas para las futuras generaciones de docentes (Guzmán, 2018; Fraile, 2011).

El concepto también sirve para definir las experiencias pedagógicas significativas. Así, una experiencia pedagógica significativa está relacionada con una práctica concreta, dirigida al desarrollo de competencias de los estudiantes, promovidas por metodologías innovadoras y que genere un impacto en la comunidad (Ávila, 2017). Las experiencias pedagógicas significativas van más allá de la enseñanza y cuyos efectos repercuten en la comunidad. Las buenas prácticas incluyen las transformaciones pedagógicas y valoran sus vínculos con Proyectos pedagógicos productivos. Es en este horizonte como se comprende la virtud del concepto. En síntesis, el concepto retenido para nuestra investigación pondera dos grandes ejes: las buenas prácticas pedagógicas y los Proyectos Pedagógicos Productivos.

EXPERIENCIA EN BUENAS PRÁCTICAS

Como lo señalamos hacia el final de la introducción, el proyecto *Apoyo y mejoramiento de la oferta educativa rural a través de la implementación de modelos educativos flexibles, dotación de canastas y apoyo de proyectos pedagógicos productivos en los Establecimientos Educativos Oficiales de los municipios no certificados del Departamento del Valle del Cauca*, exigió la caracterización de las 127 instituciones educativas rurales, identificación de sus necesidades más sentidas, en el orden de la formación del personal docente, directivo y administrativo; así mismo, el acompañamiento a las instituciones educativas rurales en Proyectos Pedagógicos Productivos. A nivel de formación, se trabajó en las metodologías flexibles y de esta forma se atendieron 127 *directivos docentes*, 1.006 *docentes cualitativos* y 140 *administrativos*. Las bases de formación en el eje pedagógico, se centraron en: metodologías flexibles y competencias, Proyecto Educativo Institucional (PEI), currículo y evaluación.

Tabla 4. Formación directivos docentes y docentes.

Año	Directivos docentes	Docentes cualificados	Administrativos
2016	127	140	40
2017	127	739	50
2018	127	127	50
Total		1.006	

Fuente: elaboración propia.

De la conjugación de la formación pedagógica y los Proyectos Pedagógicos Productivos se recogen las siguientes acciones: correlación entre PEI, Plan de Integración de Componentes Curriculares (PICC) y Proyectos Pedagógicos Productivos, buenos hábitos alimenticios, estrategias financieras en el manejo de los Proyectos Pedagógicos Productivos, competencias en el modelo flexible, Escuela Nueva y postprimaria, articulación de niveles, derechos básicos de aprendizaje, formulación y evaluación de proyectos, red de maestros rurales, soberanía alimentaria. Es decir, en el orden pedagógico se focalizó sobre la enseñanza en contexto y para ello se integraron los Proyectos Pedagógicos Productivos a los PEI y PICC y, en los Proyectos Pedagógicos Productivos, se intervino en

hacer de dichos proyectos un momento de formación, educación y desarrollo de competencias profesionales.

Tabla 5. Formación in situ en componente pedagógico y PPP.

Año	Naturaleza	Actividad	Directivos docentes, docentes y administrativos
2016	Pedagógico	Asistencia técnica a docentes y directivos docentes de las Instituciones Educativas (I.E) rurales en la incorporación de los PPP al PEI.	171
	PPP	Incentivar por medio de talleres en las I.E Rurales los buenos hábitos alimenticios a través del consumo de frutas, hortalizas, leguminosas, gramíneas, derivados lácteos y derivados cárnicos con bajo contenido de grasas y azúcares producidos por la granja escolar.	340
	PPP	Estrategias de formación en el manejo de recursos financieros de los proyectos productivos y asesoría en la creación de AFAs en las I.E. rurales.	461
2017	Pedagógico	Capacitación tipo taller en los programas y estrategias de formación de los recursos humanos con enfoque de competencias en multigrado.	95
	pedagógico	Capacitación tipo taller en los programas y estrategias de formación de los recursos humanos con articulación de niveles.	115

Año	Naturaleza	Actividad	Directivos docentes, docentes y administrativos
2017	Pedagógico	Capacitación tipo taller en los programas y estrategias de formación de los recursos humanos con Derechos Básicos de Aprendizaje-DBA.	148
	PPP	Capacitación en formulación y evaluación de proyectos.	116
	Pedagógico	Apoyo en el ajuste del PEI y PIC.	100
	Pedagógico	Capacitación docentes de I.E Rurales en el modelo flexible escuela nueva y post primaria.	89
	Pedagógico	Actualización docente en modelos pedagógicos contextualizados a su PEI y construcción de la red de maestros de educación rural.	76
2018	Pedagógico	Capacitación en el ajuste del PEI-PICC.	En proceso de ejecución
	PPP	Capacitación en formulación y evaluación de proyectos.	
	Pedagógicos	Capacitación tipo taller de modelos educativos flexibles Escuela Nueva y postprimaria.	
	PPP	Capacitación tipo taller de seguridad y soberanía alimentaria.	

Fuente: elaboración propia.

Como complemento a la intervención de formación pedagógica, el equipo del *Proyecto Educativo de Educación Rural (PEER)* inició, en el año 2016, un acompañamiento. Esta acción consistió en apoyar, orientar y mejorar las buenas prácticas buscando el mejoramiento de los Proyectos Pedagógicos Productivos. Igualmente, establecer las correspondencias formativas para los estudiantes a partir de los planes curriculares sobre tres grandes sistemas: pecuario, agrícola y recursos propios. El acompañamiento del equipo ha sido por institución.

Tabla 6. Sistemas de intervención en PPP.

Sistema	Sub-sistema	Ejes
Producción pecuaria	Bioseguridad	Técnicas, equipos e insumos que previenen y controlan las diversas enfermedades.
	Sanidad	Planes vacunales y manejo adecuado de medicamentos.
	Alimentación	Materias primas esenciales para cumplir los requerimientos nutricionales de las diferentes especies pecuarias según su tipo de explotación.
	Presupuestos	Proyección de actividades productivas con bases contables que permiten al productor analizar los riesgos y beneficios de los proyectos antes de invertir.
	Manejo de la producción	Actividades administrativas bajo parámetros técnicos que permitirá al productor mejorar los índices productivos y de rentabilidad.
Producción Agrícola	Buenas prácticas agrícolas (BPA)	Normas y recomendaciones técnicas aplicables a la producción, procesamiento y transporte de alimentos, orientadas a asegurar la salud humana y el medio ambiente; mediante métodos ecológicamente seguros, higiénicamente aceptables y económicamente factibles.
	Requerimientos del cultivo	Planes de fertilización, control de plagas y enfermedades
	Manejo del agua	Emplear métodos de riego adecuados a las necesidades y características de los cultivos y el terreno.
	Manejo de insumos químicos y biológicos	Estrategia integrada principalmente por componentes físicos, químicos y biológicos; para el control de plagas y enfermedades en tres etapas diferentes: prevención, monitoreo e intervención. Un objetivo claro es reducir los impactos ambientales por el uso de agroquímicos y plaguicidas.

Sistema	Sub-sistema	Ejes
Producción Agrícola	Recolección y manejo postcosecha	Grado de madurez del producto hortofrutícola, teniendo en cuenta sus características fisiológicas y el destino del mismo.
	Inocuidad y calidad de la fruta	Evitar contaminación cruzada con otras actividades agropecuarias.
	Presupuestos	Proyección de actividades productivas con bases contables que permiten al productor analizar los riesgos y beneficios de los proyectos antes de invertir.
Manejo de recursos propios	Manejo de los recursos propios y de gratuidad	Brindar orientación sobre la ejecución de los recursos con base en la normatividad.
	Elaboración de presupuesto	Orientación a la elaboración de presupuestos que permitan reflejar la viabilidad de los proyectos y sostenibilidad en el tiempo.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

A nivel de los resultados, la experiencia muestra un cambio en la actitud de los directivos y docentes, pues le encuentran mayor sentido al integrar los PPP a los PEI y esto ha tenido repercusiones significativas en los aprendizajes, el clima escolar, la consolidación de comunidades de aprendizaje. El proyecto ha podido llevar a las instituciones educativas rurales un dispositivo de formación y una mejor organización de los proyectos agrícolas y pecuarios. Así mismo, se evidencia una mejor relación en el ambiente de enseñanza ya que esta aparece más contextualizada. Del mismo modo, la relación profesor-alumno ha mejorado sustancialmente porque los PPP se convierten en contextos de integración y de sentido. Además, la intervención y el acompañamiento les han permitido a las instituciones educativas promover un interés por los saberes rurales, lo cual trae aparejado un mejor reconocimiento de la comunidad y un mayor sentido de pertenencia de los actores escolares. En el mismo sentido, los proyectos son vistos como una oportunidad de integración con el medio y esto ha incidido en el mejoramiento de los aprendizajes tal como lo muestra la tabla de ISCE señalada en la caracterización. Un aspecto de suma importancia es el interés que los estudiantes muestran por el aprendizaje colaborativo, la

flexibilidad en las metodologías y un mejor sentido del *para qué* se aprende. En general, los PPP han constituido un excelente medio de aprendizaje lo que promueve motivación, curiosidad, interés y sentido de colaboración. El profesorado se siente más reconocido y los directivos identifican como muy positivo la articulación entre proyectos pedagógicos productivos, gestión curricular y relaciones con la comunidad.

En lo que respecta a los objetivos trazados, se puede afirmar que se pudo caracterizar a las instituciones educativas de la zona rural del departamento, contribuir en la formulación y ejecución de PPP con la participación de la familia y la comunidad. También se ha fortalecido la educación intercultural a través de una formación pedagógica, de acuerdo con el contexto socio-cultural y se han promovido las actividades productivas comunitarias para beneficio colectivo, lideradas por la institución educativa rural. En lo que respecta a las buenas prácticas, queda claro que la correlación entre el proyecto institucional y los proyectos productivos generan una mayor cohesión de sentido de la enseñanza, identifican los saberes necesarios y promueven el sentido de pertenencia. Los proyectos pedagógicos productivos han generado un cambio en la mentalidad de la comunidad, pues ven en ella un mayor sentido de lo escolar y mejores rendimientos de los estudiantes. Así mismo, estas buenas prácticas se han nutrido de un aprendizaje en contexto lo que significa un reconocimiento del potencial comunitario, del entorno y de los saberes rurales. El vínculo escuela-familia es hoy más estrecho y esto se observa en la participación de los proyectos escolares y el apoyo brindado a los estudiantes. Como deficiencias se ha podido identificar la persistencia señalada por los investigadores en cuanto a las distancias entre la periferia y la centralidad. Lo rural sigue ocupando un lugar lejano en la mentalidad de los actores. Incluso, el tema de las prácticas de campo muestra dos grandes necesidades que deben ser atendidas con urgencia, por ejemplo, la falta de prácticas con los estudiantes que les permita poner en ejercicio los contenidos teóricos. En este sentido, se realizarán prácticas con diferentes unidades productivas agropecuarias para resolver inquietudes del día a día en la granja escolar. El rector, como líder pedagógico, debe conocer todas las estrategias pedagógicas y didácticas que se desarrollan dentro de la institución educativa, como lo son los proyectos pedagógicos productivos (importancia, manejo y sustentabilidad a través del tiempo). Esto con el fin de que el estudiante adquiera las competencias básicas de un bachiller técnico agropecuario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdoulaye, A. (2003). *Conceptualiation et dissemination de «bonnes pratiques» en éducation: essai d'un approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*. Paris: Bureau International d'Education.
- Altopiedi, M., y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en las escuelas orientadas hacia el cambio: Ambitos y modalidades. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 48-70.
- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 25-37.
- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigaciones*, 14(48), 121-158.
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia. Diagnóstico y Propuestas*. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/109>.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? *curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 155-170.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(3), 1-26.
- Castillo-Miranda, S., Castro, G., y Hidalgo-Standen, C. (2003). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva del profesor de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), 363-381.
- Clanet, J., y Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(13), 4-18.
- Coffield, F., y Edward, S. (2009). Rolling out "good", "best" and "excellent" practice. What next? Perfect Practice? *Britis Educational Research Journal*, 35(3), 371-390.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), 107-135.
- Corpas, M. (2013). Buenas prácticas pedagógicas para el aprendizaje de la lengua inglesa: Aspectos pedagógicos. *Contextos Educativos*, (16), 89-104.

- De Souza, C., Souza do Santos, F., y Teixeira de Pinho, A. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales. Sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales del Estado de Bahia (Brasil). *Curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 125-140.
- Demailly, L. (1985). Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. *Revue française de sociologie*, 26(1), 96-119.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical Knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141.
- Espeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 101-120.
- Felista, J., Andrea, F., y Lidón, M. (2015). Las niñas, las últimas. Un estudio sobre el abandono escolar femenino en Kibosho Central (Tanzania). *Curriculum y formación del profesorado*, 19(3), 264-278.
- Fraille, M. (2011). Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes. *Teoría Educativa*, 23(1), 45-70.
- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 15-27.
- García, F., Pozuelos, F., y Alvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la Educación rural en España. *Sinéctica*(49), 1-16.
- González, M., y Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, (354), 47-70.
- Guimond, S. (2004). Évaluer l'impact des pratiques pédagogiques: perspectives de la psychologie sociale expérimentale. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 25-36.
- Guzmán, J. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *Revista Iberoamericana sobre, Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 134-149.
- Lacasse, O. (1999). Les rapports urbains-ruraux et la construction de la modernité. *Recherches sociographiques*, 40(3), 467-499.

- Largy, M., Cousin, M., Dédéyan, A., y Fayo, M. (2004). comprendre comment l'enfant apprend: Une étape vers la compréhension des pratiques pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 37-45.
- Larrive, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1(3), 293-307.
- López de Maratuna Luna, S. (2010). Historias de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(10), 150-164.
- López, L. (2006). ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas de atención a la diversidad en Centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 218-238.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Martínez, M., Nieto, J., y Vallejo, M. (2016). Buenas prácticas de enseñanza desde la concepción del profesorado. *Escuela abierta*, (19), 81-100.
- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M., y Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del postconflicto y la situación del campo*. Bogotá: Compartir.
- Mendoza, C. (2004). Nueva Ruralidad y Educación: Miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9(2), 169-178.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español* (2ª ed.). Madrid: Gredos.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria. Algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(1), 1-22.
- Muñoz, M., y Sanhuesa, J. (2006). Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 1-14.
- Núñez, J. (2004). Formación docente y saberes locales: Una mirada desde la ruralidad. *Revista Digital eRural. Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 2(3), 24-36.

- Núñez, J. (2004). Saberes y educación. Una mirada desde las culturas rurales. *Revista digital eRural. educación, cultura y Desarrollo Rural*, 1(2), 1-8.
- Ocampo, J. A. (2014). *Misión para la Transformación del Campo. "Saldar la deuda histórica con el campo"*. Bogotá.
- Unesco. (2013). *Situación Educativa en América Latina y el Caribe. Hacia una educación de calidad para todos al 2015*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>.
- Ortega, M., y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, XXVII(52), 98-118.
- Saavedra, F., Bascon, M., Prado, M., y Sabuco, A. (2013). Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. Una propuesta innovadora. *Curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 205-220.
- Saiz, A., y Susino, T. (2018). El prácticum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 394-411.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Book.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tenjo, J., y Jaimes, C. (2018). Ingresos y educación en el sector rural colombiano. *Revista de Economía Institucional*, 20(38), 209-233.
- Unesco. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-110467_archivo_pdf.pdf.
- Vera, J., y Dominguez, R. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 31-43.
- Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Curriculum y formación del profesorado*, 8(1), 1-22.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, Experiencia y saber*. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano, A. (2018). Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del departamento del Valle del Cauca-Colombia. *Educere*, 22(71), 47-59.