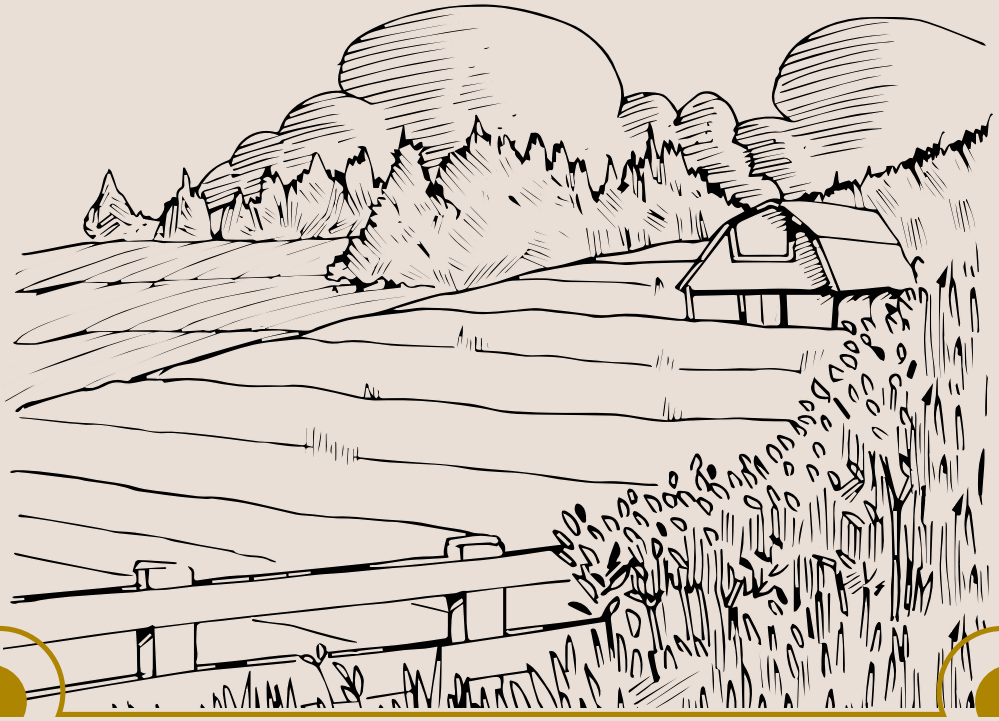
Experiencias, prácticas y saberes educativos en territorios rurales

Editores académicos
Fabián Alonso Pérez Ramírez
Elkin Ríos-Osorio



Conversaciones Pedagógicas

UCO
Universidad Católica de Oriente
Vigilada Mineducación

Renovación Acreditación Institucional en ALTA CALIDAD

Experiencias, prácticas y saberes educativos en territorios rurales

Fabián Alonso Pérez Ramírez
Elkin Ríos-Osorio
Editores académicos

Colección Conversaciones Pedagógicas

FONDO editorial
Universidad Católica de Oriente

Catalogación en la publicación – Universidad Católica de Oriente

Experiencias, prácticas y saberes educativos en territorios rurales/ editores académicos Fabián Alonso Pérez Ramírez y Élkin Ríos-Osorio. -- Rionegro (Antioquia): Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2025.

234 páginas, 24 cm.

eISBN 978-628-7767-39-3

Referencias bibliográficas inicio de cada capítulo.

(Colección Conversaciones Pedagógicas)

1. Educación rural -- Colombia 2. Misiones pedagógicas -- Colombia 3. Educación indígena -- Colombia I. Pérez Ramírez, Fabián Alonso (editor - autor) II. Ríos-Osorio Elkin (editor - autor) III. Clavijo Sepúlveda, Álex Steven (autor) IV. Gil Valencia, Julio César (autor) V. Montoya Gutiérrez, Juan Álvaro (autor) VI. Osorio Osorio, Diana (autora) VII. Díaz Otálvaro, Héctor Fabián (autor) VIII. Ledesma García, Avelino (autor) IX. Arenas Salamanca, Andrés Felipe (autor) X. Calle Rozo, Ángela Patricia (autora) XI. Vallejo Osorio, Ayda Natalia (autora) XII. Ochoa Díaz, Daniela (autora) XIII. Marín Gómez, Jacqueline (autora) XIV. Ramírez García, Juan Esteban (autor) XV. Hincapié Juan, José (autor) XVI. Patiño Blandón, Juliana (autora) XVII. Gómez Carvajal, Luz María (autora) XVIII. Ríos Arboleda, María Isabel (autora) XIX. García Vargas, Natalia Andrea (autora) XX. Vargas Córdoba, Néstor Daniel (autor) XXI. Giraldo Hernández, Didier de Jesus (autor) XXII. Bedoya Bedoya, Óscar Andrés (autor) XXIII. Universidad Católica de Oriente. Facultad de Ciencias de la Educación

SCDD 370.91734

Archivo descargable en formato MARC en: https://tinyurl.com/uco0077

Experiencias, prácticas y saberes educativos en territorios rurales

Primera edición: diciembre de 2025

Editores académicos:
© Fabián Alonso Pérez Ramírez
© Élkin Ríos-Osorio

© Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente
Sector 3, Carrera 46 n.º 40B-50
054040 Rionegro (Antioquia)
fondo.editorial@uco.edu.co

Revisión de textos:
José Ignacio Escobar Vallejo

Diseño y diagramación:
Angela María Pérez Loffsner

ISBN (Digital): 978-628-7767-39-3
DOI: https://doi.org/10.47286/9786287767393

CC BY NC ND

Este libro forma parte de la investigación: Análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño, adscrito al grupo de investigación SER de la Facultad de Ciencias de la Educación. La investigación se adelantó con financiación del Sistema de investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente.

Se permite la reproducción del libro o de sus contenidos, siempre y cuando se dé el debido crédito a los autores y a la Universidad Católica de Oriente.

Editado en Rionegro, Colombia.

Contenido

Prólogo 7
Fabián Alonso Pérez Ramírez y Élkin Ríos-Osorio

Primera parte
Experiencias rurales de ocio y saberes comunitarios 14

Experiencias de ocio de los estudiantes de una Institución Educativa Rural en Colombia 15
Álex Steven Clavijo Sepúlveda, Julio César Gil Valencia y Juan Álvaro Montoya Gutiérrez

Narrar desde la experiencia: un entramado entre el saber académico y el saber comunitario 36
Diana Osorio Osorio, Héctor Fabián Díaz Otálvaro, Élkin Ríos-Osorio y Fabián Alonso Pérez Ramírez

Segunda parte
Rural Experiences in Foreign Language Teaching 72

Adapting English Teaching Material for Rural Schools in La Ceja. A Guide's Design Experience 74
Avelino Ledesma García, Juliana Patiño Blandón, Daniela Ochoa Díaz y Juan José Hincapié

Curricular Experiences at Rural Schools in La Ceja, Antioquia: English Pre-Service and In-Service Teachers' Insights 95
Jacqueline Marín Gómez, Ayda Natalia Vallejo Osorio, María Isabel Ríos Arboleda y Natalia Andrea García Vargas

Pre-Service Teachers' Experiences Implementing Authentic Material to Preserve Students' Cultural Identity 119
Óscar Andrés Bedoya Bedoya, Juan Esteban Ramírez García y Luz María Gómez Carvajal

Tercera parte
Prácticas pedagógicas y educativas en la ruralidad 144

Imaginario social y práctica pedagógica en docentes rurales de posprimaria:una lectura desde Cornelius Castoriadis 145
Ángela Patricia Calle Rozo, Andrés Felipe Arenas Salamanca, Elkin Ríos-Osorio y Fabián Alonso Pérez Ramírez

De las tareas escolares individuales a las tareas educativas de la humanidad en Klafki 177
Didier de Jesús Giraldo Hernández, Élkin Ríos-Osorio y Fabián Alonso Pérez Ramírez

Cuarta parte
Saberes rurales y educación propia 206

Pueblos indígenas en Antioquia: propuestas para el fortalecimiento de la educación propia 207
Néstor Daniel Vargas Córdoba

Prólogo

Este libro es fundamentalmente el resultado de varios años de trabajo académico de profesores y estudiantes del Grupo de Investigación Servicio Educativo Rural (SER) de la Universidad Católica de Oriente. La Facultad de Ciencias de la Educación, en el marco de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, recupera experiencias educativas, a partir de diversos métodos de investigación, en las líneas de Educación en el Medio Rural y Metodologías para la Enseñanza del Inglés, como aporte a la consolidación disciplinar de la pedagogía. Conjuntamente, el libro da cuenta de una experiencia asociada a los pueblos indígenas de Antioquia y su insistencia en una educación propia, narrada por un docente de la Universidad de Antioquia perteneciente al Grupo de Investigación Unipluriversidad. En este sentido, el ocio en la ruralidad como posibilidad estética de recreación de la vida, el rescate de los saberes comunitarios, la reflexión sobre los imaginarios sociales de los docentes, las prácticas educativas y pedagógicas, las preguntas por el currículo, la identidad cultural y los materiales para la enseñanza del inglés en contextos rurales y urbanos, el tránsito de las tareas escolares a las tareas de la humanidad, la educación propia, entre otros avatares, componen este litoral educativo rural.

El libro se compone de cuatro partes. En la primera, "Experiencias rurales de ocio y saberes comunitarios", el lector podrá sumergirse en una experiencia poco investigada en los contextos rurales educativos, como lo es el ocio en la ruralidad. Inquietante invitación, a contrapelo de los inmensos estudios sobre la productividad en la ruralidad y en la escuela rural que han favorecido la atención sobre los procesos de tecnificación productiva en el campo y los proyectos pedagógicos productivos. Luego, se plantea un interesante diálogo crítico entre los saberes académicos y los comunitarios como un modo de enfrentar la pérdida en la capacidad de generar experiencias humanas y sus posibilidades de recuperación.

La segunda parte del libro se denomina "Rural Experiences in Foreign Language Teaching". Se hace evidente una invitación, a partir de la sistematización de experiencias en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a construir conocimiento pedagógico desde diversas prácticas educativas, como son: el diseño de guías en inglés para el modelo de Escuela Nueva; la creación de unidades curriculares para la enseñanza del inglés bajo el modelo de posprimaria, y la implementación de material auténtico para elevar la identidad cultural de los estudiantes en un centro de idiomas, en el marco de un club conversacional. Todas estas experiencias educativas elevadas al campo disciplinar de la pedagogía a partir de la investigación.

La tercera parte del libro, titulada "Prácticas pedagógicas y educativas en la ruralidad", presenta dos resultados de investigación que indagan por la producción del imaginario social de los docentes rurales, en relación con las posibilidades de trascender las prácticas educativas hasta llevarlas a prácticas pedagógicas en la posprimaria, por medio de la reflexión crítica y de rigurosos procesos de investigación de su propia práctica. Finalmente, el apartado cierra con los resultados de una investigación sobre las tareas escolares y la necesaria invitación a trascenderlas, más allá de la escolaridad, en tanto tareas de la humanidad camino a su realización.

La cuarta y última parte del libro, titulada "Saberes rurales y educación propia", versa sobre una experiencia que ha venido generando saber comunitario a partir de la educación propia entre indígenas. El llamado que hace está asociado al interés por ampliar el horizonte comprensivo de lo educativo hasta llevarlo a litorales comunitarios, vía la recuperación de sus saberes y prácticas. El autor insiste en la idea de identidad en juego en medio de los procesos de intercambio cultural que habitan cada territorio; un diálogo intercultural entre diversos proyectos educativos que ofrecen sus identidades removidas.

Reseñas de los capítulos

Dadas estas breves coordenadas del libro, a continuación, el lector tendrá la posibilidad de acercarse a cada una de las cuatro partes y de los ocho capítulos a través de una síntesis generosa que los mismos escritores han preparado. No nos queda más que agradecer, en nombre nuestro como editores de esta obra, de los autores y de las comunidades inmersas en estos procesos educativos, la riqueza de experiencias, prácticas y saberes aquí ofrecidos. Todos ellos son fruto de una

ardua tarea investigativa en educación, capaz de aportar a la consolidación de la pedagogía como disciplina y de impulsar, en cada comunidad, el esfuerzo por alcanzar su propia humanización.

La primera parte del libro, denominada "Experiencias de ocio y saberes comunitarios", inicia con el capítulo titulado "Experiencias de ocio de los estudiantes de una Institución Educativa Rural en Colombia", escrito por Alex Steven Clavijo Sepúlveda, Julio Cesar Gil Valencia y Juan Álvaro Montoya Gutiérrez. Es este el resultado de una investigación realizada en una institución educativa del sector rural con estudiantes que cursan el grado undécimo en un municipio del departamento de Antioquia (Colombia). Se reconstruyen los acontecimientos y las experiencias de ocio en el territorio mediante entrevistas y observaciones participantes realizadas a no más de diez estudiantes, conservando la orientación hacia el diseño fenomenológico-hermenéutico. El método inductivo permite una aproximación a los acontecimientos inmediatos, mientras que la deducción permite una conversación con las categorías de ocio, experiencia y nuevas ruralidades. Como resultados, se reconstruyen las actividades de ocio físicas, sociales y culturales, a partir de la descripción inicial; se trasciende a un nivel interpretativo, discutiendo con categorías de experiencia y ocio en la ruralidad la emergencia de la violencia en el territorio, que contrasta con las prácticas de ocio, la presencia del paisaje como transformación y la alusión al tiempo y la pasión en la naturaleza. El escrito concluye señalando la necesidad de pensar con mayor hondura la relación entre ocio, experiencia y territorio rural, reivindicando un vínculo que parece estar en desuso.

Esta primera parte finaliza con el segundo capítulo del libro, denominado "Narrar desde la experiencia: un entramado entre el saber académico y el saber comunitario". Los escritores Diana Osorio Osorio, Héctor Fabián Díaz Otálvaro, Élkin Ríos-Osorio y Fabián Alonso Pérez Ramírez presentan este texto, fruto de una investigación cuyo objetivo principal es mostrar el vínculo entre los saberes académicos y comunitarios, a partir de la experiencia docente en relación con las tensiones que se presentan en la escuela desde la hegemonía curricular y lo que ofrece el contexto. Aparte del eje problémico, su estructura se divide en cuatro partes. La primera, denominada "Abordajes teóricos", expone los postulados de algunos autores frente a los saberes académicos y comunitarios, y las experiencias como ejes vertebrales en un contexto educativo. La segunda, "Método: El Paseante", contiene las apuestas que guían al lector por las rutas metodológicas seguidas para alcanzar el objetivo propuesto en la investigación. Los análisis, hallazgos y resultados se plantean como tercera parte en este trabajo, y presentan

las relaciones directas entre los saberes académicos y comunitarios, dilucidadas con base en las narrativas de las profesoras participantes en la investigación. Para dar cierre, se plantean algunas conclusiones, denominadas "Caminos recorridos y caminos por recorrer", poniendo de manifiesto que, si bien en el quehacer docente se ha avanzado de manera continua, siempre queda una deuda para con las comunidades, que se convierte en nuevos senderos por transitar.

La segunda parte del libro, "Rural Experiences in Foreign Language Teaching", recupera tres experiencias a partir de procesos investigativos. La primera, denominada "Adapting Material for Rural Schools in La Ceja. A Guide's Design Experience", fue escrita por Avelino Ledesma García, Juliana Patiño Blandón, Daniela Ochoa Díaz y Juan José Hincapié. Los autores realizan en este capítulo una sistematización de experiencias relacionada con el diseño de guías en inglés para el modelo Escuela Nueva. De acuerdo con los autores, los datos, incluyendo los registros y las perspectivas de los docentes, fueron recolectados y analizados cualitativamente de manera inductiva, con un enfoque crítico de la información recolectada. Los resultados, que surgieron de abajo hacia arriba, proporcionaron a los investigadores información valiosa para diseñar las guías. Esta guía en inglés está pensada para adaptarse a niños cuyas experiencias están ligadas a contextos con necesidades diversas, distintos de aquellos en los que los investigadores suelen enseñar. Este estudio ofrece información sobre cómo navegar en un contexto diferente, adaptando guías para niños y maestros que requieren ayuda para avanzar de manera clara en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El segundo capítulo, titulado "Curricular Experiences at Rural Schools in La Ceja, Antioquia: English Pre-service and In-service Teachers Insights", fue escrito por Jacqueline Marín Gómez, Ayda Natalia Vallejo Osorio, María Isabel Ríos Arboleda y Natalia Andrea García Vargas. El texto es una reflexión pedagógica que describe cómo dos maestros en formación y un formador de maestros, en un programa de enseñanza de lenguas extranjeras, vivieron la experiencia de diseñar algunas unidades curriculares para la enseñanza del idioma inglés bajo el modelo de posprimaria en La Ceja, Antioquia. A través de un diseño cualitativo, los investigadores proporcionaron un relato de sus experiencias al leer contextos educativos rurales, comprender el modelo de posprimaria y abordar los diferentes componentes curriculares, con el fin de proponer un plan de estudios de inglés más articulado para los estudiantes de las escuelas rurales. Para ello, la recopilación de datos se basó en diarios de investigación, análisis de documentos, trabajo de campo y conversaciones informales con profesores de escuelas rurales. Después de recopilar la información, se implementaron procesos de análisis basados en la codificación y

creación de categorías para visualizar los resultados más destacados. Los resultados muestran la necesidad urgente de seguir desarrollando propuestas centradas en la integración de dinámicas de enseñanza del inglés en la educación rural. Se alienta a los futuros docentes a fomentar reflexiones, investigaciones e iniciativas prácticas que beneficien tanto a los estudiantes como a los profesores de las escuelas rurales del Oriente antioqueño. Insisten las autoras en que, aunque ha habido ciertos avances, todavía existe una brecha significativa en relación con los contextos urbanos. Además, se encontró que el proceso de articular modelos educativos flexibles en cuanto al alcance y la secuencia de los planes de estudio para la enseñanza del inglés requiere tiempo, una comprensión profunda de los componentes legales, un apoyo y una colaboración continua por parte de los actores, aspectos clave para garantizar propuestas comunitarias significativas.

El último capítulo de esta segunda parte del libro, "Pre-Service Teachers' Experiences Implementing Authentic Material to Preserve Students' Cultural Identity", fue escrito por Óscar Andrés Bedoya Bedoya, Juan Esteban Ramírez García y Luz María Gómez Carvajal. En este capítulo se pretende describir la experiencia de dos docentes en formación implementando material auténtico, para elevar la identidad cultural de los estudiantes de un centro de idiomas en un club de conversación en el municipio de Rionegro, Antioquia. Este texto se centró en sistematizar las experiencias a través de diferentes métodos de recopilación de datos, como observaciones, diarios de campo y un grupo focal con la participación de diez estudiantes. Para dicha recolección, se realizaron seis observaciones no participantes en el mismo número de clases. En estas sesiones, los docentes en formación asumieron diferentes roles, uno de observador y el otro de profesor. Al final, se obtuvieron seis informes de observación, seis diarios de campo y un grupo focal con siete de los diez estudiantes. El grupo focal se centró en conocer, desde el punto de vista de los estudiantes, sus experiencias y sentimientos al participar en un club de conversación en inglés, guiado desde la importancia de la implementación de material auténtico y de cómo percibieron el fortalecimiento de su identidad cultural durante ese tiempo. Los diferentes resultados que surgieron del análisis de la información recopilada mostraron que el uso de material auténtico puede ser una estrategia significativa para el aprendizaje de un segundo idioma, especialmente cuando está cargado de contenido cultural. Así, la identidad cultural de los estudiantes de un segundo idioma desempeña un papel crucial en la formación de un sentido de pertenencia hacia su propia herencia.

La tercera parte del libro, "Prácticas pedagógicas y educativas en la ruralidad", se compone de dos capítulos. El primero, "Imaginario social y práctica peda-

gógica en docentes rurales de posprimaria: una lectura desde Cornelius Castoriadis", fue escrito por Ángela Patricia Calle Rozo, Andrés Felipe Arenas Salamanca, Élkin Ríos-Osorio y Fabián Alonso Pérez Ramírez. El texto se desarrolla en cuatro momentos. En el primero, se precisa el contexto en el que emerge la pregunta por las relaciones que se establecen entre el imaginario social y la práctica pedagógica en docentes rurales de posprimaria. En el segundo, se aclara el concepto de imaginario social instituido e instituyente desde la perspectiva del pensador greco-francés Cornelius Castoriadis, del cual se deriva el concepto de práctica pedagógica, llevando más allá los planteamientos del pensador a partir de su comprensión sobre la praxis como aporte al campo disciplinar de la pedagogía. En el tercero, se presenta el método dialéctico histórico-social como una apropiación del modo racional en que Castoriadis estructura su sistema teórico, a partir del *legein* (decir social) y el *teukhein* (hacer social), desde los cuales se construye la institución imaginaria de la sociedad y, por ende, el modo de análisis en esta investigación. Finalmente, se despliegan los hallazgos según los tres tipos de relaciones identificadas entre el imaginario social y la práctica pedagógica de los docentes rurales de posprimaria, a saber: de continuidad, de disrupción y *ex nihilo*, como posibilidades de reproducción, alteración o creación de la sociedad misma.

El segundo capítulo de esta tercera parte, titulado "De las tareas escolares individuales a las tareas educativas de la humanidad en Klafki", escrito por Didier de Jesús Giraldo Hernández, Élkin Ríos-Osorio y Fabián Alonso Pérez Ramírez, propone un análisis crítico sobre las tareas escolares como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Instituciones Educativas (IE) en tanto foco de tensión y discusión: por un lado, se les considera importantes y estratégicas desde el punto de vista educativo, pero, al mismo tiempo, monótonas, aburridas y similares, pues replican instrumentalmente lo realizado durante la clase y ocupan tiempo previsto para otras actividades. Por lo dicho, es necesario analizar las tareas escolares en el marco de la formación de niños y jóvenes en su contexto escolar, teniendo en cuenta características subjetivas, objetivas y comunitarias asociadas al proceso educativo en el cual se inscriben. Conceptualmente, se acude a la teoría general de la educación, particularmente a las características trascendentales de la educación propuestas por Klafki, desde las cuales se realiza el análisis: la autodeterminación racional, lo objetivo universal y la relación individualidad-colectividad. Para dar cuenta de los propósitos del estudio, se opta por el método reconstructivo transcendental (Klafki, 1990), al considerar la intención de reconstruir y comprender históricamente las tareas escolares, lo cual exige pasar por lo analítico, lo hermenéutico y lo crítico.

Entre los hallazgos, se evidencia la intrascendencia de las tareas escolares, derivada de su comprensión y uso instrumental, así como los procesos de objetivación del sujeto, lo que invita a transitar de las tareas escolares hacia tareas que fomenten la educación integral de la humanidad.

La cuarta y última parte del libro lleva por nombre "Saberes rurales y educación propia". Está constituido por un capítulo denominado "Pueblos indígenas en Antioquia: propuestas para el fortalecimiento de la educación propia", escrito por Néstor Daniel Vargas Córdoba. El texto es un intento por condensar las necesidades educativas de cinco pueblos indígenas que están ubicados en el territorio del departamento de Antioquia (Colombia). Parte de la recuperación y participación de diferentes actores de las comunidades ancestrales, así como de la necesidad de trabajar en articulación con los lineamientos del plan de Educación Antioquia 2030, propuestos por la gobernación de Antioquia. En el ejercicio investigativo, se trabajó con maestros indígenas, autoridades y diferentes organizaciones de las comunidades indígenas del departamento de Antioquia. El texto responde a un llamado de construcción social de un proyecto educativo de larga duración que sea pertinente y ayude a la pervivencia de los pueblos indígenas del territorio, pero, sobre todo, que busque mantener y fortalecer sus prácticas culturales, su identidad y su visión de mundo. En otras palabras, que proteja sus formas de ser, sentir y hacer en los territorios desde la educación propia y ancestral.

Dicho lo anterior, nos complace invitarles a recorrer junto a nosotros las páginas que se abren a continuación, fruto del esfuerzo de estudiantes, profesores y comunidades enteras que hicieron posible la recuperación de estas experiencias en medio de una época que intenta una y otra vez no perderse a sí misma, páginas que hablan de prácticas que pretenden trascender las formas instrumentales de actuación y se sumergen en la reflexión crítica, una capaz de romper el círculo práctico ciego; palabras llenas de saberes que cuestionan una única forma de generar conocimientos, para mostrar diversos modos de construcción de sí y de las comunidades.

Fabián Alonso Pérez Ramírez
Elkin Ríos-Osorio

Editores académicos

Primera parte

Experiencias rurales de ocio y saberes comunitarios

Experiencias de ocio de los estudiantes de una Institución Educativa Rural en Colombia[1]

Álex Steven Clavijo Sepúlveda[2]
IER Campestre Nuevo Horizonte

Julio César Gil Valencia[3]
Universidad de Antioquia

Juan Álvaro Montoya Gutiérrez[4]
Universidad Católica de Oriente

https://doi.org/10.47286/9786287767393ch1

Introducción

El ocio ha estado presente en la vida del ser humano desde los orígenes de la humanidad (Huizinga, 1968). Su significado, importancia y sus formas de ser vivenciado han ido cambiando en cada momento histórico. En Occidente, las raíces del ocio generalmente suelen situarse en la Grecia clásica, aun cuando hay quienes afirman que su origen está más vinculado a la modernidad europea, en tanto fenómeno de sociedades modernas, industrializadas y urbanas (Gómez y Elizalde, 2012).

1 El resultado de la investigación hace parte del proyecto "Saberes y prácticas del ocio en una institución educativa rural en Colombia", adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente (UCO).

2 Magister en Educación de la UCO. Docente de aula.

3 Magíster en Motricidad-Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Actualmente es profesor rural del CE Pedregal Alto-Anexo Boquerón, así como docente catedrático de la Universidad de Antioquia y la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1522-3090. 3

4 Magíster en Motricidad-Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Actualmente es docente investigador de la UCO. Correo electrónico: jamontoya@uco.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6611-6992.

Si bien ambas posturas poseen validez y lógicas propias, se consideran insuficientes para discutir el tema del ocio, específicamente en América Latina, territorio que posee singularidades sociales, históricas, territoriales, políticas y económicas. Se hace necesario reconocer esta categoría desde una tercera mirada. Nos referimos a la visión humanista, en la cual el ocio se reivindica y entiende en relación con la experiencia humana, favoreciendo el desarrollo personal y social (Lazcano et al., 2012).

El ocio hoy es un tema que implica vastos y complejos debates. Los antecedentes investigativos demuestran que existen abordajes realizados en diversos escenarios culturales (Egea-Fernández, 2002; Gómez Gómez, 2020), deportivos (Rebollo, 2003; Murillo Quiñones, 2015), recreativos (Soto Barderas, 1983; Murillo Quiñones, 2015), comerciales (Suaza Torres y Meneses López, 2017), entre otros. Poco se habla del ocio en el territorio rural y mucho menos sobre las prácticas que allí transcurren. Esta investigación amplía los conocimientos sobre el ocio rural, y contribuye a la resignificación y valoración de los territorios y prácticas contemplativas y experienciales en la ruralidad.

Tres conceptos guían la reflexión en este proyecto: el ocio y la experiencia como conceptos de desarrollo analítico, y la ruralidad que contribuye y complementa el objeto principal, en tanto permite posibilidades de localización del discurso y comprensión de otras realidades. Aunque existe una vasta revisión de antecedentes, se acogen varias personalidades que, reconocidas como voces autorizadas por su amplio recorrido y reconocimiento, aportan de manera decisiva al análisis y comprensión de los fenómenos asociados a los tres conceptos.

Para el caso del ocio, se retoman las interesantes reflexiones de Mihály Csíkszentmihályi (2001), quien lo relaciona con la creatividad, conjugando reflexiones filosóficas, antropológicas y sociales; el ocio es entendido como una condición previa del acto creativo que permite a la persona establecer una relación estética con su realidad. En y a través del ocio se hace posible construir otras posibilidades de vida, digamos, una estética de la existencia (Foucault, 2014), una vida sensible.

Por su parte, la experiencia se aborda desde la perspectiva de Jorge Larrosa (2003), quien recoge el legado esteticista y crítico frankfurtiano. La experiencia es entendida en primera persona, es algo que le pasa al sujeto, le envuelve, le conmueve y le transforma. Así, la experiencia es la inmersión por una travesía entre el mundo y el sí mismo; es un movimiento de ida y vuelta donde el sujeto sale

de la comodidad de su hogar (Masschelein, 2006), recorre el afuera para luego emprender el retorno hacia sí. La experiencia exige que lo que ocurre atraviese el propio cuerpo, le afecte, le transforme.

Respecto a la ruralidad, los fundamentos dan cuenta de las nuevas ruralidades planteadas por Edelmira Pérez-Correa y María Farah Quijano (2006). La ruralidad es vista desde una óptica que va más allá de lo estrictamente agropecuario u objetual, en la que se supera la visión del territorio rural como sujeto y objeto de explotación, extracción y consumo. La ruralidad se configura como un territorio con rasgos culturales, históricos y sociales diversos en tiempos de globalización, migraciones e hiperconexiones, toma formas híbridas (García-Canclini, 2012) y complejas, a tal punto que se configura un escenario físico y simbólico mixturado, a veces confundido con la urbe.

El objetivo de esta investigación es describir las actividades cotidianas de ocio vividas por los estudiantes del grado once de una Institución Educativa Rural (IER) en Colombia. Para lograrlo, se identifica, en primer lugar, el carácter reflexivo y transformador de las actividades de ocio vividas en la cotidianidad por los estudiantes y, posteriormente, se narran, desde una perspectiva interpretativa, sus experiencias de ocio.

Diseño metodológico

En coherencia con los objetivos planteados, la postura metodológica asumida en el estudio se instala en el paradigma histórico-hermenéutico de la ciencia (Kuhn, 1971; Mardones y Ursúa, 1982), lo que permite una aproximación interpretativa a las experiencias humanas de ocio construidas por los estudiantes, dentro y fuera de la Institución Educativa (IE). Según Vasco (2000), el hermeneuta en griego es el intérprete, el traductor, "es quien trata de darle una interpretación global a un hecho, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en una praxis social" (p. 14). Es en este horizonte interpretativo donde se ubica este estudio.

Creswell (2007) argumenta que existen varias tradiciones metodológicas de orden cualitativo, cada una con rasgos distintivos; entre ellas, la fenomenología. Para Van Manen (2003), específicamente la fenomenología hermenéutica "no es un método en el sentido de un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido" (p. 48); sin embargo,

aunque la fenomenología no cuenta con un "método" específico convencional, sí que se desarrolla a través de un camino. Así, el conjunto de actividades de investigación propuestas por Van Manen son tanto de naturaleza empírica como reflexiva, y se asocian a dos momentos específicos: el descriptivo, más cercano a la apuesta fenomenológica, y el interpretativo, direccionado a la hermenéutica.

Los métodos empíricos se orientan a la recopilación de material experiencial, es decir, de la experiencia vivida por los sujetos. En ellos el interés desarrollado por el investigador es claramente fenomenológico y se orienta hacia la reconstrucción de experiencias. Siguiendo esta ruta, se recurre a la observación cercana y a la entrevista conversacional para describir empíricamente las actividades de ocio de los estudiantes. A partir de allí, el material interpretativo-comprensivo se construye desde las descripciones empíricas iniciales; su análisis, a la luz de los códigos y la configuración matricial, permite un análisis hermenéutico, donde se decanta la experiencia desde las categorías de ocio, acontecimiento, reflexividad y pasión sugeridas por la teoría. Es así como como se conocen, interpretan y develan las experiencias de ocio rural de los estudiantes.

En una fenomenología (Sandoval, 1996), la población no puede ser masiva. Así pues, los participantes en la investigación, además de los investigadores inmersos en la indagación y observación fenomenológica, fueron ocho estudiantes del grado undécimo. Los criterios de inclusión de estos participantes fueron los siguientes: ser estudiantes originarios de la vereda y residir actualmente en ella, siendo el grado undécimo el que concentra la mayor cantidad de estudiantes que cumplen con estos criterios. Otros motivos que han influido en la inclusión han sido la edad, cuyo promedio está entre los 16 y 18 años, además del nivel de confianza adquirido con el investigador, quien labora en la institución hace más de cuatro años.

Para el tratamiento de la información se siguió la siguiente ruta: inicialmente se realizaron las observaciones cercanas. En ellas se establecieron diálogos con los estudiantes en horas de clase y receso, que brindaron información importante sobre sus actividades cotidianas. Posteriormente, se diseña la guía con las preguntas de la entrevista que van dirigidas al desarrollo de los objetivos específicos de la investigación. Previo consentimiento de estudiantes y padres de familia, se aplica el instrumento, se graba y transcribe dicha información. De allí se desprende la necesidad de construir varias matrices analíticas, de las cuales se desprenden las descripciones iniciales y la triangulación interpretativa de las

experiencias. Así, se realiza una meticulosa selección de los fragmentos que sirven para la construcción de los hallazgos, discusiones y conclusiones de este proyecto.

Hallazgos y discusión

A partir de la producción y el tratamiento de los datos, el ejercicio de análisis consistió en develar las experiencias que los estudiantes rurales construyen a partir de sus vivencias. Así, los siguientes resultados circulan por dos momentos de diferente alcance: el primero, atendiendo al primer objetivo, describe las actividades de ocio vividas por los estudiantes y, luego, a partir de un ejercicio explicativo, se realizan inferencias sobre dichas descripciones para determinar el carácter reflexivo de estas actividades; el segundo acentúa el carácter interpretativo propio del enfoque de investigación fenomenológico-hermenéutico, en el que se realizan asociaciones con la categoría central del estudio, decantando el carácter experiencial, valga decir, transformador de tales actividades de ocio.

Actividades rurales de ocio

Para hablar de actividades de ocio recurrimos a Sue (1980), quien propone varias clasificaciones del tema. Al inicio de su obra, el autor aclara que, si bien existen diversas concepciones acerca del ocio, este cumple una serie de funciones presentes en las prácticas mismas, incluyendo las psicológicas, sociales y económicas. En un apartado posterior, el autor ordena las actividades de ocio en varias subcategorías, a saber: actividades físicas, sociales, culturales y prácticas. Es con base en esta segunda clasificación que se identifican las prácticas de ocio de los estudiantes rurales.

Actividades físicas de ocio

Para Sue (1980), las condiciones de estudio y trabajo, propias de la modernidad, aumentan las tensiones físicas y emocionales, disminuyendo así las potencias creativas y de despliegue de lo humano. Por este motivo, se hace importante generar condiciones para el descanso físico como un aporte a la liberación de cargas y tensiones. En el contexto de la investigación, los y las estudiantes rurales refuerzan esa postura moderna, en tanto tienen extensas jornadas de estudio y algunos de ellos trabajan la tierra. Es allí donde las actividades físicas de ocio, entendidas como posibilidades de liberación y de encuentro con lo otro, se convierten en po-

tencia que configura experiencia; según Larrosa (2003), las situaciones que pasan en determinado territorio y dependen de un "alguien que no soy yo" permiten el encuentro con algo que libera.

La búsqueda de tranquilidad, de aire puro y de descanso por parte de los estudiantes está ligada a una actividad de ocio de naturaleza y, a menudo, se asocia a la necesidad de alejarse de la multitud y desconectarse de la vida vertiginosa que cada vez más amenaza el sosiego de lo rural. Al respecto, una estudiante expone:

> Al estar en el campo uno va a estar rodeado de mucha naturaleza, aunque se ha ido perdiendo, porque han estado construyendo mucho, pero es muy bonito estar [...] es que uno estar rodeado de la naturaleza da tranquilidad, da como un espacio seguro porque da como calma. (E1)

Identificar la importancia de la naturaleza para los jóvenes de zonas rurales implica reconocer todo lo que acontece en el medio natural; ello traspasa y despierta sensaciones, generando la aparición de acontecimientos que atraviesan sus cuerpos y les transforman.

Por su parte, el ocio deportivo está vinculado a actividades físicas que requieren más esfuerzo, pero hay que desligarlo de una actividad deportiva específica, en tanto no está centrado en la obtención de resultados competitivos, más bien, tiene que ver con una búsqueda de descanso y bienestar. Bajo esta línea, Csíkszentmihályi (2001) habla de la desconexión que el ocio permite y que aporta a la formación de otras posibilidades; allí, el ocio deportivo emerge como una subcategoría que aporta en esa búsqueda constante de sensación de libertad.

En relación con lo anterior, puede considerarse que el ocio deportivo tiende a estar cooptado por las estructuras propias de la práctica competitiva en escenarios institucionalizados. Bajo estas condiciones, se observa que los jóvenes rurales gozan de poco tiempo para realizar este tipo de prácticas. Uno de ellos aporta el siguiente relato:

> Me parece que el horario del colegio es muy extenso. Por ejemplo, yo iba a entrenar atletismo, no me daba por los horarios, en ese tiempo estaba estudiando hasta las 3:40. Entonces era salía de acá a las 3:40, llegaba a mi casa faltando cinco, diez minutos para las cuatro, almorzaba, me cambiaba super rápido y tenía que salir al bus de las 4:30. Llegaba al pueblo como cinco, 5:10, el entrenamiento era 5:30 a 7:30. Ya luego llegaba a la casa casi que a las nueve, porque me tocaba esperar el bus de las 8:15, entonces no me daba para hacer tareas, para hacer nada. (E1)

Otro de los estudiantes afirmó:

> Yo pertenecía a un grupo de fútbol, entrenaba fútbol, pero me salí para utilizar ese tiempo para ir a ayudar a mi papá en la finca. Obviamente él me paga el tiempo que esté con él, entonces es una forma también de tener dinero. (E4)

Dado que el deporte es una práctica placentera y atractiva para los jóvenes, el ocio deportivo podría ser una muy buena posibilidad para desarrollar actividades durante los tiempos libres. Así, el valor del ocio deportivo para los jóvenes rurales invita a reflexionar sobre la importancia del tiempo. Como señala Csíkszentmihályi (2001), disponer de tiempo de ocio libre de las necesidades de la supervivencia constituye una de las condiciones fundamentales para una buena vida.

Actividades sociales de ocio

Se ha visto que el tiempo de ocio es primordial. Cuando una persona no puede elegir la manera de disponer de su tiempo, se convierte en esclava; su vida pierde valor y en ese vacío las actividades sociales adquieren mayor importancia. Sue (1980) identifica la importancia de la vida familiar, argumentando que la familia constituye el ámbito natural para el intercambio afectivo y de relación. Para el joven rural, la familia se ha convertido en un refugio donde encuentra protección. Uno de ellos manifiesta: "disfruto compartir tiempo en familia, porque por ejemplo nosotros nos reunimos con la familia cada mes, hacemos cosas o nos reunimos en diciembre o en Halloween. Sí, en la familia somos muy unidos y nos reunimos mucho" (E3). No obstante, el autor considera que un pleno desarrollo de una actividad social de ocio exige que se busquen nuevos contactos, aspecto fundamental para mantener un equilibrio psicológico y afectivo. En el caso de los jóvenes rurales, aquellas actividades sociales se encuentran muy ligadas a su entorno, su ambiente, su gente. A propósito, en uno de los relatos se narra lo siguiente:

> Me gusta mucho de la vereda que conozco ya a la mayoría de las personas de las que viven, es como que uno sale y saluda a todo mundo, son muy poquitas las personas que no conozco, pero también otras que se van conociendo nuevas. Normalmente yo voy para donde mi abuela y a todo el que me encuentro lo conozco, eso sí, uno va en carro o moto es pitándole a todo mundo o si va a pie, saludando. (E4)

Es claro que las actividades de ocio social son ejercicios que suelen afirmar maneras de ser y estar en el mundo, pareciera que su práctica sirve para reivindicar una

forma de estar, de sentir y de ser propia de lo rural. Por lo anterior, la irrupción de lo nuevo –como posibilidad de vivir de otro modo– se ve limitada por la falta de encuentro con otras personas, otros escenarios sociales y otras prácticas que generen confrontación. El ocio social pareciera fungir más como afirmación de lo que se es y menos como posibilidad de encuentro con lo otro, es decir, coacciona o restringe la posibilidad de experiencia.

Actividades culturales de ocio

Según Sue (1980), las actividades culturales de ocio son fundamentales para el desarrollo pleno de la personalidad. Estas resultan esenciales para comprender el medio que nos rodea. A su vez, logran una integración social y desarrollan un sentido artístico que permite la realización personal. Las actividades culturales son retadoras y complejas, inducen al sujeto a niveles altos de complejidad. Para Csíkszentmihályi (2001), el ocio cultural es una de las maneras más efectivas de convertir el tiempo libre inocuo, vacío, en ocio creativo. Para el autor, la participación en estas actividades conduce a un desarrollo óptimo en formas en que el entretenimiento pasivo no logra alcanzar.

Las actividades culturales en el entorno rural de la investigación se han desarrollado en menor medida. Son pocos los espacios que la institucionalidad destina a dichas prácticas, pues los escenarios de arte y cultura suelen ubicarse en la centralidad urbana, lo cual obliga a los jóvenes a invertir tiempo y dinero que rara vez tienen. Así lo confirma uno de ellos: "La lejanía, conseguir de pronto algunas cosas, porque uno necesita algo muy a la carrera, entonces debe bajar hasta el pueblo o hasta por acá, pero sí son muy distantes las cosas" (E4). Sue (1980) manifiesta que las comunidades rurales no ofrecen las mismas oportunidades que la ciudad. Igualmente, señala que la multiplicación de distracciones en casa constituye otro freno para salir del hogar. Lo anterior devela una diferencia importante entre las posibilidades de desarrollar actividades de ocio cultural en el escenario rural, en relación con otros escenarios de mayor concurrencia de personas.

Los jóvenes de la vereda han contado con pocas oportunidades de participar en actividades culturales de ocio; aun así, se evidencian algunas prácticas de este tipo: "De vez en cuando leer algún libro, ver alguna serie" (E2) o "Escuchar música, escucho rock o pop en inglés, me gustan los libros de romance" (E3). Estas actividades se inscriben dentro del ocio cultural desarrollado en el hogar; no obstante, representan unas prácticas de ocio pasivo. Para Csíkszentmihályi

(2001), el entretenimiento pasivo ocupa la mayor parte del tiempo libre. Para el autor, el ocio se ha convertido en un producto de consumo y sus vínculos con la creatividad han desaparecido casi por completo. En relación con el ocio cultural, este aspecto es preocupante, ya que, al considerarlo una fuente de creatividad, estas oportunidades resultan más limitadas en la ruralidad que en otros entornos.

Hasta este punto, se podría resaltar la evidencia descriptiva propia del ejercicio fenomenológico propuesto por Van Manen (2003), es decir, se ha logrado una clasificación y una descripción, a la luz de las teorías que fundamentan la investigación, sobre las prácticas de ocio en la ruralidad. Lo que sigue tiene una función interpretativa, que tiene como propósito enmarcar la experiencia de dichas prácticas en el entorno rural para la población estudiada.

Experiencia y ocio en la ruralidad

Toda experiencia, al decir de Jorge Larrosa (2003, 2009), se dice en primera persona, es un acontecimiento que pasa por sí mismo en una suerte de proceso sensible encaminado a la posibilidad de transformación. Ahora bien, cuando decimos sensible, estamos queriendo poner atributos corporales y perceptivos que pasan por los sentidos hacia la búsqueda de un significado. El universo de los sentidos es amplio, el cuerpo y la percepción están abiertos permanentemente al mundo, a lo infinito, al todo. Luego, la percepción sensible acota y cercena, corta, pliega, condensa y sintetiza. El cuerpo, en tanto órgano complejo de percepciones mundiales-universales, configura el todo en fragmentos aprehensibles por los sentidos. Así, la experiencia no siempre se vive de manera positiva: su lógica sensibiliza frente a todo lo bueno que nos pueda pasar, crea marcas a partir de acontecimientos jubilosos y benévolos, pero a su vez abre la puerta al riesgo, confrontando con lo negativo, la pena y el pesar. A partir de los acontecimientos que impactan nuestra relación con el mundo, podemos generar experiencias personales que producen transformaciones en sus matices claros, grises y oscuros, acercándonos a la construcción de un sentido o sinsentido de la vida.

El mundo del afuera en el contexto de la ruralidad colombiana está cargado de relaciones complejas y diversas. Por un lado, se cuenta con la riqueza natural: la biodiversidad asociada a las múltiples condiciones territoriales del país. Conexo a esta condición está la complejidad de los intereses políticos y económicos, de los cuales surge una trama tan salvaje como la que caracteriza el complejo natural: las rutas del narcotráfico y los enclaves minero-energéticos con

sus oscuridades socioculturales. Así, podría decirse que Colombia, y en especial el territorio donde se realiza la investigación, se caracteriza por la pasión en términos del padecimiento de la guerra y la violencia históricas, y por esa otra pasión asociada a las condiciones naturales y atractivos que tanto encantan y maravillan. Uno y otro lugar permiten una reconstrucción de la experiencia del cuerpo a lo largo y ancho del territorio, que fluye permanentemente entre la gloria inmarcesible y las horribles noches.

El problema del territorio es capital: el conflicto armado colombiano no se puede pensar desconectado del contexto territorial en el que se desarrolla. Por eso, si queremos comprender sus causas, desarrollos y persistencias, tenemos que entender una historia que ha sido dictada, en buena parte, por la –a veces difícil, a veces amable– geografía del país, alrededor de la cual se ha construido el tejido político, socioeconómico y cultural de las regiones (Comisión de la Verdad, 2022).

Así, para acentuar la comprensión sobre la experiencia, hacemos referencia a varios principios que la configuran, a saber: exterioridad, alteridad y alienación; reflexividad, subjetividad y transformación, y los principios pasaje y pasión. Estos son condiciones de posibilidad para sedimentar; esto es significar la experiencia, por tanto, los acontecimientos o vivencias distantes o externos al sujeto toman forma en el propio cuerpo, en la propia vida, en las propias palabras, en las propias imágenes (McLaren, 1997; Larrosa, 2003). Por todo lo anterior, el significado de lo vivido no trata de un acto meramente cognitivo o racional descomprometido, ir tras la búsqueda del sentido y el significado de una experiencia pasa por procesos de racionalidad sensible (Maffesoli, 1997), es decir, tiene que ver con un proceso de encarnamiento (Van Manen, 2003; McLaren, 1997; Freire, 1997).

Desminado: caminar el campo con el cuerpo atado a la historia

Caminar, apreciar los pájaros, contemplar los perros de la vereda, apreciar los atardeceres y conversar con los amigos mientras todo lo demás acontece son prácticas de ocio que los estudiantes narran de manera reiterada. Cada relato da cuenta de las actividades de ocio físicas, naturales, sociales o culturales. En tales prácticas, el cuerpo y su potencia sensible experimentan las posibilidades, mediadas por la naturaleza, de manifestarse tanto para sí como para los demás.

La apertura al mundo natural es incierta, ya se dijo; ahora bien, la apertura al mundo de las relaciones sociohistóricas de las comunidades es aún más compleja e incierta de lo que pareciera. Si bien la naturaleza plantea retos al

cuerpo que la recorre, la montaña, el árbol y el río son obstáculos por sortear para el cuerpo, oposiciones objetuales (Han, 2017), el otro, humano, encarna una suerte de relaciones, trazados, tejidos que signan criterios aún más complejos y, por ende, retos no menos grandes que los que representa la naturaleza. Ya Fullat (1997) lo había declarado en su antropología filosófica de la educación, cuando hace alusión al cuerpo como un objeto de la *physis* (natura), pero aún más retadora la relación con la *polis* (cultura).

Que un joven camine la montaña y en ella encuentre el valor del monte es indicio de una práctica de ocio contemplativa natural. Han (2019) lo propone en *Loa a la tierra*, donde un encuentro directo con el obicere natural permite un reconocimiento del propio cuerpo. La objeción que la tierra ejerce al cuerpo, su manifestación confrontadora, su textura, su percepción térmica, olor, sabor, forma, fondo, etc., son posibilidades de percepción que decantan las maneras en que el cuerpo experimenta el mundo. Así, cuando el cuerpo percibe el mundo, el mundo a su vez está configurando el cuerpo. La relación es dinámica, recíproca: se configura el mundo al tiempo que se construye el cuerpo en la interacción con el mundo.

Ahora bien, ¿qué le dice al pie que camina por el monte un "palo marcado" o un "hueso en el suelo"? ¿De qué manera el cuerpo sensible rehace la práctica de caminar ociosa cuando el acontecimiento le toma por sorpresa? En Larrosa (2003, 2009) y también en Van Manen (2003) los acontecimientos no se planifican, no hay un dominio voluntarioso del sujeto sobre el amplio mundo de las posibilidades que acontecen. De hecho, Larrosa dirá que todo pasa en todo momento, pero pocas cosas nos pasan a los sujetos; así, cuando un joven camina con su familia, se ve conminado por el mundo y dicha confrontación es azarosa, abrupta, inesperada, tiene el inicio de un chiste y luego la risa se torna un tanto nerviosa:

> Es como una historia así chistosa, más o menos. Esto sí me marcó, porque ya me da miedo andar en el monte, porque una vez nos fuimos una parte de mi familia por parte de mi papá a una manga que está por ahí cerquita de la casa donde vamos a elevar cometas, bueno, donde íbamos, porque ya doña Marta no nos lleva, entonces nos fuimos allá dizque a hacer un algo. Entonces mi abuelita dijo: "ay, entremos por ese caminito", para ver donde vivían los papás de ella que está como lejitos. Entonces entramos ahí a mirar, normal, ya luego nos íbamos a devolver. Entramos como a las once y media, doce o algo así, entonces ya una tía dizque "no, subamos por acá y salimos a los charcos de Guarinó y ya bajamos". Entonces unos estaban de

> acuerdo y otros no, pero nos fuimos por ahí. Cuando luego nos perdimos, estábamos en medio del bosque en una pinera y se escuchaban motos, se escuchaban incluso algunos disparos, entonces era muy raro, porque entramos a las once y media, doce, como le dije, y luego nos tocaba alumbrar con el celular porque salimos como a las siete de la noche, además nos tocó abrir camino, porque pues no, estábamos perdidos y vimos como si fuese un cráneo. Yo luego llegué a mi casa y luego de una semana cerraba los ojos y seguía viendo todo eso, y mi mamá y yo éramos las últimas. Entonces dijeron "no miren" y yo solamente miré así de ladito y se vio, pues se vio así el hueso. Cuando yo dije "mami, no mire" y mi mamá es muy curiosa y miró, y luego todos seguimos caminando, pero eso sí era un cráneo y todos así super asombrados. Y luego había unos palos que estaban marcados. Entonces nos pusimos a preguntar que por qué era eso y dijeron que son zonas que han desminado, entonces usted se imagina donde nos hubiera pasado algo por allá, no es que qué loco, esa es una historia que como me dicen "vamos pal' monte" y yo no, o con alguien que conozca y que tengamos una brújula o algo así, porque de resto no. (E7)

Según Larrosa (2003), la experiencia se construye a partir de un acontecimiento externo, ajeno a la propia voluntad; sin embargo, para que exista un tránsito entre dicho acontecimiento y la experiencia vital y sensible, es necesario que medie una reflexión cercana al sujeto, una transformación, un padecimiento en el sentido de la pasión, esto es, del paso por el cuerpo. Para la Real Academia Española (RAE, 2024), la reflexión proviene del latín "tardío *reflexio, -ōnis*, 'acción de volver atrás'". El Diccionario Etimológico Castellano En Línea (DECEL, 2025) va más allá al explicitar etimológicamente que

> la palabra reflexión viene del latín reflectus: de *re-flectus* acción de curvar o doblar. En física se llama reflexión, cuando los rayos de luz que llegan a una superficie de una sustancia son devueltos nuevamente con un ángulo igual al de incidencia, llamado ángulo de reflexión.

Tanto la definición ofrecida por la RAE como la del DECEL ponen de manifiesto la intención de recuperar retrospectivamente un acontecimiento, un objeto o una sensación que ha quedado en el pasado o explícitamente enunciado en las definiciones. Lo anterior quiere decir que la reflexión no se hace sobre lo que está por venir o sobre los imaginarios que se proyectan, la reflexión toma cuerpo y vida cuando se da sobre lo que ha pasado.

Un joven camina con su familia por el campo, ese fragmento de tiempo y de espacio les pertenece, lo cual es una condición para que una práctica de ocio sea posible. Hasta este momento, la decisión de caminar les pertenece, también es su intención ir tras las huellas de una historia familiar. Entrar a un lugar desconocido y salir de allí es otra de las decisiones que toma. Hasta aquí se sigue actuando desde la voluntad. El acontecimiento irrumpe cuando el cuerpo se percata del extravío, el cuerpo se hace vulnerable solo al ser consciente de que desconoce el camino recorrido, cada paso que se da es un paso a tientas, los pies, las manos, los ojos, el cuerpo en general tantean el terreno, exploran el monte y se sumergen en él.

La voluntad guía a los integrantes de una familia hacia los rastros de una historia local, pero la fuerza del acontecimiento, la irrupción de lo inesperado, entregan una historia de país: un cráneo avistado y unos palos marcados para indicar la erradicación de las minas de los grupos armados son los mensajeros de una memoria que, desde la tierra, se resiste a ser olvidada. Asistimos a la conocida escena de Lewis Carroll (2003), donde el encuentro con el destino –que a veces sonríe y otras aterroriza en el rostro del gato–, se revela como un designio cruento que aparece y luego sutilmente se difumina, sumergiéndonos en pasajes oníricos donde los personajes de uno y otro bando, y nosotros mismos, rozamos la locura.

> –"Minino de Cheshire", empezó algo tímidamente, pues no estaba del todo segura de que le fuera a gustar el cariñoso tratamiento; pero el Gato siguió sonriendo más y más. "¡Vaya! Parece que le va gustando", pensó Alicia, y continuó: "¿Me podrías indicar, por favor, hacia dónde tengo que ir desde aquí?".
>
> –"Eso depende de a dónde quieras llegar", contestó el Gato.
>
> –"A mí no me importa demasiado a dónde…", empezó a explicar Alicia.
>
> –"En ese caso, da igual hacia dónde vayas", interrumpió el Gato.
>
> –"[…] siempre que llegue a alguna parte", terminó Alicia a modo de explicación.
>
> –"¡Oh! Siempre llegarás a alguna parte", dijo el Gato, "si caminas lo bastante".
>
> A Alicia le pareció que esto era innegable, de forma que intentó preguntarle algo más: "¿Qué clase de gente vive por estos parajes?".
>
> –"Por ahí", contestó el Gato volviendo una pata hacia su derecha, "vive un sombrerero; y por allá", continuó volviendo la otra pata, "vive una liebre de marzo. Visita al que te plazca: ambos están igual de locos". (Carroll, 2003, p. 60)

En la práctica de ocio natural, el joven y su familia caminan sin mayores pretensiones; los pasos los dirige la ocurrencia de ir por uno u otro portillo, se

camina porque se camina. Pero la fuerza del acontecimiento genera una "marca", es la manera en que el estudiante identifica el inicio del pasaje, una marca que se traduce en miedo, una marca que se traduce en no volver al monte. Así, el monte quedó grabado en el cuerpo con la impronta del "no volver" o de asistir bajo la guianza. Se refrenda aquí la importancia de una prótesis social producida por el capitalismo, donde se decantan las lógicas al parecer más o menos afortunadas del turismo prediseñado, vendido con el argumento de la seguridad, ese que hace que todo pase sin que nada le pase al cuerpo. ¿Qué se encuentra y que se pierde en la experiencia del que camina el monte? Esta podría ser una apertura investigativa interesante.

Pasión: la ruralidad como pasaje

La experiencia en esta investigación despierta en los jóvenes sensibilidades y vivencias diferentes sobre el ocio en la ruralidad. Se infiere una idea de ocio divergente, en tanto la vida del estudiante transcurre en el marco de este contexto cotidiano. Así, se devela el corolario de la pasión en el planteamiento de Larrosa (2009), cuando argumenta:

> la experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior, tiene también ese per que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. (p. 17)

Reflexionar sobre el ocio en relación con la experiencia devela un camino, un pasaje, un sendero que los y las estudiantes han podido compartir. El trayecto que los y las estudiantes caminan a diario se encuentra plagado de sentidos y percepciones, los cuales transmiten una idea especial de ocio y, por supuesto, una relación vincular de sus prácticas con el campo. ¿Qué caminos han construido los y las estudiantes en relación con el ocio rural?

La pasión y sus diferentes significantes activa las voces de los estudiantes, reforzando la idea de experiencia como pasaje de vida, relato del pasado que construye historicidad y emergencia de sentido en ellos:

> me gustaba mucho con mi abuelo ir a ordeñar vacas, porque los potreros eran en una especie de faldita, entonces uno desde los potreros veía toda la vereda, veía gente caminando, veía gente trabajando y se veían muy pequeñitos. Entonces mi abuelo tuvo ganado muchísimos años e ir a ordeñar vacas era lo mejor que había, ya no es un gusto que uno no se puede dar, porque la gente no tiene eso, pero ordeñar vacas era lo mejor. (E4)

Reconocer la estética del campo, la experiencia rural como camino y como un viaje que activa la memoria para revivir el pasado es también acercarse a la edificación de una idea de ocio que construye el sentido o sinsentido de la vida. El relato de lo pequeño, de lo simple, permite al espíritu un encuentro con espacios y tiempos de idealización y desarrollo. La experiencia como pasión se reconcilia con el viaje y ciertos caminos aguzan los sentidos, de tal manera que emerge una experiencia en el cuerpo que observa. El verde de la vereda, el mugido de una vaca, lo cotidiano de las personas trabajando pueden considerarse como memoria de vida, experiencia que a su vez es camino y, de manera paralela, es viaje, es pasar. Si la experiencia contiene ese "radical indoeuropeo per" (Larrosa, 2010) para indicar travesía, entonces la ruralidad vivida por los estudiantes no puede significar más que el escenario donde sucede lo cotidiano experiencial.

Tiempo y pasión en relación con la naturaleza

Hablar de experiencia y pasión en lo rural implica considerar el tiempo y las connotaciones que este adquiere para una reflexión en y sobre el ocio. Considerar el entorno natural para este análisis debe hacerse teniendo en cuenta el tiempo vivido, es decir, la temporalidad en que acontece lo vivido, pero ¿qué tiempo habitan los jóvenes en su experiencia del ocio rural en el entorno natural? ¿Cómo se devela la experiencia en la inmanencia de lo vivido? Atendamos estas preguntas apoyándonos en el contexto y vivencia de los chicos y las chicas. El tiempo, que siempre se presenta en clave de medida o, como se conoce también, a modo de cronos, tiene un viraje interesante cuando se escucha a través de las voces de los estudiantes. Así, cuando su tiempo de ocio –que se desarrolla en su tiempo libre– transita hacia una lógica del tiempo *Kairos*, surge la oportunidad de mirar la relación naturaleza-ocio, pues suscita en los jóvenes otro orden de aprehensión. Jorge Larrosa (2007) plantea lo siguiente en su texto "Las imágenes de la vida y la vida de las imágenes. Tres notas sobre el cine y la educación de la mirada":

> Los habitantes de Hondareda, por ejemplo, han abolido las medidas del tiempo en días, horas o minutos, han abolido el cronómetro como instrumento privilegiado para sentir y dar cuenta del tiempo que pasa, y han comenzado a usar expresiones como "una ráfaga de viento más tarde", "tres o cuatro círculos de águila después", "algunas lunas antes" o "a la caída de rocío siguiente". (p. 12)

¿Cómo la naturaleza en relación con el tiempo vivido desde una perspectiva no tradicional cronométrica contribuye a la experiencia de ocio de los jóvenes del colegio? Nos aproximamos a desentrañar esta relación, pues la reflexividad, a menudo inconsciente en los chicos y las chicas, ha permitido tejer un desarrollo humano capaz de sensibilidad frente a sucesos que solo son posibles en el contexto rural. Es por ello por lo que el tiempo de ocio, al develarse en las palabras de ellos y ellas, no parece ser lineal ni cronológico, sino un tiempo propio de la montaña, de la vaca, de los animales, de los árboles, y es allí cuando la idea del ocio rural en relación con la naturaleza y la experiencia se vuelve relevante, para aventurarnos a proponer que ese ocio está determinado por la experiencia sensorial del cuerpo y la pasión como pasaje que determina una especie de sentido del ocio:

> cuando hacíamos eventos para reunirnos todos en familia todos echábamos para la vereda, todos venían acá y entre los primos, los más chiquitos y así, nos íbamos para la montaña y allá nos poníamos a hacer casas en los árboles, a jugar ahí como el papá y la mamá, tipo Tarzán, porque era en los árboles y así, no sé, es como acá algo muy bonito. Porque me acuerdo de que uno se iba tan lejos, claramente no solos, o sea con tíos y así, nos íbamos lejos y uno cogía esas hojas grandes cuando empezaba a llover, cogía esas hojas grandes y como usándola como sombrilla y así súper increíble, no sé, tipo avatar, como que uno por allá una sombrilla de hojas, eh, no sé, es algo que me encantaría volver a vivir. (E7)

Hay una especie de desanudo en la percepción del tiempo, donde descubrimos que, en el ocio rural, se establece una relación sensible y estética, ajena al orden cronológico, ofreciendo pistas sobre la experiencia singular e indeterminada que viven los jóvenes. No obstante, es importante regresar al tiempo y sus varias acepciones, para seguir entendiendo de mejor manera –por supuesto inacabada– cómo puede observarse el ocio en este proceso investigativo.

Un primer acercamiento analítico del tiempo es el que acabamos de exponer, dando a entender que el tiempo del ocio en lo rural implica una vivencia distinta de este: la montaña, la vereda, el paisaje y lo que los sentidos logran percibir y captar contextualmente parecen ser la medida del tiempo para los jóvenes cuando narran sus vivencias y percepciones en torno al ocio. Ello configura una idea de sentido del ocio estrechamente vinculada con lo que viven contextualmente. No obstante, para dar respuesta a la pregunta de cómo es posible que se devele esta experiencia, nos apoyamos en la apreciación del tiempo libre de

Csíkszentmihályi (2001). Para él, la condición causal del ocio, es decir, la consecución de tiempo condicionado externamente para la vivencia del ocio es razón fundamental para su realización. En el caso de los estudiantes, todas las experiencias compartidas que están en relación con la naturaleza –su cuerpo y sus sentidos en función de la montaña, de la vaca, del sendero, del paisaje– son posibles en la medida en que hay una decisión y una voluntad, es decir, existe consciencia de un tiempo para el ocio. Para que el ocio se pueda dar, deben existir estímulos internos y externos que dinamicen la utilización de ese tiempo libre, es decir, son importantes las herramientas que permiten saber qué hacer en dicho tiempo libre, lo que a su vez es condición para la experiencia del ocio rural. Cuando carecemos de ocupaciones, experimentamos una notable incomodidad. La mente humana no se adapta al vacío, pues requiere ya sea de estímulos provenientes del exterior o de un ordenamiento interno de sus propios pensamientos para operar de manera adecuada (Csíkszentmihályi, 2001).

La naturaleza como escenario cotidiano ha brindado muchas posibilidades de acción y creación a quienes han tenido el privilegio de educarse en ella. La sensibilidad que surge de la relación constante de los jóvenes con los animales, las plantas, el clima, de la mano de la herencia familiar en prácticas y sentidos, favorece que el tiempo libre no transcurra en el vacío, sino que permita construir una experiencia del ocio sensible y una estética terrenal e inmanente, que incluso se distancia de la que construye el joven citadino. Las herramientas adquiridas por los jóvenes a través de sus tradiciones familiares, sus tejidos de amistades y del contexto han hecho posible que la vivencia del ocio rural sea creativa, en tanto permite considerar posibles mundos imaginados que, a su vez, pueden derivar en creaciones tangibles, aspecto importante para el ocio creativo como potenciador del desarrollo humano.

De esa manera, las casas en lo árboles y las hojas grandes como sombrillas son posibles gracias a esa experiencia del tiempo libre, que produce en sí una experiencia de ocio rural con elementos creativos: son tangibles en la medida en que existan herramientas poderosas en el contexto, oportunidades y voluntades de decisión personales. Estos elementos pueden contribuir a los proyectos de vida de los jóvenes.

Conclusiones

La experiencia del ocio rural de los jóvenes de la IE investigada nos acerca a una idea de comprensión del ocio desde la experiencia sensible, tal y como lo plantea Larrosa (2003) desde "eso que me pasa", ubicando esta acepción en el cuerpo de los estudiantes entrevistados, quienes pudieron dar cuenta de lo que sucede en sus corporeidades y de cómo la investigación las comprende e interpreta, convirtiéndose en un motivo para relatar estas experiencias y hacer relevante el ocio rural en los jóvenes.

¿Qué les pasó? Lo primero es reconocer que en las prácticas de ocio descritas hay experiencias valiosas que posibilitan sensibilidades estéticas de diverso orden, que contribuyen sustancialmente a la configuración del ocio rural y poseen particularidades distintas por el contexto en que se desarrollan. Es así como las prácticas de ocio culturales, físicas y sociales denotan acciones particulares que enriquecen el proceso de desarrollo humano de los y las estudiantes. Una suerte de "juego cultural", en palabras de Huizinga (1968), se devela en la cotidianidad que comparten los estudiantes, donde se observan actos con sentido ritual o de culto, que también dan cuenta de la vida y el ocio en tanto acto cotidiano y relevante.

Por otro lado, las manifestaciones de ocio creativo, en relación con el ocio pasivo, resultan significativas. Aunque las tecnologías y las redes sociales abundan en la cotidianidad de los estudiantes, también se observan formas de ocio vinculadas al contexto natural que los rodea. Estas experiencias se caracterizan por ser sensibles y trascendentes, centradas en los elementos de la naturaleza y no en opciones más comerciales, en las que también podrían invertir su tiempo libre para construir su propia experiencia de ocio.

La memoria sensible, que permite vivir experiencias de ocio rural donde aparecen elementos significativos de la naturaleza en relación con personas importantes, se convierte en un aspecto a resaltar. La noción de tiempo que emerge en estas experiencias parece ser clave para dejar una huella en el cuerpo y en el devenir de la experiencia del ocio. Así pues, los acontecimientos propiciados por el espacio-tiempo libre en la naturaleza parecen posibilitar una huella en la memoria, que a su vez propicia en los jóvenes la experiencia estética de la vida en el campo.

Lo anterior tiene que ver con la idea de que el ocio como proceso creativo está asociado a las dimensiones del desarrollo humano. Como plantea Gil Valencia (2013) desde la lúdica, este ocio no solamente está en consonancia con el

disfrute y el placer, sino con la idea de una configuración diversa del desarrollo humano, del sentido que una persona puede otorgarle a una experiencia, la cual para ella tendrá un significado singular según su propia disposición. Es así como muchos elementos emergentes en esta investigación, en relación con la experiencia de ocio, tuvieron virajes hacia aspectos emocionales complejos que narraron la historia de vida de los y las estudiantes; así, al relatar sus experiencias de ocio, estas se redimensionan, densificando la vida y adquiriendo un significado que va más allá de ser únicamente un acto de disfrute.

Referencias

Carroll, L. (2003). *Alicia en el país de las maravillas.* Ediciones del Sur.

Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad. Informe Final. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. *Mi cuerpo es la verdad: experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado.* Comisión de la Verdad. https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-07/Informe%20final%20Mi%20Cuerpo%20Es%20La%20Verdad%20mujeres%20LGTBIQ.pdf

Creswell, J. (2007). *Investigación cualitativa y diseño investigativo.* Universidad Tecnológica de Pereira.

Csíkszentmihályi, M. (2001). Ocio y creatividad en el desarrollo humano. En M. Csíkszentmihályi, M. Cuenca, C. Buarque, V. Trigo y otros. *Ocio y desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano* (pp. 17-32). Universidad de Deusto.

Diccionario Etimológico Castellano En Línea. (2025). *Reflexión.* https://etimologias.dechile.net/?reflexio.n

Egea-Fernández, E. (2002). *Espacios de ocio en la región de Murcia* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Docta complutense. https://hdl.handle.net/20.500.14352/61658

Foucault, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía.* Siglo XXI.

Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación.* Ariel.

García-Canclini, N. (2012). *Culturas híbridas.* Paidós.

Gil Valencia, J. (2013). *La lúdica en la educación corporal a partir de los conceptos de experiencia y deseo* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/0d5ff485-f02f-4c34-9cea-31f3dab3498c

Gómez Gómez, D. (2020). *Mujeres rurales, ruralidades y ocio: cartografías participativas para otras comprensiones* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5689

Gómez, C. y Elizalde, R. (2012). *Horizontes latinoamericanos del ocio.* Editorial Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Han, B-C. (2017). *La expulsión de lo distinto.* Herder.

Han, B-C. (2019). *Loa a la tierra.* Herder.

Huizinga, J. (1968). *Homo ludens.* Emecé Editores S. A.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas.* Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Laertes.

Larrosa, J. (2007). Las imágenes de la vida y la vida de las imágenes. Tres notas sobre el cine y la educación de la mirada. *Educaçao e Realidade, 32*(2), 7-22.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Editores.

Lazcano, I., Madariaga, A., Doistua, J. y Lázaro, Y. (2012). La experiencia de ocio como factor de desarrollo humano en el colectivo de personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *43*(241), 89-90. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7533370

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible.* Paidós.

Mardones, J. M. y Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales.* Fontamara S. A.

Masschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (1.ª ed.) (pp. 295-309). Manantial, Flacso, OSDE.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna.* Paidós.

Murillo Quiñones, L. C. (2015). *Utilización del tiempo libre en la población juvenil de 15-18 años del corregimiento de Santiago Pérez en el municipio de Ataco* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional Universidad del Tolima. https://repository.ut.edu.co/handle/001/1483

Pérez-Correa, E. y Farah Quijano, M. A. (2006). *La nueva ruralidad en Colombia.* Pontificia Universidad Javeriana.

Real Academia Española. (2024). Reflexión. En *Diccionario de la lengua española.* https://dle.rae.es/reflexi%C3%B3n?m=form

Rebollo, S. (2003). Las dimensiones del ocio en las sociedades rurales. *European Journal of Human Movement*, (10), 191-206. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2279211

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Soto Barderas, L. (1983). *Ocio y juventud* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta complutense. https://hdl.handle.net/20.500.14352/39324

Suaza Torres, J. y Meneses López, M. X. (2017). *Prácticas de ocio infantil en parques temáticos: Parque norte* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. http://hdl.handle.net/10495/23593

Sue, R. (1980). *El ocio.* Fondo de Cultura Económica.

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Idea Books.

Vasco, C. (2000). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas. Documentos Ocasionales 54.* https://juliancastror.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/tres-estilos-de-trabajo-en-las-ciencias-sociales-escaneado.pdf

Narrar desde la experiencia: un entramado entre el saber académico y el saber comunitario[1]

Diana Osorio Osorio[2]
Universidad Católica de Oriente

Héctor Fabián Díaz Otálvaro[3]
Universidad de Antioquia

Élkin Ríos-Osorio[4]
Universidad Catolica de Oriente

Fabián Alonso Pérez Ramírez[5]
Universidad Católica de Oriente

https://doi.org/10.47286/9786287767393ch2

1 Este artículo es resultado de la investigación "El saber académico y el saber comunitario en sintonía con la experiencia docente", en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente (UCO) 2021-2022 (Rionegro, Antioquia).

2 Magíster en Educación de la UCO. Especialista en Pedagogía y Didáctica de la misma universidad y licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Servicio Educativo Rural (SER) de la UCO. Correo electrónico: dianaosorioosorio@gmail.com.

3 Magíster en Educación de la UCO. Especialista en Pedagogía y Didáctica de la misma universidad y licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación SER de la UCO. Correo electrónico: hfdo-123@hotmail.com.

4 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín). Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), especialista en Pedagogía de la Virtualidad de la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN), licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas e ingeniero de sistemas de la UCO. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación. Integrante del Grupo de Investigación SER de la UCO y de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Correo electrónico: erios@uco.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2454-7804.

5 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín). Magíster en Educación, especialista en Pedagogía y Didáctica, licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la UCO, con estudios en Artes Plásticas en la Escuela Popular de Arte. Estudiante de teología. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación. Integrante del Grupo de Investigación SER de la UCO y de la RIER. Correo electrónico: fperez@uco.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4419-0104.

Introducción

La presencia hegemónica de la tradición curricularista es un aspecto aún presente en la escuela. Esta se consolida de manera prescriptiva y normativa, aspectos que son estandarizados frente a la cultura y los contenidos que son elegidos por las políticas educativas para ser enseñados. Gregorini (2015), ante el hecho político, destaca que el currículo es en sí una estructura institucional de la escuela que se hace presente en su legitimación, por medio de los documentos curriculares y los libros de texto. Perilla Granados (2018) expone que su presencia se da en el enfoque tradicional centrado en los contenidos. Friz Carrillo et al. (2009) advierten que este enfoque prioriza la transmisión de valores y tradiciones culturales con el fin de conservarlo. Al respecto, Terigi (2008, 2012) comparte su preocupación por la institucionalización de un currículo estándar –homogeneizador– y la manera operacional con que se presentan los contenidos, los cuales no ofrecen oportunidades para establecer comprensiones sobre lo contextual y las necesidades que se presentan en la escuela. Las políticas homogeneizadoras sesgan la mirada sobre la comprensión de la cultura, además, no garantizan un principio de igualdad –entendido como la garantía del derecho de todas las personas para educarse en condiciones justas y equitativas: acceso, permanencia, aprendizaje– en términos de perspectivas frente a las situaciones sociales y contextuales (Skliar, 2002), decisiones que tampoco favorecen experiencias de formación y educación como condición de autonomía y subjetivación.

En las políticas educativas y prácticas escolares homogeneizadoras se constata el dominio de los saberes académicos dados en los contenidos, pues encauzan la tensión en la cual la escuela queda sujeta a las directrices curriculares al emanar las disposiciones sobre los saberes en el modo en que el pensamiento, la reproducción de un saber expreso y los intereses políticos ostentan una visión del mundo. Ferreyra (2018) sostiene que una de las problemáticas en este caso es que la organización de los contenidos de cada una de las disciplinas se encamina a la fragmentación, aumentando la escasez de posibilidades para la apertura de construcción de saberes más amplios y propios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta fragmentación del saber se manifiesta, entre otros aspectos, en la desvinculación entre los contenidos escolares y las realidades de los estudiantes, en escasos ejercicios transversales e interdisciplinarios, así como en la dificultad para reconocer saberes comunitarios, situados y ancestrales.

En este sentido, es común encontrar instituciones educativas en las cuales el modo de presentar los saberes académicos desde las disciplinas sigue una ruta preestablecida (Baños Huerta, 2021), por ello, los saberes elaborados académicamente mantienen la preeminencia sobre los saberes comunitarios. Esta situación deja al descubierto que el nivel jerárquico es tensionante, lo que ocasiona que los saberes de la comunidad se invisibilicen en la escuela. Es importante tener presente que, en este artículo, se apela a la postura de Villoro (2008) al expresar que el saber puede ser compartible con los demás y se justifica en los aportes de cada uno de los miembros de un territorio, este no aspira a la totalidad como el conocimiento. El saber se manifiesta de varias formas: en lo empírico, lo racional o reflexivo, siempre en relación con las capacidades de quien desea saber, al modo de lo que actualmente se plantea como ajustes razonables, aunque no se reduce a ello. Aquí los conocimientos quedan supeditados a una experiencia intransferible como condición para conocer. En este sentido, se habla de saberes académicos, debido a que el conocimiento remite a situaciones teóricas y el saber a actividades teórico-prácticas (Freire, 1970; Ghiso, 2015). Este hecho permite aclarar que se hablará de saberes académicos y que en adelante serán ampliados.

Este panorama permite entender que el vínculo existente no es fuerte en términos del compartir y del hacer, del saber y del aprender, pero, a su vez, dicha tensión impulsa la creación de correlaciones entre la comunidad y la escuela. Morales Duque y Zapata Gordon (2000) establecen la necesidad imperante de la presencia de la comunidad en el establecimiento de las directrices curriculares. La implicación de la comunidad en el proceso y desarrollo del currículo no solo facilita la toma de decisiones y la creación de estrategias que potencien el mejoramiento cualitativo de la educación, sino que dinamiza el proceso y facilita el trabajo mancomunado de toda una comunidad educativa. El propósito es que ese mejoramiento se concrete en una educación construida en comunión con las condiciones sociales, culturales y económicas que se relacionan directamente con la escuela y la comunidad.

La tensión que se genera al vincular la escuela con la comunidad se comprende en esta investigación desde la complejidad para relacionar los saberes académicos que tiene predeterminados la primera, con los saberes comunitarios que ofrece la segunda. Ahora bien, en este punto se hace menester hacer claridades respecto a las comprensiones desde las cuales se abordan algunos conceptos claves que orientan esta investigación. Toro (2001) propone que hay dos formas de pro-

ducción, acumulación, reproducción y distribución del saber social: académicas y culturales. Ambas no solo se entremezclan, sino que son importantes.

Retomemos en primer lugar los saberes académicos. Toro (2001) indica que estos vienen de todo un artífice metodológico amparado por el método científico. En concordancia, Bas (2014) propone que son producidos por especialistas en una materia específica en diferentes centros de investigación y que, en ciertos contextos y momentos, contribuyen con la generación de programas y planes de estudio. En lo que respecta a las formas culturales, denominadas aquí saberes comunitarios, Toro (2001) parte de que estos pasan de generación en generación y que cada una, a su vez, debe encargarse de seleccionar qué elementos preservar y transferir a la siguiente. Asume, además, que a cada generación le corresponde definir de qué manera y con qué objetivos desea educar a las demás personas, y, de acuerdo con esto, estructurar sus propios contextos de aprendizaje.

Cabe destacar en este punto que para Toro (2001) el saber de una sociedad está conformado por un conjunto de saberes académicos y culturales,[6] los cuales entran a interactuar con las personas e instituciones. Tales saberes pueden ser adquiridos o producidos. Clarifica que, en vista de que todo saber es aprendido, cualquier fisura en los sistemas educativos desfavorece a la sociedad misma. Por tanto, argumenta que la labor de los educadores, el sistema educativo y la pedagogía, en cuanto saber, son garantes de la apropiación y dominación de los saberes de la sociedad por parte de los estudiantes. Estos últimos elementos mencionados abarcan aspectos que tienen que ver con la comunidad y las formas de interrelación entre los miembros del territorio. A su vez, dimensionan tópicos que generan espacios de encuentro y desencuentro como condición comunitaria, posibilitando la reflexión con base en las apuestas que se comparten en el contexto.

Dicho esto, resulta de gran interés el tejido relacional entre las políticas educativas y las prácticas del docente, en el sentido de que son los profesores quienes se enfrentan a las realidades contextuales y, además, asumen los retos y avatares que continuamente trae la educación. Retos vinculados con las relaciones que se establecen desde la escuela y las comunidades, y las apuestas de diálogo que se presentan en el reconocimiento del ser y del contexto, de sus capacidades

6 En esta investigación, los saberes culturales y comunitarios se relacionan debido a que ambos, en su forma de producción, acumulación, reproducción y distribución, se basan en la interacción con los otros, en las memorias y tradiciones que favorecen el enriquecimiento de la cultura. Además, los saberes comunitarios sobresalen por las posibilidades de diálogo y socialización entre las personas del territorio (Tirzo, 2006) y se fortalecen con lo presentado en las formas culturales.

y los modos de diálogo entre los miembros y los espacios de transversalización que se pueden tejer en el marco de los saberes que están presentes en la escuela. En este sentido, la educación se concibe desde las dimensiones moral, cognitiva, estética y práctica, las que advierten aspectos del ser que giran en torno a su formación, ya que ponen en jaque la cientificidad frente a la experiencia, la aplicación y puesta en marcha del saber y las relaciones recíprocas que se pueden establecer en la sociabilidad (Klafki, 1990). En coherencia con esto, son los docentes, mediante las experiencias que van construyendo, los que logran, más que impartir un saber, impulsar la provocación e involucrar al estudiante para que se vincule con los procesos escolares, reconociendo lo mucho que sabe y lo mucho que puede aprender. Así pues, el profesor rural en su proceso educativo no se perfila para la enseñanza de los contenidos, más bien su labor busca activar en los estudiantes cualidades de índole creativas y la realización de actividades que despierten la curiosidad y posibiliten la relación de los saberes con sus vivencias diarias, tratando de superar y transformar el entorno (Cuervo Guarín et al., 2016). De ahí que esta investigación abogue por reconocer y comprender las experiencias de los docentes desde el saber que ofrece la escuela, donde pueden establecer sinergias con los saberes comunitarios, potenciando las posibilidades de encuentro que se tejen con las personas, en el horizonte de las comprensiones que surgen del contacto con los miembros del territorio.

Por su parte, los saberes comunitarios, bajo la mirada de Estrada Escobar (2011), se asumen como la comunicación y la unión de los diferentes saberes que tienen las personas. De esta manera, posibilita la generación de encuentros interculturales que se nutren de los aportes y las posibilidades de enriquecimiento cultural. El reconocimiento de estos saberes se da a partir del lugar de enunciación de las personas, en donde el saber es válido y propio en términos de la experiencia y el territorio que habitan.

Si bien los dos saberes en mención se pueden abordar de manera dialógica en la escuela, encontrar los puntos sinérgicos entre ambos es una ardua tarea. Para ello, se requiere, entre otras cosas, de la disposición de los profesores para dar apertura a propuestas que busquen su viabilidad, sobre todo en términos de dialogización (Freire, 1970; Ghiso, 2015; Skliar, 2005). El diálogo de saberes del que se habla en este trabajo hace referencia a una "experiencia social basada en la interacción e intercomunicación, que nos permite la recuperación, socialización, valoración, adecuación, producción y apropiación de conocimientos [para este

caso, saberes] y en la que se da un ejercicio emancipatorio del poder-saber" (Ghiso, s. f., p. 3). Así pues, se propone el diálogo de saberes como posibilidad para vincular las dinámicas escolares con las dinámicas contextuales.

Con base en los planteamientos expuestos hasta el momento, se aclara que este ejercicio investigativo cuenta con la participación de dos profesoras rurales, elegidas debido a su amplia trayectoria y experticia tejiendo vínculos entre la escuela y la comunidad. Tales tejidos serán abordados mediante sus experiencias.

Las formas en que las profesores narran las experiencias de su hacer pedagógico se configuran en esta investigación como una posibilidad para tejer la relación entre saberes comunitarios y académicos. Aquí la categoría de experiencia se comprende bajo la mirada de Benjamin (1982/1933), quien propone que la experiencia es un concepto en crisis no porque carezca de significado, sino por la incapacidad del ser humano para ir más allá del solo hecho de registrar acontecimientos. El autor establece una clara diferencia entre la vivencia inmediata (*Erlebnis*) y la experiencia auténtica (*Erfahrung*). La primera no demanda sentido ni elaboración, solo se vive, mientras que la segunda es construida, por tanto, necesita del lenguaje para hacerse posible, comunicable, colectiva y compartida. En la experiencia auténtica adquiere relevancia la narración, no como manera de expresarla, sino como posibilitadora para su configuración.

En esta línea de pensamiento, es claro que la postura de Benjamin (1982/1933, 2001) difiere de otras proposiciones, las cuales, al ser examinadas, se convierten en antítesis de sus certezas. Una de estas es la de Kant (como se citó en Benjamin, 1986), quien supedita "toda experiencia a la experiencia científica" (p. 13), restringiendo el concepto a lo que el hombre conozca del mundo en términos científicos. Al respecto, Benjamin argumenta que, de ser así, quedarían por fuera elementos valiosos de nuestra vida cuando, por ejemplo, en procesos escolares se privilegian solo las explicaciones científicas objetivas o se legitima como conocimiento solo aquello que puede ser objeto de comprobación y replicación, desconociendo muchas otras formas de comprensión de la realidad. Esto último es una muestra más de una experiencia en crisis, pues no es suficiente habitar el mundo y tener vivencias para generar conocimiento, queda faltando la sabiduría que otorgan las experiencias y que da sentido a la vida humana.

Otra proposición es la de Rorty (como se citó en Bernstein, 2012), quien manifiesta que "estaríamos mejor si simplemente abandonamos toda referencia a la 'experiencia' –un término que él piensa que es excesivamente vago y confuso–" (p. 127).

Sin embargo, se reitera que esta investigación sigue la línea de pensamiento de Benjamin (como se citó en Staroselsky, 2015), quien coincide con Jay (2009) y Bernstein (2012) en que "el concepto de experiencia, lejos de ser obsoleto, es aún fructífero, y que es necesario asumir la tarea de delinear las redefiniciones del concepto y reevaluar sus potencialidades para los debates contemporáneos" (p. 8). Dicha tarea requiere traspasar la vivencia, problematizarla, trascenderla. Aquí las experiencias entran en diálogo con las tradiciones, evocando actos de transformación continua y permitiendo que el ser humano tome distancia de lo vivido para reflexionar y aprender.

En sintonía con todo lo anterior y dándole sentido a los saberes académicos y comunitarios en el marco de la experiencia docente, se reiteran estos elementos como una tríada que converge de manera armónica y posible gracias al lenguaje. Se argumenta que no hay experiencia sin creación ni sin lenguaje, y que ambos se concretan a través de la narrativa. El vínculo de los saberes en cuestión se identificará y relacionará basados en los relatos, pues las participantes les otorgan sentidos, representaciones y significados que las configuran como experiencias. Ahora bien, hay que clarificar que no es lo mismo el sujeto de la experiencia que el sujeto de la información, pues, en consonancia con la metáfora de los pasajes, el paseante se apropia, se relaciona, observa, reflexiona y se permite transformaciones en sí mismo, a tal punto que crea un saber de experiencia que logra articular el conocimiento con la vida humana. En consecuencia, las narrativas de las docentes vinculadas a esta investigación adquieren sentido porque tienen como base experiencias transformadoras y potenciadoras de reflexividad. A partir de lo anterior, resulta fundamental para esta investigación preguntarse ¿qué vínculos existen entre los saberes académicos y comunitarios en la escuela desde la experiencia docente?, una inquietud que orienta los propósitos de este estudio y delimita el horizonte de indagación.

La organización de este artículo, a parte de la introducción expuesta, se consolida en cuatro partes. La primera, denominada "Abordajes teóricos", expone los postulados de algunos autores frente a los saberes académicos y comunitarios, y las experiencias como ejes vertebrales en un contexto educativo. La segunda, nombrada "Método: El Paseante", contiene las apuestas que guían al lector por las rutas metodológicas seguidas para alcanzar el objetivo propuesto en la investigación. En la tercera parte se presentan los análisis, hallazgos y resultados, los cuales exponen las relaciones directas entre los saberes académicos y comunitarios dilucidadas con

base en las narrativas de las profesoras participantes en la investigación. Para dar cierre, se plantean algunas conclusiones, denominadas "Caminos recorridos y caminos por recorrer", poniendo de manifiesto que, si bien en el quehacer docente se ha avanzado de manera continua, siempre queda una deuda para con las comunidades, que se convierten en nuevos senderos por transitar.

Abordajes teóricos

Saberes académicos y saberes comunitarios: un diálogo posible

Las madres que por lo general acompañan a sus hijos a la escuela saben que allá van a aprender todo lo que necesitan saber para su futuro. Además de eso, aprender a leer, a escribir, a pintar y a sumar. Esto para ellas es claro, porque ven en el profesor a alguien capaz de enseñarles aquello que aún no dominan. El maestro detalla con esmero y cuidado lo que es pertinente para sus estudiantes. Revisa con detenimiento qué es lo que debe de aprender cada uno de ellos. El plan de estudios lo guía sobre lo que los estudiantes deben aprender; los temas para cada grado aparecen como granos de maíz que se multiplican al desgranar una mazorca, mientras que las cartillas muestran el avance de cada estudiante en su proceso escolar. Los temas y las actividades se hacen presentes, solo bastan unas cuantas explicaciones para que todos comprendan lo planteado. Esa determinación no es del todo gratuita, ya que los saberes académicos de los libros de texto incluyen métodos como la observación, la reflexión, el ensayo y el error, la experimentación y la simulación (Toro, 2001). Todo ese proceso, fundamentado en el método científico, permite concebir los saberes académicos como aquellos que posibilitan la comprensión del mundo desde la perspectiva de la ciencia.

La consolidación de los saberes académicos se da en la escuela gracias a la necesidad del ser humano de saber, aprender y explicar aquello que no comprende. Toro (2001) y Bas (2014) han sido enfáticos al señalar que los saberes académicos se relacionan con la ciencia. Las maneras de conocer el mundo hacen que los saberes académicos tengan modos de reproducción en la escuela a través del sistema educativo. La presencia de los saberes académicos denota variantes que la misma ciencia introduce al actualizar aquellos conocimientos que se enseñan de manera fija. No es gratuito que personas mayores no recuerden ciertos temas que estudiaron en su juventud; al contrario, reconocen que hay temas que no

existían en su época y, por ende, los desconocen. Esto deja claro que los saberes académicos se van actualizando de acuerdo con los avances de la ciencia misma.

Los saberes académicos, basados en los avances de la ciencia, se actualizan según las diferentes disciplinas, dependiendo de cuáles sean relevantes para su enseñanza (Bas, 2014). Es preciso tener presente que, si bien estos saberes se relacionan con la ciencia, es la política la que logra enlazar determinaciones concretas sobre lo que será abordado en la escuela. Esto ocasiona que las disposiciones sobre los saberes académicos se den desde cada una de las disciplinas. Por eso, cuando los estudiantes asisten a la escuela, se encuentran con saberes específicos en las diferentes áreas obligatorias (matemáticas, leguaje, ciencias, español, entre otras); cada una dispone de saberes que el profesor toma para ser abordados en las clases, los cuales, a su vez, se asumen según las directrices que estructuran la organización curricular presente en la escuela.

De otro modo, Zambrano Leal (2006) plantea que los saberes académicos son el resultado de dos saberes anteriores, a saber: el saber disciplinar y el saber pedagógico. Disciplinar, porque está en vínculo directo con la formación de los profesores y con su disposición para ejercer su labor; pedagógico, porque cobija acciones de interacción y de relación que se hacen presentes en el aula. La posición de Zambrano Leal (2006) dirige la reflexión hacia la pregunta de cómo me transformo a partir de lo que sé. Las formas de manifestarse de este tipo de saber abarcan lo escritural, las reflexiones que surgen en los discursos, las sustentaciones organizadas del pensamiento, visibilizándose mediante la participación en eventos académicos.

El reconocimiento de los saberes académicos ostenta una visión que lo constituye como un recurso inestimable en el ámbito de "saber y de conocimiento pedagógico puesto que encarna cada momento de la reflexión y cada instante de observación producto de la compleja relación pedagógica entre sujetos. […] El saber académico es un saber producto de otros saberes de la vida" (Zambrano Leal, 2006, p. 228). La presencia de estos saberes académicos permite comprender las realidades y, seguidamente, realizar procesos de transformación con aquello que se sabe. Ochoa (2020) muestra gran interés por los modos de producción de saberes y las relaciones que se tejen entre las personas. Las sinergias de las personas con los saberes académicos dan origen a la pregunta de cómo estos saberes responden a ciertas miradas sociales que se conjugan en situaciones concretas del diario vivir. La relación entre el saber académico

y lo pedagógico se consolida en las maneras en que los profesores comunican sus conocimientos, acercándolos al aula y al contexto educativo. Entiéndase en este artículo que el saber pedagógico está en sintonía con lo académico, en tanto integra formas comunicativas presentes en lo inesperado de los encuentros con los estudiantes. Aquí el profesor, a partir de su experticia, logra poner en escena lo que vive en cada clase, incluyendo las situaciones de resistencia o de apropiación que surgen cuando se expone el saber académico.

Las respuestas que se elaboran dan cabida a explicaciones que contribuyen a entender lo que sucede en la realidad. La hegemonía de lo científico en la escuela va presentando fisuras al desconocer lo histórico y lo comunal como espacios del saber que se pueden relacionar con lo académico. Ante esta situación, Rodríguez Rojas (2008) coincide con la idea de que, a partir de la observación e interpretación de la realidad, se pueden configurar saberes desde el marco de la sociabilidad, apostándole a su reconocimiento por medio del intercambio de conocimientos. La posición de las dinámicas establecidas en el contexto devela que los diálogos que se generen soslayan unas formas de relación, construcción, transformación y apropiación de los saberes implicados.

Así pues, en la escuela hay espacio para todos: niños, adolescentes, jóvenes, personas mayores y adultas. Cada uno de ellos tiene una historia, un relato que habita en su interior, ya que es el espacio que los ha formado y visto crecer. Este lugar ha contribuido a la formación de familias y estas, a su vez, son conscientes de que allí reside una parte de sus vidas. Un profesor que llega a la escuela rural debe estar abierto al diálogo, a compartir y aprender. Aquí nada está dado; al contrario, todo está dado para que se integre como un miembro más de la vereda, por eso, no es gratuito que Cruz Castro et al. (2015) muestren la escuela como un espacio capaz de potenciar los saberes que traen consigo los diferentes actores que hacen parte de o se vinculan a ella. En este sentido, se abre todo un abanico de posibilidades frente a la presencia de dichos saberes, resultando pertinente someterlos a análisis crítico, especialmente los saberes comunitarios que circulan en la escuela. Cuestionar estos últimos saberes implica reconocer que no todo lo que presentan y representan ante y para la escuela favorece los procesos de formación y autonomía; por el contrario, podrían llegar a limitar los modos de interacción y autodeterminación respecto a su reconocimiento, acarreando una dificultad en el marco de la transformación de realidades naturales y sociales que nutran su propia humanidad.

En este sentido, los saberes comunitarios son aquellos que se producen por medio de la interacción con el otro en las diversas esferas de la vida. Las memorias de las personas son de vital importancia en su conformación, pues a través de la oralidad y la narración comparten sus saberes, poniéndolos en circulación con los demás por medio del relato (Toro, 2001). Su presencia se funda en la conversación y el diálogo con los mayores, ya que son ellos los que tienen esos saberes que les fueron compartidos. Aquí se unen elementos como expresiones propias del territorio, actividades de la cotidianidad, espacios de encuentro, las reuniones que se proponen entre los miembros de la comunidad y todos los componentes materiales en términos de bienes y herramientas que también denotan esos saberes. Los saberes comunitarios vienen de esa misma sensibilidad por lo que acontece. Cada persona se motiva con aquello que sabe y que ha aprendido con los demás escuchando. Los aprendizajes que se dan en el saber comunitario se concretan en las conversaciones con las personas del territorio, lo cual ostenta la conservación de la tradición y unas formas propias de comprender el mundo. Los saberes comunitarios presentes en el territorio no solo se comparten, sino que también fomentan el acercamiento entre los miembros de la comunidad a partir de sus experiencias.

Los saberes en mención se configuran a partir de este hecho, no se estancan en una sola determinación; al contrario, presentan la diversidad de saberes que las personas han aprendido y desarrollado al interior de las familias y en el diálogo con el otro (Rodríguez, 2014). En relación con esto, se establece una dialéctica que se funda en lo contextual, lo cultural y lo histórico, dando lugar a que ambos saberes contribuyen a la configuración del ser en cada una de las personas y sus comprensiones de mundo obtenidas a partir de las vivencias y espacios de formación. La participación de las personas se desborda en la posibilidad de ayudar, impulsar y orientar acciones que favorezcan los diálogos con los diversos espacios que hay en el territorio, como la escuela, la caseta comunal, los cultivos, las huertas. Dichos lugares no se configuran desde la soledad, sino como espacios donde las experiencias se compaginan con lo relacional.

Los saberes comunitarios se hacen visibles por medio de la experiencia de cada persona, a través de los relatos que comparte, de cada narración que cobija acciones, destrezas, diálogos y posicionamientos sobre la realidad. Relatar lo que le es significativo, lo que le sucede en su día es una oportunidad de aprendizaje, el cual se logra desde lo colectivo, lo participativo y lo narrativo. Las experiencias

de las personas tienen que ver con el hogar, los cultivos, los animales, el ambiente, las familias, los vecinos, la escuela y el territorio mismo. Lo que sabe cada individuo lo ha aprendido desde lo escuchado, lo narrado y lo ha puesto alguna vez en práctica. Las relaciones establecidas entre los miembros del territorio se dan desde los lugares que frecuentan y habitan. La comunión de sus encuentros se sostiene en la participación y la construcción conjunta de los saberes que acontecen en el día a día. De esta manera, los saberes comunitarios suelen partir de acuerdos y acciones que tienen lugar en los espacios comunes, gracias a la integración de sus miembros en el marco de lo mutuo en un contexto histórico, sociocultural y político.

Hasta este punto se han expuesto algunas ideas sobre los saberes académicos y comunitarios, dejando claro que en la escuela coinciden ambos. Los saberes académicos están en los libros de texto y corresponden a los contenidos establecidos en cada una de las disciplinas que conforman los planes de estudio. Estos elementos son los que los profesores deben brindar de acuerdo con lo establecido en el orden académico. Sin embargo, los saberes comunitarios soslayados desde los saberes que poseen las personas y referidos a experiencias propias confluyen en diálogos que se hilan, se apoyan y se compaginan con los procesos que se adelantan desde el territorio hacia la escuela.

Los saberes académicos, al no tener presentes las situaciones contextuales, sociales y económicas, así como los modos de interacción entre las personas del territorio y las mismas familias, dejan de lado aspectos que son relevantes en el proceso educativo de los estudiantes (Vega Valencia, 2015). Por su parte, los saberes comunitarios, si bien se vinculan con algunas experiencias educativas, no suelen ser la prioridad, ni se relacionan ampliamente con dichos procesos, pues se suelen privilegiar los saberes académicos, apelando a razones académicas o de regulación educativa. Las experiencias de las personas presentes en la escuela advierten un sendero posible para el apoyo del proceso académico de los estudiantes. En este punto, otra arista es la presencia de los profesores, en tanto facilitan espacios de diálogo entre los saberes expuestos. Por ello, es el docente quien, siendo consciente de sus tareas, va más allá de su condición como funcionario en una institución educativa y propicia espacios de reflexión y de construcción, reconociendo el contexto y las relaciones que se establecen con el territorio y su cultura.

Las tensiones entre los saberes académicos y comunitarios en la escuela permiten conocer las las experiencias de los docentes, quienes, quienes tejen un

diálogo de saberes a través de sus prácticas. Por eso, la narración de experiencias es un entramado que da cuenta de los procesos llevados a cabo por los maestros en un marco de lo dialógico, permitiendo un proceso educativo que no solo se centra en uno u otro saber, sino que, por el contrario, se constituye en la puerta de entrada para comprender los sentidos y modos de presentar los diferentes saberes en la escuela.

Narración de experiencias docentes, una reflexión personal en diálogo con la tradición

Lo emergente de las comprensiones sobre los saberes académicos y comunitarios que se han venido abordando no adquiere sentido en esta investigación si no está ligado a las experiencias de un alguien que los cuestione, saboree, problematice y ponga en diálogo. Lo que configura cada saber en mención fue la filigrana que logra dar forma al apartado anterior, pero, más que esto, lo que motiva a avizorarlos como potencial es que, al unirlos, resultan siendo ejes transformadores de vidas y de la sociedad misma. Dado esto, es momento de hablar de la experiencia y su rol protagónico en este proceso dialogizador.

Los límites determinados y empobrecidos en los que la filosofía moderna sitúa la experiencia son cruciales para la crítica propuesta por Benjamin (1982/1933, 2001, 2005), en especial a Kant, enfocándose en las nociones restrictivas que este argumentaba respecto al concepto, pues supeditar la experiencia a lo científico, y en concreto a lo que el hombre conoce del mundo en cuanto a ciencia, se contraponía a la teoría benjaminiana, que propone un despliegue amplio de esta que abarca lo actual, lo pasado e incluso lo olvidado, para su construcción (Di Pego, 2015). En Benjamín, según Di Pego (2015), el lugar de la experiencia opera bajo tres inflexiones. La primera es pensada como praxis, que, más allá del sujeto individual, es plural y compartida. La segunda no se queda en lo epistemológico o cognoscitivo, sino que, vinculada a la narración como posibilitadora de sí misma, logra concebirse como fenómeno social y político. En la tercera "se opera un desplazamiento de la experiencia compartimentada y fragmentada de la época moderna por la aspiración de una experiencia ampliada que pueda asir destellos de lo inmediato, lo indeterminado, lo inarticulado" (Di Pego, 2015, p. 1). En este sentido, se comprende la experiencia como construcción humana que no obedece a patrones de comportamiento, ni a designios acuñados de manera imperativa, sino como resultado de procesos de pensamiento y consciencia críticos, reflexivos, creativos y dialógicos, capaces de dar lugar a encuentros y desencuentros individuales y compartidos.

Ahora bien, podría pensarse que al naturalizar diversas situaciones o acontecimientos cotidianos e incluso históricos se hace posible hablar de experiencia. No obstante, se hace hincapié en el elemento insustituible de la construcción para configurarse como tal. Es el pasar por el cuerpo, el protagonismo de la persona, la reflexión y los aprendizajes que ha generado esa situación lo que la convierte en experiencia. Aquí se establecen urdimbres con Larrosa (2006), quien propone que la experiencia no sucede de manera ajena a quien la vive; al contrario, transforma a la persona a partir de lo acontecido. Los sucesos personales se convierten en eco de lo que de manera singular pasa en el mundo y es en este punto donde enfatiza el autor en que la experiencia no es lo que pasa, sino lo que nos pasa. Así pues, no se reduce al acontecimiento, sino que se nutre con las ideas que tiene una persona, sus palabras, sentimientos, saber, poder y voluntad. Es algo que sucede, que le ocurre solo a una persona y es precisamente este hecho lo que demuestra que cada ser es, en sí mismo, un lugar de experiencias. Tanto Benjamin (1982/1933, 2001) como Larrosa (2006) le apuestan a una experiencia imprevisible que para constituirse como tal demanda ser sentida.

En coherencia con lo anterior y llevándolo al plano de la realidad de los docentes, hay que resaltar que tanto la experiencia como la práctica se mueven en su quehacer pedagógico. Aquí se pondrá énfasis en la construcción de la experiencia y en cómo cada docente participante en la investigación la construye de manera distinta. Así pues, la experiencia que van forjando los actores en cuestión amerita creación y lenguaje. Delory-Momberger (2014) manifiesta que hay unos recursos experienciales que no dependen únicamente de las experiencias personales, pues muchos se originan o son transmitidos generacionalmente, incluso apoyados en las instituciones socializadoras que tienen las comunidades. A su vez, asume que

> Cuando un profesional –sea profesor de escuela, plomero o conductor de tren– narra su experiencia, no lo hace enumerando sus saberes en abstracto, las competencias que supone, sino relatando, narrando situaciones, episodios de su vida y de su práctica profesional en los que tales saberes y competencias están involucrados. La experiencia es "tomada" en una historia, y es esta configuración narrativa de la experiencia la que abre su transmisibilidad y su apropiación. (Delory-Momberger, 2014, p. 702)

Lo anterior, en relación con los postulados del autor que transversaliza esta investigación, permite adentrarse en algunas de sus obras como muestra de que, mediante la narrativa, se hace posible dar vida a la experiencia, construirla, reme-

morarla, sentirla, hacerle preguntas y resolverlas. En términos generales, a permitirse ser mientras se narra. Tales obras son *Calle de dirección única* (Benjamin, 2011) y *El libro de los pasajes* (Benjamin, 2005).

La primera presenta, de manera hilada y a través de títulos con sentido contextualizado según su contenido, una variedad de acontecimientos que podrían decirse comunes, pero que se configuran como experiencias narradas literariamente, pues muestra la difícil situación económica de Alemania en una época determinada y algunas de sus costumbres. Describe ciudades, relata viajes y cuenta sueños de noches anteriores, dejando que su lenguaje fluya con su propia verdad. La segunda devela la figura del coleccionista, enmarcando con esto uno de los rasgos principales de Benjamin, pues la acumulación de citas y sus análisis fueron las que lograron su consolidación como una obra singular. Además, los pasajes reflejan las galerías características del siglo XIX, así como algunos textos bíblicos que demandaban una lectura juiciosa y comentarios cuidadosos para alcanzar la verdad. La intención con esta acotación sobre las obras, más allá de nombrarlas y quizás evocar su lectura, es ir dando luces acerca de la ruta metodológica que guía esta investigación y que se expondrá más adelante, pues, si se tiene la firme intención de comprender unos saberes específicos basados en las experiencias de dos docentes, se debe tener claro que, sin narrativa, sin lenguaje y sin reflexión, jamás habrá experiencia.

En este sentido, la apuesta por la narrativa de experiencias favorece y potencia la capacidad de asombro y la sensibilidad. Así como Benjamin, al utilizar este método, dejó marcado el paso de vivencia (*Erlebnis*) a experiencia (*Erfahrung*), mostrando que esta última se da cuando la persona, posicionándose desde afuera de lo que le pasó, logra reflexionar, así mismo se desean comprender los relatos experienciales de las profesoras participantes en esta investigación. La cuestión primordial en el acto de escuchar a quien cuenta sus experiencias no queda en la identificación de una serie de acontecimientos relevantes, sino que busca reconocer en la palabra, en el gesto, en la sonrisa, en el tono, y, en general, en los en los detalles, aunque sean ínfimos, la influencia, los cambios, las transformaciones en su pensamiento e incluso en su forma de actuar a nivel social.

Al respecto, Alliaud (2006) imagina "situaciones con docentes encadenados entre experiencias y relatos" (p. 11) no precisamente con la intención de replicar lo que a otros les ha funcionado, quedando así enganchados a propuestas ajenas sin posibilidad de innovar con sus propias ideas. Más bien "docentes encontrados

entre ideas, consejos y reflexiones" (p. 11). Desde esta perspectiva, se le apuesta a la narración de experiencias docentes que evoquen en otros colegas el interés por encuentros, e incluso desencuentros, a nivel de la palabra, la emoción, el pensamiento, la creación, la imaginación y las decisiones, orientándolos a construir sus propias narraciones de experiencias. En este proceso surgen la intriga, el encanto, la pregunta y la vida misma, invitando a cada persona a realizar su propia danza del recuerdo a través de la voz de los demás y sus respuestas a preguntas como: qué hizo, cómo lo hizo, qué pasó luego, qué aprendió, qué dolió, qué cambió. Aquí quien narra es el protagonista, pues son su ser (sensible, profesional, académico, etc.) y su hacer los que están mostrándose a través de lo que cuenta.

Siguiendo la premisa de que, aunque la experiencia tiene connotaciones sociales, es algo individual que se construye y otorga sentido a la vida, se resaltan las experiencias docentes a narrar en esta investigación como

> relatos provocadores que no serían cronogramas de acontecimientos ni listados de acciones. No serían puramente sensaciones como tampoco meramente reflexiones. Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones, parecen ser ingredientes importantes de estas propuestas en las que tampoco se trata de dar explicaciones. Como se ha visto, las narraciones se caracterizan precisamente por su libertad respecto de las intenciones, de lo que quieren o quisieron decir quienes cuentan o contaron algo. (Alliaud, 2006, p. 17)

En coherencia con esto, se comprende la experiencia como íntima. Además, con libre albedrío para problematizar y trascender acontecimientos y situaciones. Cabe aclarar que no se necesitan momentos extraordinarios, deslumbrantes o que desaten admiración para construir experiencia, pero sí reconocer que la vida se da siempre en relación con los otros y, por tanto, dialoga con las tradiciones, incitando continuamente a la transformación individual y colectiva.

Con esta investigación se espera lo siguiente: identificar y relacionar narrativas de docentes que den cuenta de sus experiencias educativas en el marco de su contexto escolar; a su vez, comprender, desde las narrativas, sus propias subjetividades, conocimientos y saberes, pero también que puedan comprender los saberes comunitarios, las tensiones y las tradiciones que que la escuela incluye o deja por fuera. Estas experiencias, enfocadas en las apuestas comunitarias, permiten reunir elementos (diálogos, tareas, participación en encuentros, entre otros) que sugieren acciones concretas para abordar actividades que se piensan y ejecu-

tan en el territorio, y que contribuyen al mejoramiento educativo, sociocultural y político (Ortegón Acero, 2020). En este sentido, tanto las experiencias como el reconocimiento de los saberes que habitan los territorios pueden construirse en la medida en que el profesor avanza en la dialéctica entre la comunidad y la escuela (Brumat, 2011). Los autores mencionados en este párrafo comprenden la urdimbre de saberes que, ligados con la comunidad y la escuela, forman un tejido bordado por el contexto y la apropiación de los espacios y dinámicas propias del territorio, apostando a la integración de sus participantes.

De cualquier manera, en la búsqueda por comprender el vínculo entre los saberes comunitarios y académicos en la escuela, a partir de la experiencia docente, se hace menester contemplar las relaciones, los saberes, la interculturalidad, las formas de comunicación e incluso la apertura al quizás, en caso de que los saberes en cuestión, por momentos, en vez de contraponerse, resulten apoyándose. También, tener tener claro que que la memoria (lugar de enunciación de las profesoras participantes) no es cronológica; al contrario, es disruptiva y fragmentaria. Bajo esta premisa, se dará apertura oficial a la presentación del método que subyace en las decisiones teóricas que se han presentado. Tal método ha sido abordado de manera indirecta desde el título del artículo, pues está intrínsecamente ligado a la experiencia, otorgándole vida. Aparte, el autor transversal de este trabajo investigativo lo utiliza como forma de alcanzar nuevas maneras de conocimiento y experiencia.

Método: El Paseante

La representación y reflexividad de los múltiples pasajes parisinos, la poesía y sus características, el arte, la arquitectura y la moda hacen parte de las variadas y nutridas temáticas que configuran los fragmentos de los cuales se compone el proyecto filosófico denominado *El libro de los pasajes*, de Walter Benjamin (2005), el cual, de manera caleidoscópica, propone lo que fue París en el siglo XIX. De dicho proyecto surge en esta investigación El Paseante como método. Benjamin, al dar vida a la magna obra de los pasajes, usó tanto la metáfora del coleccionista como la del paseante; sin embargo, es esta última la que interesa a este trabajo por sus notables características: un paseante que sale con o sin intención de *capturar instantes o rostros, momentos de salvación y experiencia de aura* (una experiencia con laboriosidad conquistada). Incluso, hay en el paseante una *memoria involuntaria* (evoca de modo disgregado cosas que han pasado en otros

momentos, rememorando lo que al parecer ha sido olvidado por el inconsciente) que lo diferencia del turista o cazador. En congruencia con esto,

> lo que aquí defiende el paseante es la dignidad de una experiencia desde la cual la verdad siempre es un trance –y la posibilidad de comunicar en tanto que trance mediante la narración– porque sólo así la sabiduría a la que el filósofo aspira tiene que ver con la existencia y no con la gestión de nuestros empleos del tiempo. (Morey, 1990, p. 7)

En este sentido, el paseante de Benjamin siempre está escuchando y atento, una atención flotante que se dirige a la búsqueda de algo específico, pero que, a su vez, da lugar a lo nuevo, a lo no visto, a lo no escuchado, para luego interpretar, reflexionar y, por qué no, cartografiar culturas, construcciones, realidades, historia y formas de vida que ayudan a comprender y reconfigurar el presente. A medida que avanza, el paseante, como si fuese rompiendo y atravesando capas, construye su experiencia mediante el lenguaje y la narrativa. Para esto, hace un entramado entre procedimientos descriptivos y desarrollos conceptuales, los cuales le otorgan sabiduría para establecer una urdimbre entre las vivencias y su narración, a tal punto que las convierte en experiencias.

En coherencia con esto, al llevar al lenguaje una experiencia le imprime sensibilidad, reflexividad y sentido, lo que permite que el enfoque bajo el cual se trabaja esta investigación sea cualitativo, pues da cabida a que el investigador continuamente se intercomunique con el investigado. A su vez, y de acuerdo con Murillo y Martínez-Garrido (2010), la metodología cualitativa en la educación tiene la intención de contribuir a la mejora de los procesos educativos y promueve la reflexividad en las prácticas docentes. Por su parte, Galeano (2011) propone que este enfoque rebasa los conjuntos de técnicas bajo los cuales se recoge información, pues se configura como una forma de hacer frente al "mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales" (p. 16), dando lugar a la comprensión del tejido relacional entre los saberes de la escuela y los de la comunidad.

A su vez, en este enfoque se circunscribe el paradigma histórico-hermenéutico, que, por su carácter lógico inductivo, se orienta a la búsqueda de significados y sentidos, en este caso, en las experiencias de dos docentes rurales. Tal paradigma es abordado desde Gadamer (1977), quien lo postula como posibilitador para reflexionar en múltiples niveles, resaltando la importancia de la comprensión en el sentido más auténtico de lo expresado. Así pues, como teoría de la

comprensión y del consenso ostenta la máxima generalidad. No considera cada enunciado meramente en su valor lógico, sino como respuesta a una pregunta, pero esto significa que el sujeto que comprende debe comprender la pregunta y, como la comprensión ha de alcanzar su sentido desde su historia motivacional, tiene que trascender el contenido enunciativo expresable lógicamente.

Bajo estas premisas, se pone de manifiesto cómo dos docentes rurales se convierten en paseantes protagonistas de sus recorridos, cuyas vivencias, al ser narradas, se convierten en experiencias. Así pues, lo que vincula a Benjamin con el método es la generación de relatos, de momentos, la captura de esos tránsitos en sus haceres pedagógicos y los vínculos con los saberes de la comunidad, donde las docentes, a través de las narrativas, dan cuenta de las experiencias que han construido, hilvanadas de manera artesanal en relación con el otro.

Ahora bien, ser maestras paseantes, más allá del reconocimiento y del entrar a ocupar en parte un territorio, tiene implicaciones que cobijan el autocuestionarse su relación con los saberes, así como las formas de construirlos, apropiarlos y compartirlos. Aquí, el aspecto comunicacional cobra relevancia, pues su posición de paseantes narradoras hace que consoliden como práctica humana el oficio de narrar. Con el propósito de dar espacio a este oficio, se aplicaron dos técnicas que incentivaron a las participantes a recordar y reconstruir sus historias de vida, dando como resultado conversaciones que luego se convirtieron en fuentes de información: por un lado, la entrevista centrada en la narración y, por el otro, los recorridos narrados. La primera de estas, aparte de permitir preguntas emergentes durante el diálogo, es considerada por Bolívar et al. (2001) desde el plano biográfico narrativo como posibilitadora de rememoración y reflexión de sucesos de la vida, que demanda preguntas y escucha activa por parte de quien entrevista. La segunda se deriva del mismo método naciente de Benjamin, donde la narración es protagonista. Se partió del hecho de que la narrativa se puede construir desde múltiples formas: dibujo, imágenes, fotografías, sonidos o cualquier otro elemento que ayude a recordar cosas olvidadas. Por tanto, se hizo un recorrido por la escuela, aplicando la metáfora El Paseante, permitiendo que los recuerdos regresen, traspasen el cuerpo y revivan. Cabe aclarar que ambas técnicas son formas de materializar el paseante como método, en la medida en que, para este caso, favorecen la descripción y la narración al punto de traducir o convertir en palabras diversas experiencias en la escuela.

De este modo, las paseantes inician una expedición a través de la memoria, compartiendo relatos orales y dando prevalencia a esos momentos donde se vinculan los saberes de la comunidad con los de la escuela. Las entrevistas y los recorridos se realizaron en dos Centros Educativos Rurales (CER) del municipio de Marinilla: CER Isidoro Gómez y CER Fabián Sebastián Jiménez. Participaron dos docentes en la investigación, en condición de monodocencia. Fueron dos los criterios tenidos en cuenta al momento de seleccionarlas: laborar en contextos rurales y desarrollar un trabajo pedagógico que reconociera y vinculara a la comunidad con la escuela. Cabe destacar que las dos trabajan bajo el modelo educativo flexible Escuela Nueva.

Acercarse a su pasado remite al paseante a sumergirse en las profundas albuferas de la memoria, trasladándose de un lugar a otro, de un momento a otro, de un suceso a otro, haciendo necesario volver sobre situaciones, sonidos, imágenes y permitirse un sentir intenso que traiga de vuelta acontecimientos que, aunque pertenecientes al pasado, provoquen sonrisas, preguntas, sensaciones diversas y transformaciones en su ser. Por tanto, aplicar la técnica en esta investigación no fue solo escuchar narrativas, fue avizorar cómo, mediante un carácter fragmentario, se hilvanaban historias de vida que dejan en evidencia la imperante necesidad de reconocer los saberes comunitarios en la escuela y, más allá de esto, la coherencia entre el pensamiento y la acción como conceptos fundamentales para comprender las experiencias de quienes mediante el lenguaje las construyen. Lo anterior sirve para presentar el análisis categorial, basado en la teoría fundamentada como la más propicia para analizar las narrativas obtenidas, tomando como base los elementos que la componen (muestreo, saturación y codificación teórica).

Análisis y hallazgos

Para llegar a sus respectivas escuelas, las profesoras recorren caminos empedrados y atraviesan barrancos hasta encontrar un espacio que las recibe y acoge con todo lo que tienen en su ser. Los sentidos y la sensibilidad se disponen como primer elemento para percibir su esencia y poner en escena sus sentires y deseos. Las maestras llegan con los aprendizajes adquiridos en sus procesos de formación, portando en su equipaje textos, lecturas, cuadernos, así como la alegría de estar en un espacio que las alberga y la inquietud frente al futuro que les espera.

La noticia de su llegada a la escuela genera un cúmulo de sensaciones que aparecen a medida que se abren paso por los caminos que conducen a ella. Hay

dolor al separarse de la familia y alegría cuando empiezan sus labores. Su presencia en el contexto rural se manifiesta en la interacción con los estudiantes, los padres de familia y, a la vez, con la comunidad en general. Todas las personas se convierten en compañeros de viaje para los caminos que emprenderán en la escuela. Al encontrarse rodeadas de esta extensa comunidad, se plantean las siguientes preguntas: ¿cómo empezar a establecer esos acercamientos con la comunidad? ¿Cómo poner en escena lo que los estudiantes deben aprender? ¿Todas las personas participan de los procesos de la escuela? ¿En qué medida la comunidad se vincula con las dinámicas de la escuela?

Las preguntas suscitadas cuestionan a las profesoras y las llevan a reconocer que su trabajo parte desde la ignorancia en cuanto a su hacer con la comunidad. Los procesos de formación de los maestros no esbozan ideas concretas respecto a la cercanía de las personas con la escuela, ni tienen en cuenta los modos de interacción maestro-comunidad. Partir de este hecho genera preocupaciones, incertidumbres y angustias cuando se cuenta solamente con un saber académico. La tensión expresada por las profesoras al llegar a la escuela rural ocasiona alteridades en el ser, lo que lleva a reconocer el territorio, el contexto, las familias y los estudiantes. La importancia de la comunidad para los profesores rurales se convierte en la puerta de entrada para llevar a cabo su labor (Zamora Guzmán, 2008), desconocer su presencia da origen a la negación de un cúmulo de posibilidades y es aquí donde todo lo que aprendieron en sus procesos formativos debe conducir a que la escuela se convierta en un espacio de interacción con el otro.

La escuela y la comunidad permiten al profesor reconocer aquellos espacios que conforman el territorio, lugares que evocan relaciones y encuentros, y generan cercanía con lo que acontece y se vive allí. Los espacios facilitan la construcción de las experiencias surgidas a partir de la interacción con las personas que están presentes en la escuela. La crisis del maestro al llegar a lo rural abre caminos que debe recorrer, sentir, senderos a través de los cuales construye experiencias para compartir. En este sentido, los saberes académicos cobran presencia y responden desde lo curricular, mientras que los saberes comunitarios se vinculan a esta iniciativa a través de las personas, sus construcciones y apropiaciones del contexto. De este modo, ambos convergen en un proyecto que convoca a los profesores en su tránsito por la escuela.

Los saberes académicos en una polifonía deshomogeneizante

La labor que desempeñan las maestras al llegar a la escuela se ciñe, al principio, a los procesos educativos de índole académica. Sus miradas se hilan en una sola dirección, reconociendo en los documentos curriculares un atisbo de lo que los estudiantes deben aprender de acuerdo con lo estipulado por la política pública. Cada grado se cobija bajo el modelo de Escuela Nueva, por tanto, el trabajo a desarrollar se hace por medio de cartillas. La Escuela Nueva se convierte aquí en una prenda instituida para aprender. Los estudiantes encuentran en los textos lecturas, preguntas y diversas actividades para desarrollar. Todo está dado para que avancen en la apropiación del saber académico. En este sentido, la profesora María del Rosario advierte que en las clases

> se trabaja por áreas y cada niño tenía su cartilla para el trabajo. En un principio dejé que cada niño eligiera la cartilla que quisiera de acuerdo con el área, pero eso no me dio resultado, entonces yo organicé el horario. Un día se trabajaba Matemáticas y Lenguaje y al otro día Sociales, por ejemplo (María del Rosario, comunicación personal, 2022)

La tensión expuesta detona en la profesora un cúmulo de decisiones que no dependen únicamente de las directrices curriculares, sino que limita el desarrollo de la clase. La fragmentación es algo dado con la sola presencia de las cartillas de las distintas áreas. La hegemonía de los documentos curriculares y la presencia de los saberes académicos plasmados en las cartillas conlleva la supeditación del ser y de aquellos espacios formativos vinculados con lo cultural y con los contextos cercanos de los estudiantes y de la misma escuela. Lo fragmentario se traduce en una limitación de las posibilidades de diálogo con las diversas áreas del saber, lo que complejiza la labor del profesor al momento de orientar dicho conocimiento.

Los modos de interacción entre los estudiantes, la maestra y las cartillas responden a una imposición emanada desde lo curricular. La homogeneización del saber académico es constante, a pesar de contar con diversas situaciones, contextos y los procesos que cada estudiante transita desde sus propias capacidades. Las directrices curriculares y la política se han encargado de instituir lo común, siendo esto la única vía de acercamiento a la escuela desde lo académico (Terigi, 2018). La hegemonía imperante de la homogeneización devela una violencia cultural, ya que va en detrimento de la subjetividad. Los procesos educativos se instauran desde lo dado, lo rígido y lo instituido, en donde quedan estancados procesos que tienen que ver con lo situacional y lo contextual.

El contexto bajo la mirada homogeneizadora queda invisibilizado ante el currículo instaurado en la escuela. Las dinámicas que se dan en ella soslayan una preocupación ante lo que se presenta en el currículo y sobre las sinergias de la escuela con lo que acontece. Ante esta disyuntiva emerge una respuesta contestataria a lo planteado, en torno a la necesidad de contextualizar frente a lo dispuesto por el currículo. Por ello, aunque los modelos educativos tienen "sus cartillas, muchas veces tenemos que actualizarlas a nuestro contexto. Vienen situaciones generales, pero es el docente el que puede decir: esta actividad no va de acuerdo con mis niños, es adaptarla al contexto escolar" (Sizza María, comunicación personal, 2022). Es decir, hay una responsabilidad pedagógica por parte de los docentes para contextualizar el conocimiento y ponerlo en diálogo con las realidades sociales y naturales de los estudiantes, de modo que "casi siempre las actividades sean adaptadas a los niños del campo […] ahora me toca adaptarlas porque era de otro departamento y uno las adaptaba al municipio y a la vereda" (María del Rosario, comunicación personal, 2022).

Las acciones de contextualización presentes en las cartillas develan una gruta que advierte la deconstrucción del saber académico y le quita rigor a la homogeneización. El llamado visceral a lo establecido provoca que las profesoras adopten una postura contestataria con sus contextualizaciones. Este hecho se logra en la desmantelación de un sectarismo curricular que se va desquebrajando debido a los contextos. Las fisuras reflejan una reorganización de lo establecido, dando cabida a lo diverso, lo situacional y lo contextual. La diferenciación de contextos ofrece oportunidades educativas que relacionan procesos cognitivos que favorecen la apertura de espacios de aprendizaje que estén en concordancia con lo que acontece en la escuela y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los saberes comunitarios en la construcción de espacios de dialogización

Las grietas ocasionadas a los saberes académicos dan espacio a que los saberes comunitarios adquieran presencia y se disponga lo cultural, lo aprendido de generación en generación y todo lo relacionado con las conversaciones con los miembros del territorio; además, propicia encuentros para la interacción y el aprendizaje colectivo. Así las cosas, los saberes comunitarios no están lejos de la escuela; al contrario, adquieren voz propia en las preguntas, las reflexiones, los diálogos y demás actividades propuestas en las clases. Las razones que dan pie a este accionar fluctúan en el marco de la cercanía del contexto y las circunstancias que se concretan en el día a día.

Las situaciones que cada estudiante analiza en la escuela cuando lee las indicaciones de la cartilla están vinculadas con lo que ha ido observando y reconociendo a lo largo de su vida. Se habla de una descentralización del saber académico, en cuanto integra elementos del contexto y los conocimientos que el estudiante lleva a la escuela, armonizándolos con lo que quiere aprender. No es gratuito que se presenten cuestiones que imbrican aspectos del mismo territorio. El testimonio de una de las profesoras ilustra esta cuestión:

> Digamos que en ese sentido esa cartilla de naturales era muy fácil, como se dice, si se hablara de plantas, ellos podrían saber más cosas que uno. Los mismos muchachos le enseñaban a uno. Ellos sabían nombres raros de plantas que uno no sabía, lo que ellos decían que de esta planta hay en mi casa, por ejemplo, plantas medicinales (María del Rosario, comunicación personal, 2022)

Este cariz demarca una coyuntura que ubica y aterriza los saberes ofrecidos por la escuela en un hecho que dimensiona su relación con el contexto. La puesta en marcha de estos elementos brinda sentidos de construcción dialógica. La validación de los saberes en cuestión se da por ambas vías: la académica y la comunitaria. La consolidación de entramados que actualizan y complementan lo que los estudiantes aprenden evidencia el diálogo que emerge en los saberes presentes en la escuela.

La configuración establecida marca una pauta para comprender que no solo lo curricular está firme en la escuela, sino que lo comunitario trenza nuevas posibilidades de trabajo que dimensionan y recaen en lo cultural y lo propio del contexto. En este sentido,

> en las cartillas de Lenguaje vienen temas sobre los refranes y la tradición oral en general, y usted ve que los campesinos que habitan las veredas usan mucho este tipo de adivinanzas, cuentos, chistes, leyendas, mitos [...]. Entonces, el tema era abordado desde un contenido curricular y enriquecido con historias pasadas respecto a brujas, que con el tiempo se convertían en mitos y leyendas veredales, al punto de que uno, aparte de disfrutar la clase, aprendía de ellos. (María del Rosario, comunicación personal, 2022)

La apropiación de lo académico y lo comunitario enlaza un diálogo constante que se propone desde la escuela y viceversa. Hasta este punto, no predomina lo académico, sino que ambos saberes quedan a expensas de lo que acontece en la escuela y esto da pie a que los saberes comunitarios tengan asidero en las comprensiones que se logren en el proceso de aprendizaje. Las profesoras, a lo largo

de la contextualización, vislumbran aspectos que vienen de la interacción con las personas en diversas esferas de la vida (Toro, 2001). No es gratuito que ellas aprovechen lo que han reconocido para ponerlo en diálogo con lo que se vive en cada una de las familias.

Las personas del territorio enuncian saberes que giran en torno a lo agrícola, lo pecuario, las recetas, la tradición oral, la geografía, la fauna y la flora. Estos configuran un espacio de aprendizaje cercano y relevante para los estudiantes, quienes, a partir del diálogo familiar, van incorporando acciones y actividades que emergen de la cotidianidad y de su lugar de enunciación (Estrada Escobar, 2011). Estas posibilidades reorientan y complementan las pautas de trabajo de los estudiantes, promoviendo prácticas que tienen en cuenta el contexto desde el inicio y que clarifican el accionar frente a lo que se presenta en la escuela.

La incorporación de los saberes comunitarios en la escuela favorece la conformación de vínculos que priorizan el diálogo de saberes. Los procesos que se llevan a cabo suscitan espacios dialogizantes que tienen razón de ser a partir de la realización de festivales, proyectos escolares y comités. La generación de estos espacios agencia la posibilidad de crear sinergias con lo que se plantea en las clases, para ponerlo en diálogo con los miembros de la comunidad. Su fundación se da en la apertura de espacios colectivos, en donde los saberes circulan desde lo académico y lo comunitario.

Los espacios dialogizantes se conforman con base en iniciativas cuyo fin es contextualizar los avances de los estudiantes con los saberes de la comunidad. Para ello, disponen de escenarios colectivos donde surgen conversaciones en las que se comparten diferentes temas. Los estudiantes comparten sus construcciones y la comunidad coparticipa en sintonía con lo que ellos realizan. Las apreciaciones y opiniones surgen de la confrontación de lo que se ha aprendido y de lo narrado por los asistentes.

El diálogo de saberes trenza un camino posible, ya que lo académico no queda en el aula; al contrario, se confronta con los conocimientos de las personas en el territorio y con los que adquieren los estudiantes en sus clases. La heteronomía va en sintonía con la diversidad del saber, las construcciones que realizan los estudiantes y el poder de la palabra al momento de vivir estos espacios. Los modos de construir estos encuentros sopesan una demanda a lo curricular y advierten un entramado de saberes que se comparten y fundan en una escuela dialogizante.

El desarrollo de los diversos actos refleja un trabajo que articula y valora la construcción de saberes que no son ajenos a nadie, sino que involucran y vinculan a toda la comunidad. Por eso,

> cuando nosotros realizamos las misas, que es algo cultural de la vereda y de todo el municipio, hacemos el festival gastronómico, que son madres de familia que se unen. Allí los niños, ellos mismos son los que atienden, ¿sí o no? Entonces es un aspecto de emprendimiento, ahí estamos en el emprendimiento, y vemos cómo los niños son capaces, a través de la narrativa, de contarle a usted cómo se elabora cada producto que están vendiendo. Aparte de eso, la escuela, en la huerta escolar que es apoyada por los padres de familia; también, por ejemplo, cuánto crece una plántula, el nombre científico de esa plántula, los tipos de tierra. Entonces mire que de otra manera se están vinculando con el eje temático y alguna de las áreas. (Sizza María, comunicación personal, 2022)

La consolidación de los espacios de diálogo muestra cómo los saberes académicos y comunitarios compaginan en un mismo escenario y garantizan un principio de participación. Los procesos llevados a cabo alinean comprensiones de lo social que van en sintonía con prácticas que atañen a la comunidad. La disposición de estos espacios permite a los estudiantes no solo articular lo académico, sino también convidar a las personas, convirtiéndose en un eje dinamizador de la comunidad. De este modo, la escuela sopesa abanicos de posibilidades en cuanto se configura desde las dinámicas contextuales. Aquí se plantea, en consonancia con lo expuesto, la presencia de una escuela que se construye desde las relaciones y situaciones propias de cada lugar y momento (Gregorini, 2015).

Los espacios de dialogización, donde convergen los miembros del territorio, se nutren de las disposiciones y saberes que se construyen a lo largo de las interacciones. La consolidación de una comunidad con espacios compartidos fortalece la conformación de lugares que fomentan la participación y la presencia de todos. Las profesoras, en sintonía con los espacios de dialogización, comparten apuestas que se trenzan desde la organización de festivales lúdico-deportivos, en los cuales se alcanzan comprensiones comunitarias con respecto a lo ambiental, lo gastronómico, lo histórico y lo narrativo. Todas estas comprensiones nacen de un ejercicio que gira en torno al reconocimiento de las capacidades de los estudiantes y en la posibilidad de poner en representación lo que han aprendido, articulándolo con los saberes de las personas y dialogándolo con los demás. Se

trata de espacios que dialogan con los miembros de la comunidad, generando encuentros interculturales en donde las relaciones amplían la perspectiva sobre lo establecido. En relación con esto,

> cada mes o dos meses, según cuando se acababa la unidad, había tarde de logros, iba la familia con los estudiantes y allá ellos veían, era como observar y exponer los trabajos que los niños hacían en esa unidad. Entonces en esa tarde de logros era como una especie de festival, como una especie de carrusel, se hacían los estands, se exponían todos los trabajos que se ponían y entonces ellos conocían la vereda, conocían las cosas que hacían, los instrumentos musicales, lo que ellos necesitaran y lo que querían que se diera a conocer a la comunidad, a los padres de familia y a los mismos estudiantes. (María del Rosario, comunicación personal, 2022)

La realización de estos eventos consolida una visión que sostiene un entramado social y de saberes, sin recurrir a imposiciones ni juicios, sino promoviendo procesos de diálogos que generan aprendizajes colectivos. Lo elaborado por los estudiantes y el reconocimiento de las familias confabulan una apuesta que dimensiona lo que la comunidad reconoce y retoma desde su propia identidad. Todo esto no escatima esfuerzos para encontrar puntos sinérgicos, donde la escuela piensa estos espacios, involucrando y considerando todas las dinámicas que se desarrollan en ella.

La sintonía que propone no redunda en retaliaciones, sino que apunta a la construcción de espacios donde el diálogo de saberes se consolida a partir de lo que cada uno de los miembros asimila. Así las cosas, el diálogo reconoce al otro y sus formas de comunicación, dando cabida a procesos de entendimiento que giran en torno al respeto y sentidos de vida posibles (Pérez Luna y Sánchez Carreño, 2005). En sintonía con esto, el diálogo de saberes se presenta como una apuesta central por una educación que abre sus puertas a toda la comunidad, la cual se relaciona y se proyecta desde el compartir. La apuesta por el encuentro es la esencia del ser, que se proyecta desde sus miedos, sus potencialidades y todo aquello que se desarrolla en sintonía con su vida.

La experiencia docente como posibilidad para construir memoria

> "La huella del narrador queda adherida a la narración,
> como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro".
> "El narrador", Walter Benjamin

La posibilidad de configurar significados e interpretaciones sobre la realidad da lugar a que se emprendan y produzcan otras formas de aprender, comprender y enunciarse. Para el caso de esta investigación, la información se convirtió en un diálogo continuo alrededor de fragmentos de historias de vida de docentes que buscan establecer vínculos potentes entre los saberes académicos y comunitarios. Cabe aclarar que, siguiendo la metáfora de El Paseante, su tránsito no termina al exteriorizar parte de su quehacer mediante la narrativa, sino que sigue construyendo experiencias y paseando a lo largo del desarrollo de su profesión.

"Y así me hice maestra […] luchando": así concluyó la docente Sizza María la entrevista exploratoria, después de recordar unos años muy difíciles para nuestro país, donde la violencia arrebataba con brusquedad la tierra que con esfuerzo conseguían los campesinos, los sueños forjados por mentes ilusionadas con un futuro dotado de mejores condiciones, y la vida, esa que se supone es propia y que, por ley, ningún otro ser humano puede arrebatar. La docente suspira, mira expectante y con nostalgia, dirige sus ojos del techo al suelo mientras habla de las escuelas que ha habitado, de la diversidad de las personas en esas comunidades, sus costumbres, su economía, las similitudes y diferencias en las formas de pensamiento, los hábitos y creencias adquiridos que pasan de generación en generación, y los saberes que cada persona tiene, de gran relevancia para sus prácticas, pues el otro aprende desde y para sí mismo en relación con los demás.

En este sentido, se habla inicialmente de una lucha alejada de los avatares del componente académico, pues el factor supervivencia está por encima de todo. Es en estos contextos donde la paseante, quien tiene en mente una gran cantidad de ideas para garantizar el aprendizaje en sus estudiantes durante el viaje que va a emprender, se vuelve consciente de la necesidad de despojarse de sus propios pensamientos. Así da paso a la curiosidad, a lo contemplativo, a la búsqueda de los elementos y dinámicas que circulan en los contextos, permitiéndose perderse para, posteriormente, encontrarse a sí misma a través de las circunstancias que

viven los demás. Los matices que acompañan la ruta de la paseante fueron variando, trayendo con el tiempo otras luchas. Una de ellas fue la exigencia que le imponía el propio modelo educativo (Escuela Nueva) bajo el cual trabaja, dado que uno de los tres componentes que lo configuran es el comunitario. Derivado de esto, lo que comenzó como una obligación para cumplir un deber se convirtió en una modalidad de trabajo donde todos tienen voz, donde las cartillas enrutan actividades enriquecidas por la participación de una comunidad en la que todos aprenden. La misma docente al referirse a esto propone:

> El profesor de vereda trabaja demasiado si su deseo es relacionarse con el componente social. [...] Desde mi aula de clase, primero se hace exploración, luego se aborda el saber que ellos tienen, lo convertimos en saber académico y, finalmente, socializan con las familias lo que hicieron en la escuela. […] las familias saben muchas cosas, por ejemplo, las cocinas de las mamás son laboratorios, continuamente hacen mezclas y reacciones químicas. En esta línea, a la escuela le compete conjugar esos haceres enseñando el porqué de las cosas. Además, continuamente se hace un despliegue para que todos aportemos, pues finalmente la escuela no es de un profesor, ni siquiera del Gobierno, a quien se le acuña por ser de carácter público, la escuela les pertenece a sus destinatarios, a aquellos para quienes fueron creadas y esas son las generaciones de padres e hijos, las comunidades en sí. Deberíamos ser conscientes de que puede haber comunidades sin escuela, pero no escuela sin comunidades, por eso no comprendo el modo de ser y hacer de muchos colegas que cumplen un horario y asumen que su función termina al dictar un tema y hacer una evaluación. […] En esto hay momentos lindos y otros no tan lindos. A veces las comunidades actúan desde el desinterés y la ingratitud, y parece como si le estuvieran haciendo un favor a los profes al matricular los muchachos, desconociendo que su formación es una ardua y conjunta labor. (Sizza María, comunicación personal, 2022)

El aporte anterior, como otros tantos, denotan que la vida en términos de lo profesional ha dejado marcas y ha contribuido a que esta paseante se transforme a sí misma y transforme a los demás a medida que avanza su recorrido. A veces, muchos avances implican retrocesos: la necesidad de tomar posición frente a lo hecho para que el presente adquiera sentido. Sizza María hace parte de un gremio que reúne a miles en Colombia y en esta ocasión aceptó la invitación a participar en una investigación en la que se permitió sentir, pues, como ella misma lo manifestó, "uno piensa, rememora [...] Estoy aquí sentada en una sala, pero mi ser

viajando al pasado, recordando lo que fui, mis inicios, lo que me tiene siendo lo que soy ahora. Considero que he aprendido. Soy mejor maestra" (Sizza María, comunicación personal, 2022). Al narrar dio cabida a lo incierto para construir certezas: el miedo sembrado por otros no halló terreno en el aula; en cambio, allí se fortalecieron la esperanza, la unión y el amor por la vida. El lugar otorgado a lo imprevisible no queda anclado en el pasado ni en lo que ha sido, sino que abre posibilidades para encontrar múltiples significados en el presente. Por último, muestra cómo los recuerdos modifican su estancia, no quedándose en la mente de quien los vivió, sino tomando forma mediante imágenes, sonidos y palabras.

Respecto a las dinámicas de clase, la profesora no se concibe sola y, si bien reconoce lo complejo que por momentos se torna el vincular el saber comunitario con el académico, no pierde de vista la importancia del otro desde lo que es y sabe, pues finalmente es ese otro quien le da sentido a su presencia en las aulas. No visiona al estudiante o al padre de familia como población en carencia, más bien como conservador de tradiciones con saberes diversos que benefician el entorno. Habla de su labor como "una apuesta por lo humano, donde los proyectos de vida de los estudiantes y la comunidad en sí orientan el hacer de la escuela" (Sizza María, comunicación personal, 2022); por lo tanto, el trabajo mancomunado es permanente.

Por su parte, María del Rosario con frecuencia rememora y construye sus experiencias basándose en el trabajo por proyectos. No vacila al argumentar que unos se crean desde las necesidades del componente académico y otros desde el comunitario. Ambos se entretejen y posteriormente se encuentran en espacios de socialización, donde esta segunda paseante acompaña. Si bien ella dirige los procesos, las actividades y los recursos necesarios para alcanzar los objetivos, los protagonistas en la presentación de los resultados son los estudiantes y miembros de la comunidad, quienes, a su vez, se benefician de ellos. En las diferentes dinámicas de trabajo se establecen sinergias entre escuela y comunidad. Así lo manifiesta esta segunda paseante:

> Usted sabe que la escuela tiene unos saberes específicos […] la escuela enseña Matemáticas, Español, Ciencias... Bueno, todas las materias, y se supone que todos los profesores estamos capacitados para todo eso, pero, aparte de esos saberes, la comunidad como tal tiene unos saberes comunitarios propios, que son muy importantes de identificar, ya que pueden aportar a la escuela. [...] Digamos, como los papás están en el campo, saben mucho sobre el campo, por lo tanto, desde Ciencias Naturales, por ejemplo, nos

> articulamos y cooperan en el trabajo con los estudiantes desde todo lo que tiene que ver con los procesos de siembra, cultivo, abonos orgánicos, producción de alimentos a base de plantas aromáticas […] Una mamá también iba y daba capacitaciones sobre diferentes plantas aromáticas y les enseñaba a hacer pomadas, infusiones y cremas de todo esto. Para exponer mucho de lo que sabían cómo comunidad hacíamos la tarde de logros, un espacio dedicado a mostrar las habilidades y saberes de los miembros de la comunidad. Obviamente la escuela aportaba y acompañaba la preparación del evento para que tuviera buena convocatoria y participación. […] Lo esencial era reconocer a la comunidad y las cosas tan importantes que se pueden aprender de ella. […] Como maestra, uno no puede abrirse a todo lo que tienen, porque hay muchas cosas que no contribuyen a la educación, pero tampoco cerrarles las puertas, pues hay muchas otras que sí. (María del Rosario, comunicación personal, 2022)

Respecto a lo anterior, se puede decir que la escuela es en sí un lugar propicio para la experiencia, pues allí las personas se encuentran, convergen y, por tanto, es un espacio que se presta para encuentros de culturas. A su vez, no se configura como una entidad abstracta que define su ruta, sino que tiene actores que llevan a cabo esta tarea, como los docentes.

En este sentido, las dos docentes participantes, en calidad de paseantes, llevan a cabo no solo una ardua labor que vincula a las comunidades y sus saberes, sino que dibujan el rostro del método abordado en esta investigación, pues crean sus propios mapas mientras van caminando. Y, ¿qué es lo que encuentran al caminar? Vivencias que, al narrarlas, se convierten en experiencias. Aquí las docentes reconstruyen de manera artesanal una narrativa que no es individual, es una configuración comunitaria, colectiva, de trabajo con el otro y que, al ser una construcción de experiencia, no significa que ya esté dada, sino que se va constatando en los trayectos. En definitiva, una de las cosas que debería caracterizar la experiencia es el llamado a despertarnos a la realidad, de tal modo que se genere una condición moral que conlleve la transformación de sí mismos, pues, de no ser así, sería solo una vivencia. Así las cosas, las paseantes al narrar no solo relataron, sino que entendieron gran parte de lo que han realizado en su quehacer docente, pues esa captura de instantes o momentos de redención, que en Benjamin (2007/1940) se denomina experiencias de aura, da sentido a la vida mediante la conexión del pasado con los sucesos del presente y lo que demarca el futuro. Se

debe comprender entonces que lo que somos se debe no solo a nuestros propios constructos, sino también a lo que otros han hecho de nosotros, pues en ello se sustenta la construcción experiencial.

Conclusiones: caminos recorridos y caminos por recorrer

Los vínculos entre los saberes académicos y comunitarios consolidan una apuesta visceral en la educación. Sostener un diálogo de saberes facilita la creación de escenarios que posibiliten lo formativo y lo humano. Lo homogeneizante, a pesar de su preponderancia, presenta fisuras que se convierten en caminos por recorrer en cuanto al contexto en el marco de los procesos educativos. La trascendencia radica en encauzar esfuerzos que generen espacios donde la palabra sea la protagonista y los saberes tengan asidero desde lo comunitario.

Los espacios dialógicos establecidos en la escuela ostentan un campo abierto. Se reconoce que la apertura a otras posibilidades en la escuela genera tensiones y angustias; sin embargo, a menudo se soslaya la necesidad imperante de comprender, desde las experiencias docentes, un entramado que permea el saber y lo ubica en lo situacional, permitiendo diseñar prácticas que tengan en cuenta lo que acontece en la escuela. Si bien los acercamientos iniciales a la comunidad no son fáciles, generar espacios de diálogo que fomenten la heterogeneidad en diversos momentos converge en una pericia que potencia el trabajo con la comunidad.

Por otro lado, a través de la interacción lingüística, el diálogo y la narrativa, se da forma y sentido a lo humano. Es el lenguaje, como posibilitador de experiencia, el que otorga protagonismo no solo a las paseantes en esta investigación, sino a todas las personas, al permitirles cuestionar, reflexionar y generar aprendizajes respecto a múltiples situaciones, dejando que estas experiencias atraviesen el cuerpo. Lastimosamente, la sociedad está minada de hechos e incluso de vivencias, por esto no en vano se presenta la queja de Benjamin (2001/1936) respecto a la pobreza en términos de experiencia, pues se acrecienta la imposibilidad de tejer y narrar lo que sucede, lo que duele, lo que se aprende y lo que se transforma, pero también de problematizar y trascender los acontecimientos del ser humano en sí mismo. Sin embargo, mientras se pueda dar vida a la memoria a través de narrativas, habrá no solo ilusión, sino también esperanza de que muchos tomen sus bártulos y emprendan aventuras en calidad de paseantes.

Finalmente, las paseantes adscritas a esta investigación, al realizar su propio análisis respecto a los procesos de formación con los estudiantes vinculando los saberes académicos con los comunitarios, así como los trayectos recorridos para ello, apelan a la narración que las posiciona no solo como fuentes de información, sino también como constructoras y dadoras de historias memorables, lo que implica ir más allá de describir el acontecimiento y preguntarse qué función tienen los saberes comunitarios en diálogo con los académicos en la constitución de los sujetos y en la configuración de la sociedad. Igualmente, qué impacto tiene su experiencia docente en el desarrollo y mejoramiento de los procesos educativos que enfrentan. Con seguridad, dada la labor que desempeñan en la sociedad, el acto de conciencia mediante el cuestionamiento continuo no debe desaparecer; aun así, quedan expuestas dos preguntas que no solo aplican a las participantes, sino también a cualquier persona del ámbito educativo. No se trata de enjuiciar, sino de valorar su hacer pedagógico en relación con las comunidades que las acogen.

Referencias

Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educação & Realidade*, *31*(1), 7-22. https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/22997/13269

Baños Huerta, Ó. (2021). Diálogo de saberes en espacios educativos comunitarios: una posibilidad de visibilización. *Revista de Cooperación*, (19), 203-208.

Bas, M. (2014). Cuando el saber popular se contrapone al saber académico. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, *1*(2), 74-81. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436841

Benjamin, W. (1982). Experiencia y pobreza. En *Discursos interrumpidos I* (pp. 3-4). Taurus (publicado originalmente en 1933).

Benjamin, W. (1986). Sobre el programa de la filosofía futura. En W. Benjamín. *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos* (pp. 48-49). Planeta-Agostini.

Benjamin, W. (2001). El narrador. En W. Benjamin. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV* (pp. 61-63). Taurus (publicado originalmente en 1936).

Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Ediciones Akal.

Benjamin, W. (2007). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (B. Echeverría, Trad.). Editorial Itaca (publicado originalmente en 1940).

Benjamin, W. (2011). *Calle de dirección única*. Abada Editores.

Bernstein, R. J. (2012). Experience after the Linguistic Turn. In *The Pragmatic Turn* (pp. 125-152). Polity Press.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla S. A.

Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, *55*(4), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie5541580

Cruz Castro, M., Leudo Sánchez, E., Mosquera Leudo, G., Salazar González, B. y Rodríguez Castellanos, W. (2015). Resignificación de saberes ancestrales en la escuela. Diversidad cultural en la enseñanza de las ciencias en Colombia. *Plumilla Educativa*, *16*(2), 221-236. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920253

Escobar, M., Marchese, E., Mendez, N., Gandini, F., Corsello, M., Delfino C. y Fontana, F. (2022). *Educación rural: una mirada desde la formación docente*. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.411/px.411.pdf

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *19*(62), 695-710. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=-5310003di Pego, A. (2015). *La experiencia en Walter Benjamín. Entre el "orden profano" y la "intensidad mesiánica"*. Memoria Académica. Repositorio Institucional FaHCE-UNLP. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7597/ev.7597.pdf

Estrada Escobar, L. F. (2011). La Escuela como lugar de desencuentro intercultural. *Pedagogía y Saberes*, (34), 51-59. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5364904

Ferreyra, H. A. (2018). Escuela secundaria: currículo, saberes y prácticas en contexto. *Sophia*, *14*(1), 1-10. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6596599

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Friz Carrillo, M., Carrera Araya, C. y Sanhueza Henríquez, S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia. *Revista de Pedagogía*, *30*(86), 47-70. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922009000100003

Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme.

Galeano, M. E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Ghiso, A. (s. f.). *Diálogo de saberes en los procesos* [Documento inédito].

Ghiso, A. (2015). *Narrar para comprender la experiencia*. Universidad Nacional de Córdoba.

Gregorini, V. (2015). La enseñanza de la historia es una compleja relación entre norma y práctica. *Revista Brasileira de Educação*, *20*(61), 457-478. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/54524

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.

Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, (291), 105-127. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18771

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, (19), 87-112. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318

Morales Duque, L. F. y Zapata Gordon, A. (2000). *Participación de la comunidad educativa en la construcción del Proyecto Educativo Institucional* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/08a7c5f6-e8da-4db2-a230-c6f440f009ac

Morey, M. (1990). Invitación a la lectura de Walter Benjamin. *Creación Número*, (1), 1-11.

Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. UAM. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24243w/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Ochoa, C. T. (2020). El saber y la relación dialógica entre las comunidades culturales. *Revista Científica Cienciaeduc*, *3*(1). https://saber.unerg.edu.ve/index.php/cienciaeduc/article/view/135/215

Ortegón Acero, D. E. (2020). *Aportes a las educaciones rurales en Colombia a partir de experiencias significativas en Bolivia, Brasil, México y Perú* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13209/Dina%20esther%20Orteg%C3%B3n%20Acero_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Pérez Luna, E. y Sánchez Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, *9*(2), 317-329.

Perilla Granados, J. S. (2018). *Los enfoques educativos desde el diseño curricular*. Editorial Universidad Sergio Arboleda.

Rodríguez, I. A. (2014). *Los saberes comunitarios de los niños p'urhépechas vinculados con los contenidos escolares.* Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez Rojas, P. (2008). Saber y poder popular. *Teré: Revista de filosofía y socio-política de la educación*, (8), 61-80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785461

Skliar, C. (2002). *Pedagogía de la diferencia: reflexiones sobre el discurso de la inclusión*. Novedades Educativas.

Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable)*. Novedades Educativas.

Staroselsky, T. (2015, 19 al 21 de agosto). Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin [Conferencia]. *X Jornadas de Investigación en Filosofía*, Ensenada, Argentina.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educar: posiciones acerca de lo común* (pp. 218-219). Del Estante.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Santillana.

Tirzo, J. (2006). Saberes comunitarios y educación formal [Conferencia]. *Primera Jornada Pedagógica Intercultural Bilingüe Sobre Saberes Comunitarios y Educación Formal*, Cusco, Perú.

Toro, J. (2001). *El saber social y los contextos de aprendizaje.* Ibero Puebla. https://repo.iberopuebla.mx/pdf/CEAMOPE/latapi/SaberSocialContextosAprendizaje.pdf

Vega Valencia, K. Y. (2015). *La escuela y su compromiso social: el Proyecto Educativo y su articulación con las problemáticas sociales de los actores educativos de la institución educativa Alfonso López Pumarejo en Puerto Berrío Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/35bd3052-ef2b-4427-a401-72dcd3e15c56

Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer.* Siglo XXI Editores.

Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (33), 225-232. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2101050

Zamora Guzmán, L. F. (2008). Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible. *Conversaciones Pedagógicas*, (6), 95-109.

Segunda parte

Rural Experiences in Foreign Language Teaching

Adapting English Teaching Material for Rural Schools in La Ceja. A Guide's Design Experience[1]

Avelino Ledesma García[2]
Universidad Católica de Oriente

Juliana Patiño Blandón[3]
Universidad Católica de Oriente

Daniela Ochoa Díaz[4]
Universidad Católica de Oriente

Juan José Hincapié[5]
Universidad Católica de Oriente

https://doi.org/10.47286/9786287767393ch3

1 Book chapter resulting from the research "Material for Rural Schools in La Ceja. An Experience of Guide Design".

2 Master's Degree in Humanities from the Universidad Católica de Oriente (UCO). Bachelor's Degree in English as a Foreign Language from Santo Tomás University. Coordinator of Semillero Rural Teaching English in Rural Contexts, lecturer in the Bachelor's Degree program in Foreign Languages with an emphasis on English and Lecturer in the Master's Degree program in Education at the Faculty of Education Sciences in the field of Education in Diversity (UCO). E-mail: aledesma@uco.edu.co.

3 Bachelor's Degree in Foreign Languages with an emphasis on English from the UCO. Classroom teacher at Colegio Salesiano Santo Domingo Savio (La Ceja, Antioquia). E-mail: julianapatinoblandon1002@gmail.com.

4 Bachelor's Degree in Foreign Languages with an emphasis on English from the UCO. Classroom teacher in primary and secondary education. E-mail: danielaochoadiaz3107@gmail.com.

5 Bachelor's Degree in Foreign Languages with an emphasis on English from the UCO. Primary and secondary school teacher. E-mail: bluejeager12@gmail.com.

Introduction

In recent decades, Colombia has actively promoted English as a foreign language across the economic, trade, and academic sectors. To achieve this, the Government has implemented several strategies, including developing language teaching materials for students and teachers, offering professional development programs for educators, such as language courses and immersion programs in India and England, and introducing a Suggested Curriculum (Ministerio de Educación Nacional, 2016b) along with the promotion of Learning Basic Rights(Ministerio de Educación Nacional, 2016a). The English instructional guides used in Colombia, particularly within the Escuela Nueva program, lack sufficient materials, resulting in significant gaps that hinder efforts to improve English proficiency in rural areas. This research exercise aims to design a guide that not only help students perform better in English but also aid teachers in increasing their performance with their classes. Despite the implementation of programs such as Colombia Bilingüe by the Ministry of Education, English guides adapted for Escuela Nueva still are far from the reality due to the absence of adaptations that cater their needs.

Several researchers have conducted studies highlighting the need for educational guides and support in rural contexts (García & Marín, 2015; Henao, 2016; Pérez & Martínez, 2016; Psacharopoulos et al., 1993; Barrantes et al., 2024; Cadavid Rojas, 2021; Suárez et al., 2015). In response to these needs, the Colombian Government has made various efforts to address the gaps of the Escuela Nueva model, particularly in areas such as infrastructure and pedagogical support for teachers. Initiatives like the Programa Nacional de Bilingüismo, including resources such as Bunny Bonita and My ABC English Kit, have aimed to improve both coverage and quality in rural education. While some of these initiatives have produced positive outcomes, many have fallen short of expectations.

A study conducted by Betancourt Pérez and Martínez Vásquez (2016) in three schools in Cundinamarca, Colombia, which included one private and two public schools. This study focused on strategies implemented in rural contexts and involved students and teachers from the third grade. The findings revealed that teachers lacked a solid understanding of how to deliver effective English classes, which subsequently impacted the English competence levels of their students. The study recommends enhancing curriculum (instructional) guides and developing more effective teaching practices to engage students.

In the Oriente antioqueño a study was conducted by García and Marín (2015), who examined the challenges rural teachers face when implementing Colombian language policies. Employing qualitative data collection methods such as semi-structured interviews, document reviews, and a research diary. The study gathered data from eight teachers across six rural schools in Oriente antioqueño. The findings revealed a lack of knowledge and awareness about Colombia's language policies among the teachers, indicating a need for curricular guides to aid the rural teachers' understanding and application of policies in their teaching practices. Furthermore, the study underscored the importance of teacher training in developing strategies adapted to the needs of the Escuela Nueva context.

Another study conducted by Henao (2016) at the rural institution Mariscal Robledo aimed to enhance L2 learning practices within the Escuela Nueva model. Using quantitative data collection methods, the research focused on sixth-grade students. The findings revealed that implementing various strategies, including short guides and virtual platforms, positively influenced students' L2 skills. While some gaps in language proficiency persisted, the strategies proved effective in improving L2 learning practices and contributed positively to the rural educational context.

Finally, the reviewed studies reveal significant gaps in English language education in rural contexts, necessitating increased attention from both the Government and teachers. Furthermore, these studies underscore the importance of developing adapted guides and strategies to enhance language education in flexible models like Escuela Nueva. While there are positive examples of effective strategies, future teachers must explore new methods to improve education in rural contexts. In doing so, they can leverage their capabilities to implement methods they deem relevant for enhancing their students' knowledge.

After reviewing previous studies and with the support of the Research Office, and Extension and Social Development Office at UCO, we aimed to create an English teaching guide adapted to the needs of rural schools, primarily the Escuela Nueva model. As researchers, Jacqueline Marín Gómez and Avelino Ledesma García have been collaborating with a group of rural schoolteachers from La Ceja (rural micro-center) (Antioquia) since 2019 to understand their realities and needs in relation to English Language Teaching and Learning (ELT&L)

In this context, we joined the two professors, and we started visiting a public rural school located in the south of the municipality as undergraduate students,

known for its significant agricultural production and Catholic majority population. The educational center Cándido Bernal offers basic elementary and high school education under the flexible models of Escuela Nueva and Post-Primaria (Ministerio de Educación Nacional, 2025), providing a rich context for us to understand and start writing an English guide. Similar to most rural schools in the region, we observed limitations in English teaching and learning due to the absence of adapted materials and the difficulties teachers face when planning English classes, as most lack English language competences and didactic strategies for English teaching. This issue is also reflected in the students' lack of interest in learning a foreign language as they don't see it as relevant in their future. Information obtained in interviews and informal conversations with students and parents.

Teaching English in the rural context of La Ceja –and across the country– presents numerous challenges. These include limited access to materials, inadequate physical infrastructure, gaps in teachers' English proficiency and instructional methodologies, poor connectivity, and policies that often fail to consider the specific needs of rural settings. Together, these issues contribute to low student motivation and, ultimately, second language illiteracy. We believe that any emerging English teaching guides must consider both the local context and the perspectives of rural teachers in La Ceja. Our research focused on systematizing the experience of curriculum design within the Escuela Nueva model. To do so, it was essential to develop and pilot preliminary materials in the field before drafting the initial version, gathering teacher feedback on the proposal's feasibility. Given the importance of meeting the project's objectives, our guiding question became: what was the experience of the researchers in designing a proposal for the Escuela Nueva model?

This study enriched existing experiences on curriculum design for Escuela Nueva teachers. It provided guiding material that reinforces strategies and activities, enhances motivation, and improves teachers' experiences and students' opportunities for learning. The study also laid a foundation for teachers in rural contexts who are beginning their journey through the Escuela Nueva model. Therefore, the creation of English guides for the Escuela Nueva model and the systematization of researchers' experiences in curriculum design are essential. These efforts crafted significant tools for future designers and enriched the overall teaching and learning experience.

This chapter presents an overview of our lived experiences as undergraduate students and a professor as we designed a teaching guide within the framework of a research project conducted in the municipality of La Ceja. The narrative highlights the pedagogical processes, challenges, and reflections that emerged throughout the development of the guide, offering insights into research-based educational design in rural Colombian contexts. The primary objective was to develop an English teaching guide specifically adapted to the realities of rural schools, considering the local context, students' needs, and the ELT competencies of rural educators. This effort was aligned with the Suggested Curriculum (Ministerio de Educación Nacional, 2016b) proposed by the Colombian Ministry of Education. The chapter outlines the main conceptual frameworks that informed the project and narrates the researchers' experience across three key phases: the initial stage, the construction process, and the finalization of the guide.

Conceptual References

To begin with, it is important to clarify the concept of a rural context. As López (2006) explains, life in the countryside contrasts with urban life, as it is characterized by sparse populations and fewer buildings. However, as Pérez (2001) points out, the rural context is not merely a space where land is tilled, nor is it backward. Pérez (2001) describes the rural environment as "a socio-economic entity in a geographical space" (p. 23). It is a context shaped by socioeconomic factors, social relations, and cultural realities. Therefore, it is essential to design and adapt educational models that respond to the specific characteristics of rural contexts, recognizing their distinct needs, resources, and sociocultural dynamics. Rural communities often possess belief systems, values, and lived experiences that differ markedly from those found in urban settings. Furthermore, individuals born and educated in rural areas frequently encounter educational trajectories shaped by regional diversity, limited access to resources, and the unique social demands of their environments. These differences underscore the importance of contextually grounded pedagogical approaches and material.

Furthermore, the concept of new ruralities has emerged, offering a renewed perspective on the role of education in rural contexts. This paradigm challenges traditional dichotomies between rural and urban life by promoting an integrated, reciprocal relationship that encourages collaboration and shared development across both settings. Importantly, this shift does not entail the ero-

sion of rural identity within educational practices. On the contrary, it calls for educational models that are flexible and responsive to evolving rural dynamics while preserving the cultural, social, and territorial distinctiveness of rural communities (Farah & Pérez, 2003).

Monroy (2016) presents the concept of new rurality, highlighting significant transformations in the sociocultural, political, and economic dimensions of rural areas. In response to these changes, the Government has introduced flexible educational models designed specifically for rural settings. These models are notable for their innovative approach, promoting collaborative learning among students of different ages, abilities, and skill levels.

In light of the recent discussions on rural education, it is evident that this sector requires adaptive strategies that stand the test of time. Rural education needs comprehensive materials and guidelines adapted to the unique needs of these communities. These resources should address the diverse contexts of rural areas and assist individuals in fulfilling their educational needs. Factors such as age, cultural background, and intensity level should be considered to ensure an inclusive and effective educational approach.

In rural contexts such as these, the Government has implemented educational models like Escuela Nueva (EN). According to Gélvez et al. (as cited in Gaviria and Colbert, 2017) EN is part of the Colombian rural school system and is specifically designed for the primary education level. Depending on student enrollment, one or more teachers may be responsible for delivering instruction from first to fifth grade. The main goal of EN is to offer communities a complete primary education through a flexible and active learning approach. This approach is supported by instructional guides that encourage autonomous learning. A defining characteristic of the model is its focus on civic and social values, which are taught through participatory school governance practices.

The EN model is widely recognized as an innovative approach that addresses the unique needs of rural areas, needs that traditional educational models may fail to meet. Methodologically, the EN model opens new opportunities for students in rural areas. These students face the demands and challenges of rural life, and the EN model equips them to overcome obstacles related to age, economic circumstances, cultural differences, and social factors.

EN has received positive evaluations from international organizations such as United Nations Children's Fund (UNICEF), United Nations Educational,

Scientific and Cultural Organization (UNESCO), and the World Bank, positioning it as a significant innovation in the field of high-quality, low-cost rural education. One of its most recognized contributions is the implementation of a self-directed learning methodology, which promotes active learning centered on the individual interests, needs, and abilities of each student. This approach not only empowers learners, but also fosters autonomy and critical thinking, particularly in underserved rural contexts (Gaviria and Colbert, 2017).

Above all, it is important to highlight that the EN model operates as a multigrade methodological approach, where students from different grade levels are grouped together to engage collaboratively in shared learning tasks. This structure encourages peer-to-peer support and fosters a cooperative learning environment within the same classroom. In this setting, students not only assist one another in the learning process but also benefit from a more dynamic interaction with the teacher, who provides guidance to diverse learning needs. This reciprocal model of support enhances student autonomy while reinforcing a collective educational experience. Colbert (1987) recognizes that qualitative and quantitative processes can be enriched by the EN model. This model establishes enduring pedagogical principles that have proven sustainable over time, fostering a learning environment where teachers and students actively collaborate. It promotes participatory and cooperative classroom culture, encouraging shared responsibility in the teaching and learning process and strengthening the sense of community within the educational setting.

Despite efforts made last years for EN to cover different necessities in education in rural areas, compared with urban areas, methods, models and methodologies continue to be proposed to strengthen a context with distinct needs such as the rural context; bearing in mind that we continue experiencing consistent efforts from the Government creating ways which give us opportunities; initiatives proposed by the Ministry of Education (Ministerio de Educación Nacional [MEN]), strategies such as *Manual de implementación caminar en secundaria*. According to MEN (2016), this strategy plays a critical role in promoting both the retention and reintegration of individuals who, due to external circumstances, find themselves overage for their educational level. By addressing the specific needs of these learners, the approach helps to ensure continued access to education and supports their right to complete basic schooling despite age-related setbacks.

A curriculum is a set of parameters aimed at addressing basic needs in schools during instruction. In other words, a curriculum serves as a guide for teachers in their practices, providing clarity for their courses and bridging gaps created by current circumstances such as insufficient materials, inadequate teacher training, and limited budgets. As stated in Law 115 of 1994,

> Curriculum is a set of criteria, plans, studies, programs, methodologies, and processes that contribute to the comprehensive training and construction of national, regional, local cultural identity and human, academic, and physical resources to put policies into practice and carry out the PEI. (art. 76)

From another perspective, it is essential to recognize that curriculum design must be responsive to the fundamental cultural, socioeconomic, personal, and educational needs of learners. This requires careful alignment with formal study plans while simultaneously addressing existing knowledge gaps and structuring activity plans that are relevant and meaningful. An inclusive and context-sensitive curriculum not only ensures academic progression but also supports the holistic development of students within their specific realities.

The *English Learning Basic Rights* (ELBR) (Ministerio de Educación Nacional, 2016a) is a document provided by the Bilingual Program to comply with Law 115. Created by the MEN (2016), it serves as a tool to identify the fundamental learnings that students should achieve at each grade level. By reinforcing school practices, the ELBR aims to enhance students' learning outcomes. Furthermore, the ELBR assists in establishing the Suggested Curriculum (Ministerio de Educación Nacional, 2016b). The ELBR facilitates the gradual enhancement of English language abilities until grade 11. It offers instances that demonstrate and clarify language abilities in relation to communicative objectives achievable by students in a specific grade, simplifying understanding for the entire learning community. It is a good resource for lesson planning, as the suggested activities ideally incorporate multiple ELBR from the same grade.

In relation to the EBLR, the Suggested Curriculum facilitates the development of English language skills from basic to advanced levels. This curriculum, a resource created to offer clear guidelines, aims to meet the needs of the classroom while promoting effective teaching practices. Teachers striving to deliver high-quality content will find this curriculum beneficial. Furthermore, the curriculum includes a well-designed template to assist teachers in planning their lessons. However, it's important to note that teachers, while maintaining

a critical consistency in their teaching traditions, have the flexibility to adapt materials based on their specific context, needs, and preferences.

The learning grids, along with the methodological and evaluative pathways outlined in the EBLR, are designed to equip teachers with practical tools for strengthening English syllabus. These resources aim to support the attainment of national learning objectives while upholding the principle of institutional autonomy, as guaranteed by Law 115. By integrating these components, educators can align their instructional strategies with national standards without compromising the unique pedagogical identity of each institution. In this way, each Educational Institution (EI) will have the possibility of evaluating the needs and particularities of its teaching context, as well as the characteristics of its student population (Ministerio de Educación Nacional, 2016b).

All these concepts, which contributed to the general comprehension, were used to embark on the construction of a guide adapted to rural contexts and EN.

Personal Reflections and Experiences: Researchers' Perspectives

In this section, we present our personal insights and share our individual experiences, structured by a series of guiding questions that address the background and circumstances of the experience, prior knowledge and understanding, and key takeaways and learnings gained from the process. The perspectives included here reflect the individual journeys of the three students who collaborated in the design of the teaching guide, alongside the research teacher who also served as our research advisor. Together, we contributed unique viewpoints shaped by our roles, responsibilities, and evolving understanding throughout the development of the project.

From the initial to the final stage, we documented and analyzed our experiences before, during, and after the construction of the guide design. As researchers initiating this project, we conducted a comprehensive document review centered on contextual understanding, curriculum design, and the foundational principles of the EN model. This information was crucial for us as researchers to expand our knowledge base. As we assimilated the information, questions and answers emerged, strengthening our background knowledge for the project. We continually refined our work based on this information. In the following paragraphs, you will find some of the experiences we encountered, which illustrate the progression of the project. For this section, the research advisor created logs

for us to record the required information at each stage. The research advisor also generated the questions for each log for the initial, construction, and final stages.

Curriculum Design Initial Stage

When we first encountered the task of creating guides for a rural context in EN, our collective understanding was akin to a chrysalis at its initial stage. Our initial understanding of our role in supporting these children's education was limited, particularly as we attempted to reconcile our academic knowledge and urban teaching experiences with the realities of rural education and the EN model. For us, it was challenging to comprehend a context with which we had no prior contact, especially given that neither of us had a rural background, only the advisor who grew up in a rural context and had experiences in working in rural areas in Colombia as well as in Kenya (Africa). We were about to engage in a context that had different needs and teaching practices from those we had previously encountered.

It was necessary for us to align our thoughts and learnings with the target context. Our initial steps involved distancing our actions and learnings from our familiar urban context and immersing ourselves in information that depicted the rural environment. This process helped us understand the context for which we were going to work and how to address and bridge the gaps in their education. In other words, we needed to understand how to enter this new context and enhance their learning experience with the guides we were going to provide.

Conversely, we had no prior experience in creating guides, and our only reference points were our practicum experiences. From this starting point, we began to read and gather information about guide creation with the support of our advisor. Moreover, we needed to connect guide design with the systematization of experiences, as our primary objective was to systematize the creation of guides for EN. Over two semesters, we analyzed and compared texts, previous studies, and experiences about guide design. These experiences began to shape what we were going to design.

Our initial goals were continually transformed by our efforts to shape guide design and systematize experiences. In the early stages, we had to connect EN, the rural context, and curriculum design. Becoming critical and analytical was crucial for us because we had to adapt and transform information to create a guide that would enable students from a rural context to achieve goals that would

impact their background knowledge and meet their basic needs. Additionally, we had to be mindful of our actions when creating guides, giving purpose and shape to systematizing experiences.

In our sequential process, we sought information on how to adapt the guides to provide teachers and students with a clear path to follow, without losing sight of their goals. We used the Suggested Curriculum for the Colombian context, created by the Colombian Ministry of Education as a point of reference. This curriculum outlines steps that range from basic to advanced English skill levels. It is an adaptation for the rural context, and we found many basic parameters within it that helped us begin creating the guides.

The Suggested Curriculum created by the Colombian Government (Ministerio de Educación Nacional, 2016b) provides basic content for students, but its steps are not fully adapted for teachers with no knowledge of the language. With this in mind, we began to adapt the guides for teachers and students who had no experience with the English language. Therefore, teachers in rural contexts need guides that can lead them through an effective teaching process.

Lastly, it is important to acknowledge the valuable guidance we received at the beginning of the process from our research advisor. His expertise in the topic we explored played a crucial role in helping us navigate the initial stages. With the advisor's support, we were able to access accurate and relevant information, which allowed us to become more familiar with the subject and start developing our design guide effectively. At first, our expectations differed significantly from the actual scope of the project, primarily because we were new to many of the concepts involved.

The project focused on La Ceja, but the guide we created can serve as a practical resource for other rural communities throughout the region. This transformation not only helped us produce a more impactful project but also deepened our understanding of the importance of designing with local contexts and needs in mind.

In conclusion, we would like to emphasize the significance of the initial guidance provided by the research advisor. His expertise in the topic he has been working on in the last years greatly assisted us in identifying the right information to begin our work on guide design. Our initial expectations differed from the actual tasks we had to undertake, largely because we were unfamiliar with many of the topics we encountered. Having a mentor like our advisor enabled us to adjust

our expectations and adapt them to design a project adapted to meet the needs of communities in rural contexts. Specifically, we focused on La Ceja, but we also created a guide that could serve as a useful resource for many rural communities throughout Oriente antioqueño. This experience underscores the importance of effective guidance and mentorship in academic research and project design.

Curriculum Design Construction Stage

During the project we identified both shared perspectives and areas of divergence. We utilized specific templates to facilitate a well-structured and efficient data collection process. These templates enabled us to record information about our individual experiences during the guide construction process. We documented our responses to questions about prior knowledge and the tasks we undertook while designing the guides. Finally, we recorded significant experiences that occurred during the process.

In the logs, we observed that we used the same reference points as previously mentioned. We conducted preliminary research on the rural context and its definition to better situate our ideas and contribute more effectively. This research was crucial in understanding the needs of a rural environment. One of us was already familiar with the context, having had the opportunity to experience it firsthand in two different rural schools for a year.

Our ideas were supported by following a path provided by the Government, such as the suggested curriculum and Basic Learning Rights. This allowed us to better understand how to implement information for rural contexts, thereby improving the quality of our product. We utilized resources provided by the Government, including the Suggested Curriculum, which gave us a general idea of where to focus on each module of the guides. This was a key point, as we aimed to contribute with adequate and contextualized guides.

The knowledge previously acquired at the university played a significant role. Subjects such as Integrated English, Didactics, Assessment, and Practice provided us with a clearer perspective on planning and its implications, including meaningful planning and learning. These subjects offered insights not only into specific knowledge areas, but also into group management and potential activities within grammatical topics.

We also recognized the importance of each advisory session. Each session provided us with a more specific approach that we could implement to enhance

our product. In other words, it allowed us to better synthesize the given information. This increased our awareness of the process, enabling us to identify the strengths and areas for improvement in each section.

In the initial phase of addressing the logs, we as participants underwent several stages. We first identified a purpose for the project, followed by justifying our project to establish a solid foundation. This process involved setting objectives and gaining a deeper understanding of a specific context, such as the rural one.

In the second phase, the focus shifted to designing the guides. As previously mentioned, our starting point was to familiarize ourselves with the materials and resources such as the Suggested Curriculum, ELBR (Ministerio de Educación Nacional, 2016a) provided by the Government. Based on this information, we made decisions about what was necessary or unnecessary for our project.

One of the team members took a closer look at the achievement indicators to develop a more precise understanding of the specific skills that needed to be reinforced or introduced. This step was essential in ensuring that the guide aligned with the educational goals set out in the official curriculum and addressed the actual learning needs of students in rural contexts.

Autonomous research played a pivotal role in the creation of the guides. We recognized the importance of independent research in devising useful and clear material for the guides. Resources such as QR codes and videos from the YouTube platform were identified as effective tools for explaining grammar issues. These resources were utilized in the guide-writing process.

Furthermore, we found it extremely beneficial to explain grammatical topics using written text in Spanish, as this approach made the content more relatable and easier to understand for students in rural areas. To support comprehension, we also incorporated visual aids that illustrated key grammar points, helping to bridge the gap between abstract concepts and practical understanding. By simplifying explanations and focusing on essential content, we aimed to make the material more accessible and concise for both students and teachers, particularly those with limited English proficiency. This approach ensured that the guides could be used effectively in classrooms with varying levels of language familiarity.

During the process of creating and revising the guides, two team members had the opportunity to present our initial design at the rural micro-center. This venue hosts monthly meetings for teachers from rural schools to discuss topics of interest, including the unique needs of rural students.

The feedback received from the teachers was encouraging. Most comments were positive, with minor suggestions for improvement, as for example to suggest more activities, links to videos and games online, and Spanish language when explaining certain grammar issues. This feedback bolstered our confidence in finalizing each section of the guide. Notable feedback included the beneficial use of English and Spanish, the appropriate length of activities, and the effective contextualization. We found this exercise valuable, particularly the opportunity to engage with individuals who have extensive experience in this context.

We viewed the entire process as an extraordinarily significant experience. The passion and dedication invested in each part of our product were palpable. The benefits of this process have been evident throughout, and we conclude that there have been numerous learning experiences described below.

We identified an improvement in our planning abilities over time. We all agreed that we initially struggled with agility in conceptualizing classroom activities and integrating them into our planning. However, creativity played a crucial role as we strived to create something meaningful not only for the students, but also for us as teachers. The most important aspect was enjoying the process. We also concurred that each stage of the project honed our analytical skills, making us more critical thinkers. Each activity required us to think beyond mere design and consider broader implications.

We highlight the importance of creativity, viewing it as a crucial quality for those intending to work in rural areas. Given the frequent lack of materials for design, teachers must often rely on their creativity. Additionally, two of us underscored the significance of time management. This emerged as our most valuable learning experience.

Curriculum Design Final Stage

In reflecting on the final stage of our curriculum guide design, we acknowledge that our initial concept of the product differed significantly from the final outcome. Initially, we envisioned designing worksheets with activities for each class. Some of us thought we were creating a form of lesson planning targeted at teachers, while others believed each module would comprise a set of student-focused activities.

We also considered the idea of proposing existing activities, rather than creating our own. Furthermore, we initially did not plan to provide any resources for implementing these activities. However, our understanding and approach evolved over time, leading to the product we have today. Our understanding of what constitutes a curriculum guide evolved significantly over time. This transformation was facilitated by our analysis and comprehension of the Suggested Curriculum, which provided us with a comprehensive vision for our project.

We placed particular emphasis on aligning our work with the performance indicators outlined in the Suggested Curriculum. This alignment ensured that our guide remained pedagogically sound and consistent with national educational standards. Throughout the development process, we made thoughtful adaptations to meet the specific needs of rural classrooms, considering factors such as limited resources and varying levels of English proficiency. By doing so, we aimed to make the guide functional and accessible for both teachers and students. This dual focus supported a more collaborative and interactive teaching-learning dynamic, an outcome we regard as one of the most meaningful achievements of the entire project.

A shared expectation we consistently held throughout the project was to develop a product that was genuinely suitable for the rural context. Our goal was to create a practical tool that would effectively support the teaching and learning of English in these schools. The role of the teachers was central to this process, they participated in the monthly meetings organized by the rural teachers at the rural micro-center, where they focused on their professional development in English. These sessions aimed to enhance both their language proficiency and their methodological strategies for teaching English. Additionally, one of the teachers played a key role as the advisor for the final research project reflection, offering valuable guidance and insight throughout the process.

While we aspired to create additional guides for other grades, time constraints made this unfeasible, but this guide works as a starting point for the construction of the other guides. However, we hope that our work will inspire other teachers to continue creating the remaining guides. Our vision extends beyond English instruction in La Ceja; we hope that teachers in other municipalities in the region will also find our material useful as a beacon in their English classes.

Moreover, our understanding of the challenges and opportunities in developing context-appropriate guides evolved significantly, since we had the opportunity

to participate in monthly meetings of the teachers working in the rural schools in La Ceja, called rural micro-center (intended to work on issues concerning the rural schools' contexts). This is a space in which teachers from rural schools share and discuss topics of interest, being engaged in professional development opportunities.

During these visits, we had the opportunity to become familiar with the conditions of the rural schools and to closely observe the teaching practices of the educators working in these contexts. We also took note of the resources available to them, which helped us better understand the limitations and opportunities they face on a daily basis. Most importantly, we engaged directly with the teachers, reading and listening to their feedback regarding the guide we had developed. Their insights were invaluable, as they are the ones who can genuinely assess whether the guide is practical, relevant to their teaching environment, and adaptable to their classroom needs. This direct interaction allowed us to evaluate the effectiveness and contextual appropriateness of our work from the perspective of those who would ultimately be using it.

Initially, we were apprehensive about the reception of the guide, fearing they might be perceived as decontextualized. However, the teachers' responses to a brief five-question survey assuaged our concerns. They found the English guide to be contextually appropriate and expressed their willingness to use them in their classes. The survey included questions such as: Do you believe this unit addresses the needs of the students? and would you implement these materials in your classes?

We found the teachers' feedback instrumental in refining the guide. One significant suggestion was the inclusion of both English and Spanish in the content, considering their limited proficiency in English. This bilingual approach would undoubtedly facilitate a smoother implementation of the guide. Additionally, they proposed the incorporation of audio aids to ensure accurate pronunciation during the activities. This feature would enhance the students' auditory learning experience and aid in their language acquisition, as well as facilitate teachers' implementation.

The teachers also commended the resourcefulness of the guide. They appreciated the inclusion of examples, written explanations, and additional links. The QR codes embedded with useful content were particularly well-received, as they provided an offline solution for teachers without internet access at school.

In reflecting on our experience with the design of curricular guide, we arrived at several conclusions that would inform our approach to similar projects

in the future. One perspective within our team is that the existing curriculum design steps proposed by the MEN, as Suggested Curriculum would not require any modifications. This viewpoint is based on the belief that our successful outcomes were a direct result of a well-structured foundation.

Our achievements throughout this process stem from the comprehensive knowledge gained during our university education in pedagogy, didactics, and practicum subjects, combined with our individual analyses, research efforts. Together, these elements were instrumental in the successful execution of the project. Reflecting on the project, we expressed unique perspectives on potential improvements.

One team member expressed a desire to expand the scope of the project, creating additional guides and materials that could benefit students and teachers across all grades in the rural school. We also suggested the inclusion of audio aids in the guides to facilitate better English pronunciation following the rural teachers' suggestions. Another team member emphasized the importance of experiential knowledge of the rural context. If given the opportunity to restart the project, this individual would prioritize gaining a deeper understanding of the rural environment to better address its specific needs and requirements.

We unanimously agree that the success of our project can be largely attributed to the guidance and training provided by our research advisor, Professor Avelino Ledesma. His expertise in similar projects and his provision of relevant resources were instrumental in our project's execution, particularly given our lack of prior experience in this area.

Furthermore, we believe that the training offered by the program was comprehensive and well-adapted to our needs. It enabled us to consider crucial factors such as the contexts (sociocultural and economic factors), teachers' needs, Government-proposed achievement indicators, and the Suggested Curriculum.

Upon completion of this project, we each reflected on whether we would undertake a similar endeavor in our future roles as educators. One team member, despite acknowledging the project's success, expressed a desire to explore new experiences in different fields. We would also consider expanding the scope of the project to include guide creation for various school grades, municipalities, and contexts. We believe that such contributions, however small, can significantly impact education.

Conclusions

From our experience, it became evident that the lack of contextual information posed a significant challenge in the creation of the guide, which was a fundamental part of our work. The fact that we were educated in a context vastly different from the one we were researching added a layer of complexity to our task. Another obstacle we encountered was the scarcity of resources, such as documents, papers, and other information related to rural education or the EN model in Colombia. It is worth noting that some of these resources were not openly accessible, further limiting our research.

As researchers, it was possible to learn important lessons and experiences. One of these was the chance to approach the context as rurality is a Colombian reality and yet a large number of people ignore it or are simply not interested in it. In this process, this study was able to examine the work the teachers do from within a rural school, exploring the existence of various gaps in terms of English in all rural schools.

The submission of the initial draft to the teachers was a crucial step in the guide design process. It provided valuable direction for the subsequent stages, given that the teachers who are deeply immersed in the realities of their schools, are the ones who will implement these guides in their daily teaching. This turned out to be a significant experience, largely due to the feedback received from the teachers. The guide, having received approval and constructive comments from the teachers, stands a better chance of being reproduced and distributed among other educators, thereby increasing the likelihood of their publication. However, further evaluation and testing of the guide is needed to confirm their effectiveness and applicability.

Another lesson learned also being challenging for us was the time that could be invested in the design of guides. Having guides adapted to a context takes a considerable time; however, having a good plan and organized schedule help to maximize time for the dates and deliveries of each part of the work.

Another lesson we learned was the challenge of designing customized guides adapted to our context. This task required a significant amount of work and effort, particularly given the short time and our other responsibilities as students and educators. Balancing this project with class assignments, personal issues, and in the case of our advisor, additional teaching responsibilities, was not an easy

feat. However, having a well-structured plan and an organized schedule proved instrumental in maximizing our time and meeting the deadlines for each section of our work. Given the time-sensitive nature of such projects, we recommend assigning a dedicated team to undertake this work in the future.

This is an initial stage under the intention to contribute to the guides design adapted to EN in the Oriente antioqueño, in that sense, this is a project that must have a continuity where future researchers can make some modifications to the initial proposal, directed to create other guides for all EN grades from the one that already exists, mentioned in this exercise. To do this, it is needed an *in situ* experience, to know the context and their needs; the designers must know how EN model in Colombia works, knowledge of education policy and language policy and above all being enthusiastic about teaching in rurality. Without motivation and passion, the researcher can get demotivated on the way. To conclude, as a recommendation for future investigations on the subject, monitoring the implementation of the guides could allow us to know the point of view and the functionality of these to see what goes wrong and what works.

Finally, this project represented an initial step towards contributing to the design of English guides adapted to the EN model in Oriente antioqueño. It is envisaged that this project might continue, allowing future researchers to make modifications to the initial proposal and create the remaining English guides for all grades of EN, building upon the existing one discussed in this chapter.

To achieve this, it is necessary to have an *in situ* experience to understand the context and its needs. Designers must be familiar with how the EN model works in Colombia, have knowledge of education and language policies, and most importantly, possess a passion for teaching in rural areas. Without motivation and enthusiasm, researchers may become demotivated along the way.

In conclusion, a recommendation for future guide designs on this topic is to monitor the implementation of the guides. This could provide insights into their functionality and effectiveness, helping to identify what works and what needs improvement.

References

Barrantes, W., Corredor, J., & Romero, Y. (2024). *Enhancing Teaching Methodology of Non-EFL Teachers in Rural Colombian Schools through EFL Training* [Undergraduate thesis, Universidad El Bosque]. Repositorio U. Bosque. https://repositorio.unbosque.edu.co/items/addb2a3b-2fd4-491e-a71d-eb54bc4c3e73

Betancourt Pérez, D. M., & Martínez Vásquez, A. M. (2016). *Estrategias de enseñanza de inglés a niños de tercero de primaria de tres colegios rurales en Cundinamarca* [Tesis de grado, Universidad de La Salle]. Repositorio Institucional Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/items/6942ccb3-2a81-4140-b7ed-69f8f971cc09/full

Cadavid Rojas, A. M. (2021). Learning Guides: The Curriculum Defined for Rural Primary Schools from the Escuela Nueva Model in Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, (37), 18-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7701593

Colbert, V. (1987). Universalización de la primaria en Colombia: el programa de Escuela Nueva. En *Educación rural en Colombia. Situación, experiencias y perspectivas* (pp. 79-89). FES.

Farah, M. A., & Pérez, E. (2003). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (51), 137-160. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1275

Gaviria, M. y Colbert, V. (2017). *Historia de la Escuela Nueva en Colombia: una renovación pedagógica para el siglo XXI*. Fundación Escuela Nueva.

Gómez, V. M. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, *7*(14-15), 280-306. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5592

Henao, P. (2016). *Fortalecimiento de los procesos de enseñanza del área de inglés mediante la implementación de una estrategia pedagógica con en el modelo escuela nueva* [Tesis de grado, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio UCM. https://repositorio.ucm.edu.co/entities/publication/583d69c7-f849-486c-ad18-0bb628777028

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. N.º 41.214.

López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245006

Ministerio de Educación Nacional. (2016, 5 de febrero). *Caminar en secundaria: Estrategia para la nivelación de los estudiantes en extra edad de básica secundaria en EE del sector rural*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340093:Caminar-en-secundaria

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje de inglés*. *Grados transición a 5º de primaria.* https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA-TRANSICI%C3%93N-Y-PRIMARIA_Ingl%C3%A9s-min.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Orientaciones y principios pedagógicos. Grados transición a 5º de primaria. Cartilla para docentes*. https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/orientaciones-docentes_revmen/

Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Modelos Educativos Flexibles*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/

Monroy, S. (2016). *Nueva ruralidad y zonas de reserva campesina. El caso de Cabrera, Cundinamarca como un apunte para un análisis crítico.* Flacso Andes. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/%25f/agora/files/nueva_ruralidad_y_zonas_de_reserva_campesina.pdf

Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarracca (Comp.). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (1st ed., pp. 17-29). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929125458/giarraca.pdf

Psacharopoulos, G., Rojas, C., & Vélez, E. (1993). Achievement Evaluation of Colombia's "Escuela Nueva": Is Multigrade the Answer? *Comparative Education Review*, *37*(3), 263-276. https://www.jstor.org/stable/1188512

Suárez, D., Liz, A., & Parra, C. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdova, 13*(15), 195-229. https://revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/article/view/23

Curricular Experiences at Rural Schools in La Ceja, Antioquia: English Pre-Service and In-Service Teachers' Insights[1]

Jacqueline Marín Gómez[2]
Universidad Católica de Oriente

Ayda Natalia Vallejo Osorio[3]
Universidad Católica de Oriente

María Isabel Ríos Arboleda[4]
Universidad Católica de Oriente

Natalia Andrea García Vargas[5]
Universidad Católica de Oriente

https://doi.org/10.47286/9786287767393ch4

1 Book chapter resulting from the research "Curricular Experiencies in Rural Schools in La Ceja, Antioquia".

2 MA in Education from the Universidad de Antioquia (Medellín). Full time Professor Faculty of Education, Universidad Católica de Oriente (UCO) (Rionegro, Antioquia). Grupo de Investigación Servicio Educativo Rural (SER) from the UCO. E-mail: jmarin@uco.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6288-5698.

3 MA in English Didactics from the Universidad de Caldas (Manizales). Full time Professor Faculty of Education from the UCO. Grupo de Investigación SER from the UCO. E-mail: avallejo@uco.edu.co. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0959-295X.

4 BA in Foreign Languages from the UCO. E-mail: misabelrios13@gmail.com.

5 BA in Foreign Languages from the UCO. Full time teacher at Monteluna School. E-mail: nataliagarcia1283@gmail.com.

Introduction

English Language Teaching and Learning (ELT&L), as well as the integration of intercultural components in these processes, have become pivotal issues in global education agendas, considering English as the international language to establish connections with world knowledge (Kachru, 1990; Crystal, 2003). Particularly in Latin American contexts, addressing these challenges is imperative, due to the low proficiency levels revealed in international rankings (Education First, 2022; Cronquist & Fiszbein, 2017). To respond to this reality, various strategies have been implemented within the existing language policies in Colombia to strengthen English language learning. Notable efforts and actions include the National Bilingual Program (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015), subsequently reinforced by the Proyecto para el Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2010-2014). The National Law of Bilingualism (2013) and the National English Program (2015-2025) were introduced as strategic initiatives to emphasize the enhancement of teachers' and students' educational processes for mastering this foreign language at different levels of the educational system in our country, such as kindergarten, elementary school, high school and higher education. Afterwards, the language policy was named Colombia Bilingüe. It incorporated various components from previous initiatives and focused primarily on three action lines: curricular design aligned with the Common European Framework of Reference (CEFR) standards, professional development for English teachers, and the implementation of assessment strategies (Sierra, 2020). Presently, Colombia's latest language policy is called Programa de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB), introduced by Ministerio de Educación Nacional (2023).

Although these programs and policies appear to be designed to educate global citizens capable of establishing connections and interactions worldwide for the progress and development of the country, different researchers have highlighted that these policies are largely shaped by transnational political and economic agendas our country has undergone in recent years (Usma Wilches, 2015). Consequently, studies conducted by some scholars, such as Correa et al. (2014) as well as Peláez and Usma (2017), have revealed that, instead of addressing a spectrum of circumstances and realities in our educational contexts, these policies demonstrate recurring gaps in recognizing cultural diversity, neglecting the plurality we have concerning languages and educational practices, as well

as local knowledge and situated epistemologies we have in the different regions with rural contexts. As highlighted by Buitrago (2017), teaching English as a foreign language in rural areas requires special attention due to numerous challenges, including the lack of materials, insufficient teacher preparation, limited access to Information and Communication Technology (ICT) and poor infrastructure conditions. Additionally, Gutiérrez (2019) emphasizes that these factors limit education in certain parts of the country, which brings situations such as illiteracy, an increase in the dropout rate and the limited opportunities for completing school and pursuing higher education.

In this regard, some scholars in the field of foreign language teaching have highlighted through previous research, that little attention has been given to the specificities of English Language Teaching (ELT) in rural settings. For instance, Bonilla and Cruz (2013) assert that academic and sociocultural conditions of rural territories as well as the challenges and limitations faced by rural school teachers when educating in a foreign language are not adequately addressed by language policies. Building on this, Mejía-Mejía (2016) and Roldán and Peláez (2017) argue that Colombian policy makers must consider social inequalities and academic differences between rural and urban educational processes when designing and implementing educational policies for more realistic and pertinent outcomes.

Notable studies conducted by García and Marín (2015), Marín et al. (2020), as well as Sierra (2022), specifically focus on rural contexts in the Oriente antioqueño. Through their research endeavors, these scholars have depicted rural school teachers' voices and experiences highlighting the necessity to align professional development initiatives with policies that really match the profile and characteristics of rural teachers. Besides, it is necessary to invest efforts in designing materials and educational resources that align with flexible educational models such as New School and post-primary models in rural schools. These models often involve multigrade classes and cross-curricular processes, requiring teachers to instruct different subjects and establish connections among different course syllabi. As emphasized by Ramos and Aguirre (2016), teaching English as a foreign language in rural contexts implementing the Escuela Nueva model presents challenges, as language policies like the Basic Learning Standards and the Suggested Curriculum are not effectively implemented with suitable materials for this context.

Considering the aforementioned realities, the Universidad Católica de Oriente drawing upon its extensive experience in supporting rural territories across the Oriente antioqueño and other regions of Colombia, and aligned with the research focus of the Faculty of Education Servicio Educativo Rural (SER) identified an opportunity to expand the discourse and critical reflections on ELT in rural contexts.

This opportunity is particularly relevant in light of the university's contributions to rural schools in the municipality of La Ceja, with special attention to the design and implementation of the English language syllabus within the post-primary model. These contributions emerged from a research project led by teacher educators and pre-service teachers from the BA in Foreign Language Teaching program. The project has been undertaken in the municipality of La Ceja and seeks to strengthen foreign language teaching and learning across approximately 16 rural schools. The aim is to enhance the effectiveness of these processes and to improve the quality of education in rural territories. It underscores the crucial need for collaboration between universities and schools to achieve more successful outcomes in rural education (Windsor et al., 2022). That is why this research has been conducted within the rural micro-center[6] community to foster an active role among participants and engage all the stakeholders in decision-making and knowledge exchange when articulating English language curricular processes for rural schools. The project encompasses several key initiatives, including professional development sessions for rural school teachers aimed at enhancing their English language proficiency level and providing them with methodological strategies for language instruction. Another facet involves supporting rural school students' English learning process through pre-service teachers' practicum experiences at different schools complemented by the assistance of students from the research seedbed Teaching English in Rural Contexts (TERC). A third focal area involves the development of curricular designs tailored for teaching English in rural schools considering the specificities of the New School and post-primary models. This particular line constitutes the core of the experience detailed in this research chapter.

6 The rural micro-center is presented as a teacher training strategy and as a learning community to exchange experiences, concepts and to reflect together upon educational phenomena in rural schools, to provide possible solutions and alternatives togethers. It is a legal space officially established by the Ministry of Education and it is considered a support and a self-education for rural school teachers who mostly work in isolation.

This study adopted a qualitative approach (Bogdan & Biklen, 2003; Merriam & Tisdell, 2016), depicting the experiences of teachers involved in the design of ELT curricula for high school students in some rural contexts within the municipality of La Ceja, Antioquia. It mainly has the participation of two pre-service teachers from the final semesters of the Bachelor's Degree in Foreign Languages from Universidad Católica de Oriente, participants of the Seedbed TERC and deeply interested in ELT in rural settings. Besides, the two in-service teachers both from the same university who were full time professors in the Faculty of Education and with deep experience in research related to ELT in rural contexts, language policies and teacher education.

Ethical considerations were carefully addressed through procedures such as obtaining informed consent. Data was collected through interviews, observations, documentary analysis and field diaries (Kumar, 2011; Dawson, 2002). Interviews provided a platform for researchers to acquire and discuss teachers' interpretations and perspectives concerning ELT, the curriculum, and their specific contexts, as well as their particular needs and realities in rural settings. Additionally, research diaries were employed to gain insights into the researchers' experiences and to document noteworthy lessons learned throughout the exercise, along with the specificities or components to consider when designing ELT in a post-primary educational model.

The results and discussion chapter incorporated different excerpts elicited from researchers' reflections in their research diaries. Pseudonyms were used to refer to the different researchers: Martina and Ana, who were assigned to pre-service teachers, as well as Clara and Lucía, which were given to refer to in-service teachers.

Results and Discussion

Considering the intention of this study which sought to describe pre-service and in-service teachers' experiences regarding the process of curricular design for ELT at rural high schools, specifically within the post-primary model, and after conducting data analysis, we present our study results through the following thematic areas: understanding ELT in rural education, English language teachers as curriculum designers for rural schools and experiences in curricular design for rural schools. Simultaneously, we introduce the corresponding emerging subcategories which include: understanding educational processes in post-primary education, articulating language policy materials for ELT in rural contexts, ELT curriculum and the post-primary model.

Understanding ELT in Rural Education: The Case of La Ceja, Antioquia

As foreign language educators, it is of vital importance that we approach our teaching practice with critical awareness of the diverse contexts that surround it. Reading a context requires a profound understanding of numerous factors, extending beyond mere geographical location to encompass historical backgrounds, cultural practices, personal narratives, and emerging situations intrinsic to each distinctive setting. In essence, as educators and researchers, we should be aware of all the circumstances influencing educational phenomena, in other words, reading both the word and the world, as emphasized by Freire and Macedo (1987).

In the context of comprehending English teaching in rural areas, the first step entails deconstructing the misconceptions held by both pre-service and in-service teachers regarding rurality, which has frequently been stereotypically linked with poverty and deficiency. We cannot overlook the limitations and challenges prevalent in everyday rural life. In fact, researchers such as Ramos and Aguirre (2016) highlight different challenges English teachers face in rural schools, including urban-rural gaps evident in Government proposals for ELT, teachers' isolation, some rural school families' conceptions about education and foreign language learning, students' motivation for learning, school infrastructure, as well as violence and armed conflict surrounding school contexts, among others. However, our conception cannot be solely reduced to these aspects (Clara, research diary, September 9, 2022). Instead, a more comprehensive understanding involves the exploration of various dimensions, such as territories, communities, public and private sectors, as proposed by Pérez (2001), while also acknowledging it as a distinct lifestyle (Zamora, 2010).

Considering the aforementioned features and engaging in a conscious reading of the context through a priori and *in situ* perspectives (Giraldo, 2014), empowers teachers to develop a more nuanced comprehension of rural education dynamics. These hermeneutic actions, therefore, provide English teachers with epistemological and contextual tools, enabling them to align ELT processes with the specific needs and realities of rural education when designing curricular proposals.

Building on this perspective, Martina offers the following reflection:

> In order to understand rural contexts, teachers need to go beyond the conception of rurality as a set of shortcomings and needs. It allowed us

> to recognize the existence of diverse ruralities, each village has their own particularities and goodness. As well, how the dynamics are given under post-primary model and the context as for example the role of the teacher, the integration of the community, the creation of projects and the cooperative work. (Martina, research diary, September 28, 2022)

These perspectives are aligned with Zamora's (2010) statements in relation to rural education. According to him, rurality should not be defined, but situated and comprehended based on the practices and beliefs we identify in these settings. Furthermore, he points out the existence of not just a singular rurality, but diverse ruralities. The concept of diverse ruralities became evident throughout the research project as we, as researchers, had the opportunity to visit different villages and schools. Although they belong to the same municipality, and they keep some commonalities, each school holds its own unique conditions and particularities. As a way of illustration, some schools were located near urban areas, requiring minimal travel time. In contrast, other schools were more distant and it was necessary to commute through different buses and even to walk for some miles due to road conditions. Additionally, variations existed in students' population among those rural schools. Some had a great number of students distributed across grades from kindergarten to fifth grade (elementary schools) or up to eighth grade (high schools). Conversely, other institutions had fewer students, resulting in the placement of different grades in the same classroom, a characteristic commonly known as the New School or post-primary model, involving multigrade classrooms.

After immersing ourselves in the experience of listening to the voices of rural school teachers and designing curricular units for ELT processes under the post-primary educational model in the municipality of La Ceja, we, as teacher educators, assert the existing decontextualization of current curricula from the specificities and needs of rural contexts. Historically, rural school processes have been neglected in the planning, design and execution of educational proposals aimed at strengthening the English language. These realities have also been evident in previous research in the region. For instance, in 2015, García and Marín highlighted the lack of connection between the material proposed by language policies in Colombia and the conditions of rural education.

The authors specifically referred to rural schools located in the municipalities of La Ceja and El Carmen de Viboral, where they identified situations such

as lack of teachers' training to teach English in Escuela Nueva and post-primary, an English language syllabus reduced to isolated grammar topics, and teachers and administrators who were not told about the existence of bilingual Colombia language policy and existing materials created through this initiative. Currently, through our study, we found similar situations. There is still an urgent need to encourage more research initiatives and cultivate communities of learning with rural school teachers to collaboratively construct realistic and pertinent educational proposals, which resignify and valorize local epistemologies (de Sousa Santos, 2018). Particularly, in the case of curricular designs, it is crucial to halt the implementation of educational proposals that disregard the unique realities of rural contexts (Lucía, research diary, October 3, 2022).

Other considerations were related to students' learning conditions. For instance, informal communications with teachers during our meetings in the rural micro-centers revealed that some rural schools, specifically two of them, had the significant responsibility of supporting a considerable number of children with special needs. Although they receive some support from professionals sponsored by the Secretary of Education, they lack strong accompaniment with personalized follow up. Consequently, regarding the process of learning and teaching a language, the situation is even more complex, because, in addition to the difficulties mentioned above, there are not explicit and official curricular adaptations for these students in English Foreign Language (EFL) classrooms. That is why, this difficulty becomes an opportunity to construct together and to promote reciprocal learning for both university and school.

In light of the aforementioned realities, as foreign language teachers, we need to recognize that, before emphasizing the learning and teaching of a language, these contexts prioritize other emerging phenomena. Instead of advocating the standardized proposals, education should incorporate content grounded in the redefinition of rurality. It is worth mentioning that these features demand a contemporary perspective on what is considered rural and its relation with the contexts.

Understanding Educational Processes in Post-Primary Education

Through the analysis of different official documents, conversations with rural school teachers as well as through fieldwork we identified considerable features of post-primary education in La Ceja and its influence in ELT in these settings. Colombian educational policies have adopted different flexible models to support

rural education. Some of the most common in the Oriente antioqueño have been New School post-primary models. In accordance with the Ministerio de Educación Nacional (2022), New School is a formal educational model implemented in rural schools to guarantee students' access to the educational process and which seeks to address the challenges of multigrade classrooms, cultural backgrounds, and diversity of ages. This model enables access to the whole cycle of elementary school officially established by the General Education Law (1994), it is from kindergarten to fifth grade, through the accompaniment of one, two or three teachers. Similarly, post-primary is a model which offers students access to the secondary cycle of basic education, which includes from sixth grade until eight grades.

Both models incorporate some special issues related to rural education dynamics in the teaching practice. For example, the need to promote collaborative learning due to multigrade classrooms, and the fostering of leadership skills for advanced grades as a strategy to support teachers (monodocentes)[7] who are responsible for heterogeneous classrooms in terms of ages. Besides, these models shape rural school teachers' profile as a proactive actor with an active and a close relationship and interaction with the community, a creative educator who should work a lot in isolation and in many cases dealing with the fact of teaching other subjects different from the ones related to their academic background, but who makes the most of the surrounding to provide students with quality of education. This reality becomes a great challenge for any teacher, because it implies more time for dedication and adaptation to the real needs of their students. In this vein, Ana said that it is quite difficult for English teachers to work at rural schools, especially when they have to plan a syllabus for different grades in the classroom with few resources and without a colleague in the school to share and construct collaboratively (Ana, research diary, October 12, 2022).

Due to their strong emphasis on the relationship between the school and the community, these models propose a differentiating and remarkable characteristic which is the work on the Productive Pedagogical Projects. It is a strategy of pivotal importance which is incorporated in the rural school curricula and seeks to articulate school dynamics with the local practices and needs of the community. Hence, it provides students with skills to support the social, cultural, and economic components for inhabitants, making the most of the existing resources and

7 Teachers who are in charge of multigrade classrooms in rural schools. In some cases, they can have students from kindergarten until fifth grade in the same classroom.

supporting social development and economic initiatives (Villar, 2010). Through our field work as pre-service and in-service teachers and considering informal talks to teachers from the micro-center, we identified that the most recurrent issues to work through Productive Pedagogical Projects in the municipality of La Ceja have to do with agriculture, such as coffee growing, flower farming/flower cultivation and handmade products. This exercise involves students, parents or relatives, as well as teachers and school administrators. Another important aspect we could identify is the role of the school orchards, it is a great project which is commonly led in rural schools in both, New School and post-primary. Productive Pedagogical Projects become of paramount importance in rural education, because of an array of skills such as sense of responsibility, sense of belonging, autonomous learning, leadership, among others, through community-based activities, problem solving, cooperative work and task-based learning.

As a result, for us as teacher educators and future teachers, it was quite relevant for our teaching practice and for establishing more pertinent connections between university and school realities. Besides, it allowed us to have contextual background to articulate these components in the curricular units, especially in relation to the work with school orchards and environmental care which are the most recurrent topics incorporated in the projects.

In the light of this, Ana stated:

> Having the chance to do my practicum in a rural school, to work in cooperation with students and teachers to contribute to the growing of school orchards through English classes, was an enriching experience which made me reflect upon the important role we have as educators. In this case, as foreign language teachers, we cannot reduce our practice to an instrumental exercise which presents language as a mere functional component. Instead, we should use it as a vehicle to promote meaningful learning and articulate school day to day activities with students' environment. (Ana, research diary, October 12, 2022)

These reflections are in accordance with Viafara and Pachón (2021), who described in their study done in Boyacá, Santander and Bucaramanga that pre-service teachers that did their practicum in rural schools, integrated general pedagogy theories in their work, encouraged the development of intercultural skills in children, and sought to adapt to the flexible educational models. Besides, the same authors point out that doing the practicum in rural contexts led future teachers

to demystify previously acquired pedagogical principles for language teaching such as considering the purpose of languages, the use of the mother tongue in classes and the integration of other topics that are considered traditionally foreign to education in this area.

That is why these sorts of experiences which allow us to have a deeper understanding of the contexts, in this case, the rural setting, are beneficial exercises in the teacher education and professional development processes.

English Language Teachers as Curriculum Designers for Rural Schools

As educators, we are not just reduced to planning and teaching a lesson. Along with, we have to analyze the different elements which surround the teaching and learning process and one of our main roles definitely has to do with the design, execution and assessment of curricula. So, we become active agents in the creation of educational proposals. To do so, it is necessary to conceive the "curriculum" as a wide component that incorporates everything that encompasses school processes. In vein, Giraldo (2009) highlights that the term curriculum incorporates every single situation which takes place in the educational acts. Similarly, The Ministry of Education states that the curriculum is the set of criteria, programs, methodologies and processes that contribute to the integral formation of cultural identity, as well as the academic and human resources to carry out the policies and the *Proyecto Educativo Institucional* (General Law of Education, 1994, Art. 76).

Although, Giraldo et al. (2019) highlights that the curriculum is a curricular theory that is not technical and procedural, but rather comprehensive and critical, it should provide the elements to understand and explain the diverse ways in which individuals relate to different discourses, and the ways in which identities are shaped regarding social, economic, historical, and cultural influences. Herewith, the curriculum is not only a technical tool, but it also tries to give elements that allow teachers to understand and explain the importance of the relation among the curriculum, the individual, the society, and the context. By way of explanation, the curriculum constructs individuals' interpretations and experiences of education.

Therefore, the curriculum is not reduced to a tool or document with guidelines and objectives. It goes beyond the notion of preparing a planned document to be applied later. The curriculum, as it stated by Giraldo et al. (2019), is

everything that occurs in the classroom. So, the curriculum is a social construction in which there is an interaction that takes place between the document, the learners and the teachers.

Based on the data collected through some visits to schools, informal talks to teachers, as well as our participation as teacher-researchers in the micro-center sessions during 2022 and 2023, we noticed the real decontextualization between the existing curriculum from the Ministry of Education in relation to ELT and the particularities of rural settings. As a way of illustration, teachers manifested they have the necessity of having contextualized English guides, due that some guidelines that are created and implemented to teach English such as Suggested Curriculum and Basic Learning Standards are decontextualized. Moreover, they have an advanced level of difficulty for students, as well as not all teachers know them, because only some have those guidelines. Historically, they have been provided with materials to teach in the framework of the features of these flexible educational models. However, official material specifically addressed to ELT under New School model and post-primary has not been shared with rural school teachers in La Ceja. They are just informed about a book designed for another Aceleración del Aprendizaje, which is another flexible model.

This reality demonstrates that there is a decontextualization of the existing curriculum with the particularities of the context; moreover, the need to depict the teachers' experiences in relation to the curriculum. For these reasons, in this research we are going to focus on the English language curricular design under the post-primary model regarding the materials and guidelines that are used in this context of the municipality of La Ceja, as well as teachers' perceptions of ELT in these areas.

This analytical process was facilitated by a document analysis exercise conducted by the researchers, guiding the analysis of material based on some components: methodologies, skills, evaluation, intercultural components, and resources and materials. In this way, a deeper, critical and analytical reflection was obtained since it was necessary to understand deeper the background of the activities, the sequences and the fulfillment according to the "index". In line with Giraldo's et al. (2019) ideas, the curriculum is everything that occurs in the classroom. Therefore, the curriculum is a social construction in which there is an interaction that takes place between the document, the learners and the teachers. Based on this, teachers were beyond creating objectives and guidelines, but they created

a proposal that works with the reality. As it is seen in Zuluaga et al. (2009), innovating the English curriculum regarding the culture and particularities of the context makes the learning of a second language more appealing and significant.

These educators transformed into active agents of language policy not merely applying materials, but also engaging in thorough analysis, which resulted in the creation of contextualized proposals aligned with the dynamics of the post-primary context. Researcher Martina articulated this process by stating "We analyzed this material and reflected about how this material contributes to the ELT contexts and how it can be adapted to create our own proposal" (Martina, research diary, October 22, 2022). Authors like Nunan (2013) agree that curricular design involves a collaborative process where students and teachers work along to prepare the class, organize topics, sessions, materials, and resources to build the course, considering the preferences of the students.

Moreover, Nunan (2013) points out that the student-centered curriculum focuses on the needs of the individual and the role of the teacher is to facilitate those needs by delving into the interests, needs and unique experiences of each student.

Articulating Language Policy Materials for ELT in Rural Contexts

"Materials are socio-cultural resources that facilitate not only linguistic interaction, but also cultural exchanges between the various human groups. Moreover, they have forms of social mediation that allow flow of knowledge" (Núñez et al., 2013, p. 10).

Language policy has been conceived as regulations taken for a government that are intended to be promoted in a country that is sought to be carried out through a certain linguistic planning. Authors as Shohamy (2006) defines language policy as a mechanism for organizing and manipulating language behavior, and that takes place from the decisions that are made, considering the use of language in society.

Similarly, Spolsky (2009) proposes three components that coexist, "Practice, beliefs and management" (p. 4). We are working on the matter of regulating the language, regulating the mechanisms with the community. Therefore, policies make sense when they are integrated with the community, their use and practices.

The matrix focused on gathering and comparing specific data related to language policy, particularly the guide proposed and designed by the Govern-

ment, known as Way to Go. The matrix targeted aspects such as training commitment, methodology, skills, assessment, the intercultural component and the materials implemented. This approach aimed to provide a nuanced understanding of the multifaceted elements influencing ELT curricular design in the studied rural contexts (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Regarding the eagerness and ambition to enter the globalized world, it focused on following the Common European Framework (CEF) which evoked a standardized learning and a mismatch in the education system (Coronado Rodríguez et al., 2022).

Finally, this study allows researchers to have a deeper understanding of the curricular components of the proposed language policy material. As it is stated by Spolsky (2009), language policies have three components that coexist which are practice, beliefs and management. Hence, this exercise makes researchers not only know the language policy components with Basic Learning Rights, Suggested Curriculum, and other materials such as Aceleración del Aprendizaje and Way to Go as it is evidenced in Researcher M, in research diary 1 "I could understand more about how the Basic Learning Rights and the Suggested Curriculum works and how they are reflected along the lessons" (M, research diary 1, August 30, 2022).

In addition to this, approaching these materials endured researchers to know what are the formative bets and strategies by the Ministry of Education. We consider that having this second opportunity to look at materials and strategies that are proposed by the language policy allow us acquire what has been the approaches and formative bets of the MEN and how it has evolved since Aceleración del Aprendizaje was first (M, research diary 2, September 6, 2022). As well, this permitted to understand how it could be applied in these rural contexts. "They are guides that promote projects and sub-projects, which is necessary in rural contexts, since it said spaces are necessary to make use of resources, promote collective work and its mainstreaming with other areas and community projects" (N, research diary 2, September 6, 2022).

A second study focuses on issues such as the lack of continuous teacher education, through a qualitative study conducted by Coronado Rodríguez et al. (2022). Three primary rural school teachers were part of the research sample which implemented a task-based teacher development program. Results showed that after the development of the program rural primary school teachers become aware of important aspects of language teaching such as lesson planning, material design and the approaches to teach English. Additionally, the research showed that it is necessary to have continuous training since "it is not enough to

give isolated training activities to achieve a real improvement in English language teaching classes" (Coronado Rodríguez et al., 2022, p. 78).

Analysis of Language Policy Materials

It refers to the fact that investigations such as these allow an approach to what the creation of a focused guide requires, which contains fundamental aspects of education, in this rural case, and which in turn link social and cultural components that are educational, but at the same time inclusive, without leaving aside the grammatical part in an indirect way. In this regard, Spolsky (2004) states that language policy cannot be understood in isolation; it is deeply linked to the social, political, economic, religious, demographic, educational, and cultural contexts that define human life. Obtaining a result is somewhat complex, since it is intended not to fall into the same thing that is found in the materials already proposed. "This has been a challenge for us since analyzing the material from different perspectives and components such as the intercultural, required a lot of time and dedication to read and categorize the information" (M, research diary 4, March 6, 2023).

Doing the curricular design enabled researchers to be more aware of the inclusion of other components that go beyond that is typically applied in ELT which are linguistic and grammatical aspects. As it is expressed by Researcher M,

> It has helped me to be more conscious of the objectives and intentions that I want the students to achieve. Not only thinking on the linguistics components but also that it goes beyond it. For example, students learn values, reflect about themselves and the others, the environment and the ways of being in the world. (M, research diary 4, March 6, 2023)

Hence, researchers learned that it is essential to incorporate components such as the 21st century skills since as it was analyzed in some materials of the language policy, there is a very general proposal, but it is necessary to include other components that allows cross curricular processes. Martina expressed:

> I consider that it is necessary to include more material to foster other skills such as speaking, listening and the 21st century skills because the proposed activities are mainly focused on reading and writing and only based on structures and the linguistic component. (Martina, personal communication, October 12th, 2022)

Additionally, some other advantages of including this in a curricular design are expressed

> Through the analysis of this guide, I can highlight various aspects to take into account in the curricular design in which we have been working. It could start from the implementation of diversity, culture, and creativity with specific objectives for each class since this allows for a clearer and more chronological development of the topics, starting from the general to the specific. (Ana, research diary, October 22, 2022The Experience of Pre-Service and In-Service Teachers Working on this Learning Process
>
> In light of these realities, teacher education and universities more broadly need to work collaboratively with local communities to provide educational expertise in projects that are of importance for addressing the local and global [...] challenges, and, vice versa, to bring in local [...] knowledge into the curriculum. (Windsor et al., 2022, p. 247)

This experience has allowed the researchers to identify the most outstanding gains pre-service and in-service teachers got through the curricular design process for ELT at rural schools. In the following excerpts we display the most insightful gains.

The experience frames different perspectives, both social, personal and cultural, since it can be lived as something that shapes me individually or collectively and, in turn, forges the capacity of human beings to functionally adapt to societies. Various authors base their theories on what experience in the educational field can mean. Dewey (2013) positively supports the position that experiences are synonymous with adaptability, it is the development of that ability to respond critically to various situations that can be experienced in different contexts. The author denotes the experience as an exchange of a living being with the environment that surrounds it, whether physical or social. According to Dewey (2013),

> education is a continual process of reshaping experience. Its purpose lies within this ongoing transformation, as learning is inseparable from living itself. Through this process, individuals gain deeper understanding and greater ability to guide their future experiences.

On the other hand, the triad between experience, thought and passion opens up a world of possibilities or impossibilities since, as Larrosa (2006) mentions, it is an uncertainty since the result that will be given is not known in advance, you only have awareness of what is lived in the present, is what happens to me.

Incipient Existence of Literature on Post-Primary Model

The post-primary model allows the continuity of educational processes in rural contexts, specifically from sixth to ninth grade. For this context, there are great deficiencies in the bibliographic material, in turn, guides have been identified that are not very focused on the needs of the grades and their relationship with English. One of the participants mentioned: "But also, searching for information, and studies that were related to the Post-primary model was a challenge, we found that there is a lack of research to post-primary in relation to ELT or curricular studies to implement" (M, research diary 4, March 6, 2023). For this reason, it is proposed to create material, research on and support this model, allowing a more complete and functional commitment to the development of communities through education, allowing goals to be achieved, supporting processes and projects, since the ideal is to give continuity to the practices of the same community, preserve the field and always link it with English and its importance.

The first study highlights the decontextualization of the materials and the need of teacher education processes to adapt it to their contexts. Zuluaga et al. (2009) carried out qualitative research in which pre-service teachers and advisors innovated the school curriculum by integrating the coffee culture to the English program in Caldas. "It is of vital importance to integrate the culture of the region in which the students live with learning English so that the rural students can learn in a more meaningful way" (Zuluaga et al., 2009, p. 40). Furthermore, it is necessary that school English teachers do not replicate the same that is on the textbooks provided by the Government and adapt it to develop autonomy, enthusiasm and commitment in students.

The third study describes the challenges that teachers must face when trying to impart their knowledge in rural areas of Colombia. Likewise, we link this study with another that talks specifically about language policy. This intention to work in these zones has decreased a lot and this is due to various social, political, and economic factors. "Isolation, cultural adaptation, misconceptions that rural families have about education, motivation, infrastructure, and violence are some of the shortcomings which inhibit English teachers from working in rural areas" (Aguirre Morales & Ramos Holguín, 2015, p. 211). This research, published in 2015, was carried out under the quantitative analysis of various studies and percentages such as United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and Departamento Administrativo Nacional

de Estadística (DANE). These analyzes were carried out in two contexts, Boyacá and Santander (Colombia), in relation to the teaching of English in these areas, but in their rurality.

Some of the topics that were part of this study were language policies, ECO (English Program for Colombia) and the New School model. Some of the results obtained were the improvement and inclusion of the curriculum, preparation and introduction of teachers in these contexts, so as not to have a clash with reality, local support, etc.

> Some national studies show that the acquisition of communicative competence in English continues to be a privilege of a few and a challenge, not only for the Ministry of Education of the Nation, but for all school actors in general. These studies show that, in addition to a wide range of school and social factors that affect teachers and students, part of the failure to achieve good results has to do with the lack of connection between the policies and programs that are formulated and reality. (Peláez & Usma, 2017, p. 122).

In the last study, there is an approach to the basic curriculum, with the multiple challenges that the teacher must face at the time of its implementation. Autti and Bæck (2021) research on how national curriculum is related to local curricula and how rural teachers develop and implement it in rural schools in Finland. The study was carried out in two rural municipalities that were initially chosen for their remote locations in Northern Finland. The data collection was based on a comparative case study in order to provide a fuller picture and a deeper understanding of different aspects, affecting the implementation of local curricula in rural schools. Likewise, several conclusions can be drawn, for example, how to develop and implement local curricula will always be a challenge for rural teachers at different levels, there is a disconnection between the policy level related to a predominantly urban frame of reference, etc.

It is important to mention the enormous lack of context regarding the needs of the communities, the lack of knowledge of local content and the lack of active teachers. For these reasons, this study was carried out, focused on practitioners and future teachers of foreign languages, who sought to show a broader vision of the gap between both contexts, both urban and rural, and the inequality that is so latent in rurality. With the intention of building pedagogical knowledge and better training for teachers who wish to work in this field.

Conclusions

Following some of the goals of the research, the most outstanding gains of this experience are related to being aware and having a deeper understanding of how the post-primary education works, the role of the teacher, the integration of the community, the autonomous and cooperative learning, and the particularities of each rural context. With regard to the curriculum design teachers become active agents of the language policy since reading, analyzing, comparing the material of the language policy and adapting it allowed them to go beyond instead of just applying and replicating it regarding the real needs and dynamics of the model. Consequently, in the process of adapting and creating a curricular design, researchers included other components to not reduce the learning to grammar and linguistics components. They took into consideration the XXI century skills and the Sustainable Development Goals (SDG). Despite it was not an easy task to do, researchers acquired a broader intention at the moment of teaching since we are not just teaching English, but we are educating the coming society.

In the same train of ideas, we could highlight some of the most recurring problems when formulating our research project, such as the analysis of existing materials and the time factor. It was complex to find information focused on the post-primary model, since no great investigative contributions have been made to it and, in turn, it is not really focused on the needs.

Likewise, time could be said to be short to encompass and implement different components. In the same way, this type of "difficulties" were what encouraged us to focus our research project on the post-primary model, with the intention of taking a first step and, furthermore, inviting future research. Analyzing that the best for rural populations will support social development, the conservation of rural cultures and the use of the different learning potentials that students have, both in primary, in this case New School, and in post-primary.

References

Aguirre Morales, J., & Ramos Holguín, B. (2015). English Language Teaching in Rural Areas: A New Challenge for English Language Teachers in Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, (27),* 209-222. https://doi.org/10.19053/0121053X.4217

Autti, O., & Bæck, U-D. (2021). Rural Teachers and Local Curricula. Teaching Should not be a Bubble Disconnected from the Community. *Scandinavian*

Journal of Educational Research, *65*(1), 71-86. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2019.1659399

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research of Education: An Introduction to Theories and Methods* (4th ed.). Allyn and Bacon.

Bonilla, S. X., & Cruz, F. (2013). Sociocultural Factors Involved in the Teaching of English as Foreign Language in Rural Areas of Colombia: An Analysis of the Impact on Teachers' Professional Development. *Research in Teacher Education*, *3*(2), 28-33. https://repository.uel.ac.uk/item/85w1y

Buitrago, L. (2017*). El inglés en la zona rural de Colombia: aplicación del modelo Working with people, del método Content-based y de los ambientes de aprendizaje en la clase de lengua extranjera en Subia, Cundinamarca*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. https://repository.javeriana.edu.co/items/d9d8f610-f09e-4a38-a450-551ee7191ef3

Coronado Rodríguez, C. C., Aguilar Peña, L. F., & Jaime-Osorio, M. F. (2022). A Task-Based Teacher Development Program in a Rural Public School in Colombia. *HOW, 29*(1), 64-83. https://doi.org/10.19183/how.29.1.640

Correa, D., Usma, J. y Montoya, J. C. (2014). El Programa nacional de bilingüismo: un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *19*(1), 101-116. https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/download/16978/18114/

Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *English Language Learning in Latin America.* The Dialogue. https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf

Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods: How to Be an Ethical Researcher.* How To Books.

Dewey, J. (2013). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education (100th Aniversary ed.). Macmillan.

De Sousa Santos, B. (2018). *The End of the Cognitive Empire. The Coming of Age of the Epistemologies of the South.* Duke University Press.

Education First. (2022). *EF EPI. Índice EF de nivel de inglés.* https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-spanish.pdf

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World.* Bergin and Garvey

García, X. y Marín, J. (2015). *Política lingüística nacional en contextos rurales: vivencias de maestros y maestros de inglés* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. https://hdl.handle.net/10495/6496

Giraldo, E. (2014). La lectura de contexto. En S. Flórez-Atheortúa, D. A. Ramírez Salazar y O. Henao Álvarez (Eds.). *Transversalidad y escuela: aproximaciones pedagógicas y didácticas* (pp. 11-18). Ministerio de Educación Nacional. https://www.calameo.com/read/001883535948c568b1e9d

Giraldo, E., Cadavid, A. M. y Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores*, *22*(1), 9-22. https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.1

Gutiérrez, L (2019, 3 de abril). *La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana*. ANeIA. https://agronegocios.uniandes.edu.co/2019/04/03/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/

Kachru, B. (1990). World Englishes and Applied Linguistics. *World Englishes*, *9*(1), 3-20. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1990.tb00683.x

Kumar, R. (2011). *Research Methodology a Step-by-Step Guide for Beginners: Considering Ethical Issues in Data Collection.* SAGE Publications Inc.

Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, *55*(160), 467-480.

Marín, J., Ledesma, A., Sánchez, C., & Sánchez, D. (2020). Learning and Teaching English: An Experience of Rural School Teachers. In A. Ledesma, & J. Marín (Eds.). *The Learning and Teaching of English in El Oriente antioqueño: Some Initial Reflections* (pp.151-180). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. https://repositorio.uco.edu.co/items/e10a57b8-e477-44cf-b9b1-7a83c75c00b9/full

Mejía-Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educación y Educadores*, *19*(2), 223-237. https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.3

Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). JOSSEY-BASS. https://download.e-bookshelf.de/download/0003/7195/84/L-G-0003719584-0007575839.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guía N° 22. Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés. Formar en Lenguas Extranjeras: Inglés. Imprenta nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Programa Nacional de Bilingüismo*. https://educacionrindecuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/programa-nacional-de-bilinguismo/

Ministerio de Educación Nacional. (2022, 19 de julio). *Postprimaria.* https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340091:Postprimaria

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Conoce la plataforma del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe.* Colombia Aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/bilinguismo-aprender-ingles-ingles-programa-de-educacion-intercultural-y

Núñez, A., Téllez, M. F., & Castellanos, J. (2013). *Proposal for the Research Line Materials Development and Didactics Ascribed to the Research Group: Critical Pedagogy and Didactics for Social Transformation* [Unpublished manuscript]. Externado University of Colombia. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstreams/15f45e15-68be-49fc-a80a-a945ab7cee17/download

Nunan, D. (2013). *The Learner Center Curriculum*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524506

Peláez, O., & Usma, J. (2017). The Crucial Role of Educational Stakeholders in the Appropriation of Foreign Language Education Policies: A Case Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, *19*(2), 121-134. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902017000200009

Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarracca (Comp.). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (1st ed., pp. 17-29). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929125458/giarraca.pdf

Ramos, B., & Aguirre, J. (2016). English Language Teaching in Rural Areas: A New Challenge for English Language Teachers in Colombia. *Cuadernos de*

Lingüística Hispánica, (27), 209-222. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4217

Roldán, A. y Peláez, O. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *22*(1), 121-139. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08

Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches.* Routledge.

Sierra, N. (2020). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *25*(1), 115-135. https://hdl.handle.net/10495/13876

Sierra, N. (2022). La formación permanente del profesorado de inglés: docentes trazan posibles rutas en sus regiones. *Revista Complutense de Educación*, *33*(2), 259-267. https://doi.org/10.5209/rced.74080

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=RTk7gMprn1MC&oi=fnd&pg=PP10&ots=Od2fKeqaQE&sig=Lx5z9l3ryIWg8_i1vArdBQpFYS0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Spolsky, B. (2009). *Language Management.* Cambridge University Press.

Usma Wilches, J. A. (2015). *From Transnational Language Policy Transfer to Local Appropriation: The Case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia.* Deep University Press.

Viafara, J., & Pachón, V. (2021). Acervo construido por futuros maestros de inglés y francés en su práctica en escuelas rurales. *Colombian Applied Linguistics*, *23*(1), 35-48. https://doi.org/10.14483/22487085.16469

Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, *7*(14-15), 357-382. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5596

Windsor, S., Maxwell, G., & Antonsen, Y. (2022). Incorporating Sustainable Development and Inclusive Education in Teacher Education for the Arctic. *Polar Geography*, *45*(4), 246-259. https://doi.org/10.1080/1088937X.2022.2105970

Zamora, L. (2010, 8-10 de julio). *¿Qué es lo rural de la educación rural? El sentido y alcances de la categoría educación rural* [ponencia]. Tercer Congreso Nacional de Educación Rural, Medellín, Colombia.

Zuluaga, C. T., López, M. M., & Quintero, J. (2009). Integrating the Coffee Culture with the Teaching of English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, *11*(2), 27-42. https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11440

Pre-Service Teachers' Experiences Implementing Authentic Material to Preserve Students' Cultural Identity[1]

Óscar Andrés Bedoya Bedoya[2]
Universidad Católica de Oriente

Juan Esteban Ramírez García[3]
Universidad Católica de Oriente

Luz María Gómez Carvajal[4]
Universidad Católica de Oriente

https://doi.org/10.47286/9786287767393ch5

Introduction

One of the most constant criticisms of the Colombian educational system, especially in the curricular design of the English area, is its inattention of the cultural roots that have historically characterized Colombian education (Miranda et al., 2024). Therefore, the organization of this paper may provoke reflection on the importance and consideration of contextualized cultural identity when approaching a pedagogical practice in English teaching. Accordingly, the contributions

1 Chapter result of the research "Experiences of Trainee Teachers in the Application of Authentic Material and Students' Cultural Identity".

2 MA in Education from the Universidad de Antioquia (Medellín). Full time Professor Faculty of Education, Universidad Católica de Oriente (UCO) (Rionegro, Antioquia). Grupo de Investigación Servicio Educativo Rural (SER) from the UCO. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1964-3869. E-mail: abedoya@uco.edu.co.

3 BA in Foreign Language Teaching and English Teacher at Extension Programme from the UCO. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0941-5979. E-mail: juan.ramirez8341@uco.net.co.

4 BA in Foreign Language Teaching from the UCO. English Teacher at LCN Idiomas (Medellín). ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6991-006X. E-mail: luz.gomez9235@uco.net.co.

this project has to the context, to pre-service teachers under research issues, and to the field of foreign language teaching will be highlighted.

The east region of Antioquia offers substantial cultural practices inherited from the tradition of its region, but seemingly disjointed in the teaching of a foreign language as English. The action of contextualizing integrates the intentional of any educational process, influencing the interactions within the learning environments. It was a duty for this research to promote in the participants a sense of belonging to the context in which they live, allowing them to configure the culture and thus give a higher and more meaningful relevance to their educational process in English. Each cultural material with any identity involved was situated in the reality where students were involved in such a way that they were encouraged to critically rethink their social identity.

English teachers should not only be concerned with teaching the contents of the classes, but also with values that allow learners to act on reality to transform it with altruism at the same time as they transform themselves (Zare & Al-Issa, 2024). The application of authentic material with cultural identity should guarantee that pre-service teachers under research issues give students the importance they deserve during their learning process. The motivation and engagement expected in the students might be elements that naturally accompany teachers during their pedagogical practice in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. It is inevitable not to learn from students and therefore this type of research topic might help pre-service teachers better read the context in deep consideration of the students' background.

The cultural immersion of the authentic material and the authenticity in teaching may open a platform of opportunities synchronized with Colombia's official bilingualism plan. Thus, an important legacy of cultural material for the region can also motivate the system to leave behind untimely paradigms. Consequently, communication through a foreign language may contribute to the students' cultural identity, as it mentioned by Stein-Smith (2019) referring that "in a globalized world, the creation of a new cultural identity transcends its historical roots and embraces our future as global citizens, with a cosmopolitan and multilingual identity able to envision multiple worldviews" (p. 404).

The reality of English teaching in Colombia is a social issue that is constantly influenced by a contemporary, globalized, and systematized world due to the capitalist model (Mackenzie, 2022). Consequently, a Colombian EFL class-

room proclaims the general idea of learning English as a vehicle of opportunities within a country where it is not the dominant language. In Colombia, the desire to meet the expectations of the current world order is remarkable, largely sacrificing the quality of the educational process. Varona (2020) reaffirmed Freire's philosophy about banking education by saying that it is a model that intends to take students as vessels of knowledge. This model is a consequence of capitalism since education increasingly resembles a private system. Indeed, a product of this model is the use of textbooks in classrooms, which are non-authentic materials, designed for specific English teaching purposes (Febrina, 2017). Since this type of material tends to be teacher-based, it is simplified so that its use is direct, ignoring the cultural connection that authentic material has.

According to Freire (1987), critical thinking arises from the effort made by individuals to perceive their performance in the world with which they live, doing problem-posing education. Hence, a critical educational context is one that continuously improves its praxis to achieve the pedagogical ideals that have been outlined while trying to evaluate the social elements of reality. Critical thinking is established in an educational community assuming that each agent strengthens their participation from a democratic perspective and leaving aside the fear of being judged.

In agreement, the role of the English teacher has been so pigeonholed within the framework of national bilingualism policies that the freedom of their pedagogical practice seems tied to selfish and excessive ideals concerning the Colombian context, as a consequence, learners base their studies in a field far from democracy since they are not motivated to cooperate with their educational community for their education. Thus, the essence of democracy lies in the habit of friendly cooperation. Although the needs are dependent on everyone, such cooperation endows life itself with value (McAninch, 1999).

From the experience of pre-service teachers, this sense of democracy at the Universidad Católica de Oriente (UCO) Foreign Languages Degree has taken on a cultural identity dimension. The university has a focused view of Antioquia culture. Thanks to this, the possibility of implementing our culture in different programs is constantly promoted in the curriculum. In fact, some extracurricular activities and subjects focus on topics of interest, helping us to understand our traditions. Consequently, it makes us more aware of the achievement and sense of belonging with our cultural identity. Nevertheless, something that has not

been seen in the program is the implementation of some authentic material. It means that much of the material may be decontextualized from where it is.

Following this line, Mestari and Malabar (2016) expressed that the lack of authentic and contextualized material makes students in the process of acquiring the language inefficient and unsuccessful since many times the material focuses on grammatical structures and completely ignores the communicative competence that is so important. In addition, this type of material causes students to lose motivation. So, it is considered significant to have contextualized material in the language classroom as being connected to the students' reality may possibly make students feel motivated and engaged.

Having raised the above, this research arises from the contemporary dynamics of English teaching in Colombia. The use of authentic material with any cultural identity influence aims to diversify students' conceptions of languages. In this way, social ties would be cemented to the detriment of the learning monotony and directed towards the establishment of participatory environments through the situated cultural practice of literacies.

In this sense, the problem intended to be addressed in this research is the lack of use of authentic material in the Colombian English teaching context and the need to foster it oriented to the students' cultural identity in English teaching. As there is not a contextualized use of material in the learning process, students may not participate actively and be really interested in generating integration spaces around the language outside of schools (Paramudia & Habil, 2015). Participation becomes a problem when students fear that their thinking could be oppressed by their classmates due, in part, to the absence of democratic and critical thinking fostered in the educational environments that permeate them.

As it can be seen, the appropriate way to implement what is devised here is knowing each dimension of the context to help students boost their English learning process. The preparation of each cultural element may be one of the keys when planning how to motivate and engage students in each class. Hence, the importance of specifying the culture that remains in every specific community. For instance, Altugan (2015) stated that the cultural identity of the learners helps them to focus on learning thanks to the change that this generates. Furthermore, authentic material elicits the motivation of students to learn and exposes them to "real" language, as explained by Guariento and Morley (2001).

Literature Review

Considering the specific purpose of this research, which was to systematize and describe the pre-service teachers' experience implementing authentic material in a conversation club to foster students' cultural identity at a private English language center, some studies connected with this purpose were the base of this research. Although the literature covers a wide variety of studies, this section will focus on how the main concepts of this project have transcended over the past few years in the field of English as a foreign language.

Firstly, at an international context, the study carried out by Gunduz et al. (2017), focused on examining the influence of authentic materials on the student's listening ability in EFL classes with 30 participants, eight Turks and 22 Cypriots, who were in pre-advanced English in college. This study intended to answer questions such as how relevant is the authentic material for the needs of students when they are using the language? Are the audition materials useful? and can students use the language in real life? These questions were fundamental to arriving at the results, which were analyzed quantitatively.

In this study, Gunduz et al. (2017) exposed students to authentic audios when taking tests and then they were given a questionnaire. Once they had finished listening, answers were collected to record the data on a computer. Quantitative analysis was performed in SPSS for Windows Version 18.0. Descriptive analysis was also used to know the percentages and variables. One-way ANOVA, and the Independent Sample test were used to find the significant differences and the influence of the authentic material, and with these, the data collection could be measured.

The questionnaire consisted of a 5-point Likert scale which had questions about the influence of authentic listening material on the participants' learning process. The study indicated that most students benefited from authentic listening materials as they were able to understand and apply the language, so they were useful in the classroom and for their real life. Nevertheless, some participants preferred other types of materials and were not motivated. Moreover, they could not use language in real situations. It can be concluded that authentic listening materials are efficient and useful for more than half of the participants, but there is still a meaningful difference in preference for authentic and artificial materials according to the students' needs. Accordingly, there was still an improvement in their communication skills.

Secondly, another study worth describing in this section is the one of Akvari and Razavi (2016), intended to "elicit the attitudes of Iranian English language teachers, toward using authentic materials in their classes" (p. 109). This research focused on receptive language skills, so the authentic material had to be conceived from listening and reading. The participants considered at the beginning were 105 English teachers, who had approved the teacher training course in Tabadkan English Department in Mashhad, but only 57 agreed to participate. Neither nationality nor academic degree was considered for their selection, and their teaching experience ranged from nine to 29 years (Akvari & Razavi, 2016).

Through a survey questionnaire, Akvari and Razavi (2016) found out the attitudes and beliefs of Iranian teachers about the use of authentic materials in their English classes. The questionnaire consisted of nine multiple-choice items. Participants could choose more than one option depending on their opinions. Also, if there were any, they had the possibility to add comments. Participants' questionnaires were statistically analyzed with the SPSS package. In general terms, researchers concluded that English teachers have a positive attitude about opening authentic materials in their class sessions. One outcome of the research is that Iranian administrative policies do not encourage teachers to use authentic materials in the classroom. That explains why they prefer to use them for students to develop their language skills. Additionally, most of participating teachers indicated that they would use authentic materials for students to become proficient in the language within its social reality.

Thirdly, the last study analyzed dealt with the use of songs in English with social content under the situated literacy practice approach. This qualitative action research was carried out by Palacios and Chapetón (2014) in Bogotá, Colombia. The purpose of the study was to "examine the factors that influence student participation when songs with cultural content are utilized in the EFL classroom" (p. 125). The participants of this study were 42 students belonging to an eleventh grade in a high school, whose age range was between 16 and 19 years old. Apart from the focus of situated literacy addressed, the study also had approaches from the perspective of critical pedagogy to promote empowerment and reflection in students.

Data were collected through, an initial questionnaire that intended to create profiles of the students to find out their musical preferences, a second

questionnaire introduced at the end of the intervention to review the collected experiences, field notes used in each class session where information related to the students' participation was collected, three semi-structured interviews oriented towards the students' sensations during the process, and finally, artifacts that were the product of the activities developed by the students with each song.

Simultaneously, the authors always followed the process with the field observation technique in congruence with those mentioned. Palacios and Chapetón (2014) determined that when this approach is given to songs within the literacy framework, the factors that influence students' participation in the EFL classroom are related to the songs and to them. While the elements related to the songs influenced positively or negatively the students' involvement, there were other factors related to their previous experiences and their life stage. This led to affirm that "factors related to songs and factors related to students can influence learners' participation in the EFL class" (p. 136). Consequently, the students experienced significant learning moments thanks to the reflection on what literacies applied to the real world are.

Following the national context, a qualitative action research study conducted by Norely and Pinzón (2019) in a foreign language course at a private Colombian university was also analyzed. The authors sought to identify the role of authentic materials and tasks in the development of intercultural competencies through cultural themes. The mentioned university is specifically located in the municipality of Tunja and the research included 22 students rom the third and sixth levels of English (the university offers three mandatory levels of English). For their part, the authentic tasks implemented were responsible for combining national and international elements. For instance, some tasks compared the national identity of Colombia with that of the United States, each one of them framed in items of intercultural components.

To collect data, in this study two surveys were applied, one at the beginning and one at the end of the course, an oral semi-structured interview, and teacher's field notes. These instruments helped to enrich the study of the perceptions of both teachers and students and, thus, facilitate the filter of information focused on responding to its purpose. When analyzing the data collected, using the grounded theory method (coding process), patterns were identified in the participants' responses, which were categorized based on their insights on the culture of the target language and their native language.

At the same time, the authentic materials and tasks implemented were found to influence attitudes surrounding interculturality. Norely and Pinzón (2019) demonstrated that students take advantage of opportunities to develop their intercultural competencies as long as they are exposed to authentic materials and tasks articulated with a contextualized use of language. As well, researchers reflected on the change in students' perception of learning a language, and its importance thanks to the provision that teachers can instill in them through materials that demonstrate their reality. As a result, the competencies acquired from these materials and tasks become clearer to students as they increase their linguistic level proficiency.

Lastly, in the same year, an action research study was carried out by Arias et al. (2019) and intended to "strengthen students' cultural identity through the inclusion of cultural manifestations in English classes at Institución Educativa Rural Chaparral" (p. 14). This study was performed in a rural school located in the municipality of San Vicente Ferrer (Antioquia). The participants were 36 fourth-grade students, who were between 8 and 10 years old. The researchers established that this was a key age to begin to understand the importance of cultural identity and develop critical thinking, idiosyncrasy, and empowerment, contemplating its permanence in their lives forever.

To achieve the project objective, the researchers applied multiple data collection methods, such as document analysis, non-participant and participant observations, interviews, and different interactive methods. The information obtained was constantly validated as these methods were used simultaneously. Within the interactive methods, the researchers did a patchwork quilt with the students in two moments. At the beginning of the project, they recognized what the students knew about the practices in their environment. In the end, they collected students' perceptions for the activities they participated in during English classes. Undoubtedly, interactive methods arouse in students the motivation to share their experiences in an enriching way.

The results of the study reaffirmed that including the cultural identity of students in English classes represents a contextual empowerment tool. The learning process of students in English is more significant when they take advantage of the cultural diversity of their environment (Arias et al., 2019). Learning English through contextualized activities guide students towards an awareness of their culture and strengthens their sense of belonging to the place where they live. In

this way, the cultural manifestations of the reality that permeates rural schools will prevail thanks to its acceptance.

All in all, the studies analyzed in the literature review show an increasingly latent interest in authentic material with cultural identity. This section allows you to know the different ways in which this issue can be implemented in a classroom, considering the context of the students and their backgrounds. It is interesting to examine how Colombian research advances are related to international ones from their own culture. Simultaneously, this section demonstrates the connection between our projects with those of other authors, which provides validity to the research process. In the next section, we will address the conceptual references of this research, considering its most outstanding theoretical references and its specific technical conceptions.

Context and Participants

This study was carried out in a private English language center from Eastern Antioquia, located in Rionegro. This language center offers English language courses to all ages from beginners to advanced levels, projecting that students might be able to certify their level of English through a proficiency test.

This context was ideal for carrying out this project due to the following aspects: first, students may tend to be more motivated with their learning process compared to other educational contexts, most of them having an intrinsic language learning motivation. Thus, their interest in participating in the study related to their motivation to achieve their personal goals regarding language learning. Second, students of this language center are a flag bearer of the rich culture in Eastern Antioquia since they come from different places in the region. Accordingly, the implementation of authentic material to foster the students' cultural identity was pertinent in this context, taking advantage of their genuine culture. Lastly, the two thematic axes in this study, authentic material, and cultural identity were easily implemented in this context, since this language center is an educational institution dedicated to teaching English, with high standards of quality and innovative methodology, and provides students with the knowledge they need for better personal and academic training, helping them to be competitive and global. Likewise, it promotes the strengthening of individuals and the reaffirmation of national values, training in knowledge, technology, and performance, the protection and use of natural resources, and the participation of individuals and societies in a bilingual framework.

It was thought appropriate to implement this study in a conversation club at the mentioned context, because "Conversation is a progression of exchanges among participants. Each participant is a learning system, that is, a system that changes internally as a consequence of experience" (Dubberly & Pangaro, 2009, p. 22). Moreover, a conversation club provides the safe exchange between participants that the previous authors mentioned. Pryce et al. (2018) reveal that the ability to speak increases confidence and a sense of belonging when addressing conversation topics related to the speaker's context. The ties that are built thanks to communication between students feed the connection with their dynamics of reality. Logically, this sense of belonging increases the feelings of linguistic competence in the communicative sense and allows the student to develop others such as collaboration. Through conversation, people exchange their experiences to generate a system of common understanding. As a result of this system, communicative understanding becomes effective by mutually accepting each other.

This study was implemented during six sessions within the framework of a conversation club, which duration was 50 minutes. The group selected for this study varied in quantity throughout the sessions since some students fulfilled other responsibilities in the established club schedules. Bearing this in mind, there were ten students approximately per session, whose ages ranged from 18 to 23. Being adult students who came from different municipalities in Eastern Antioquia, such as El Carmen de Viboral, La Ceja, Marinilla, and Rionegro, their cultural roots were remarkable. Hence, as the clubs advanced, their perspectives on cultural identity became attached to their regional and family nucleus. In addition, because of their age, their most recent experience with English came from high school, which disregarded its teaching through cultural values and promoted the use of artificial material related to grammar textbooks.

There was no specific selection criterion for club participants, anyone who wished to be in these spaces was allowed to attend. The attending students' English level was between beginner and intermediate. As the clubs in the language center described do not consider the formation of constant groups, the students were informed in the first session that our aim was to continue with them throughout the process to ensure quality experience. Another vital aspect was that the researchers assumed the role of participants in response to the systematization of their experiences as pre-service teachers that the study sought to expose. Thanks to the dynamics that resulted from the club between students

and pre-service teachers, the lived experiences led to obtaining and reflecting on the research objective. In the end, there was an activity with the participants in the city of Medellín, visiting a place where authentic material was connected to cultural identity. This place was usually focused on receiving foreign visitors. Thanks to the initiative of the students, they were able to interact in English with the foreigners considering authentic material such as music and some personal objects that they showed them as a representation.

Data Collection and Analysis

As a research modality, this study was carried out using a systematization of experiences. It implies a critical orientation toward the living process, thus making it possible for the learning obtained to transcend and transform (Jara, 2018). As the interpretation of the lived experiences started from the pre-service teachers, the path of systematization revolved around the reconstruction of the elements that determined the implementation of authentic material. The reflection of the experiences made it possible for the learning to be significant, extrapolating it not only to the research field, but also to the daily life of the participants in their training as future teachers. When conducting a systematization of experiences, information comes from different information sources. Some authors, such as McMillan and Gogia (2014), argue that in the educational field data collection influences the results obtained in such a way that each step considered is meaningful.

The data collection techniques implemented to carry out this project were: first, a research diary documented in each session. It oversaw narrating the activities that were developed through the clubs and provoked reflection regarding the relevance of the implemented material and the fostering of cultural identity. The club's conduction was divided into two roles: one of the researchers was in charge of directing the club, and the other observed the environment; roles were rotated every week. As the research diary was intended for the person who directed each session, this researcher also analyzed the post-implementation experience and indicated final reflections. Second, observation is the systematic description of the events that impact the setting chosen for the implementation of the project (Marshall & Rossman as cited in Kawulich, 2005). In this case, the researcher who observed the sessions focused on commenting on the students' engagement concerning the dynamics proposed within the club. The research diary and participant observation helped contrast the pre-service teachers' experiences. Thus,

the results of the research process gained relevance and validity, addressing the intention of the research project. Finally, there was a focus group with the participant with the intention of gathering the students' perceptions about the research project, following Morgan and Spanish (1984), who argue that "focus groups bring together several participants to discuss a topic of mutual interest to themselves and the researcher" (p. 253). As a result, the tool strengthened the experience perceived by the pre-service teachers to the extent through which the students framed their participation.

Results and Discussion

The purpose of this research project was to describe the pre-service teachers' experience implementing authentic material in a conversation club to foster students' cultural identity at a private English language center. Thanks to the lived experience, three fundamental methods were implemented to address the research intention of this study, which included pre-service teachers' diaries or journals (six in total), observation reports (six in total), and a focus group. Following the notes of McMillan and Gogia (2014), the collection of information influences the validity of the research results and allows each stage experienced to be properly considered.

Since the data collection instruments provoked reflection on the relevance of the authentic material implemented and the preservation of cultural identity, the researchers' experience was synchronized with the dynamics proposed in the implementation context. It is not for nothing that the act of observing is referred to as the systematic description of the events that impact the setting chosen for the implementation of the project (Marshall & Rossman as cited in Kawulich, 2005).

With the mentioned research goal in mind, the four pre-established categories below addressed the analysis of the collected data: a) Authentic material; b) Cultural identity; c) Learning awareness, and d) Sense of belonging. The subcategory cultural heritage and consciousness was included within the category of cultural identity. Simultaneously, some previous literature and authoritative authors' conceptions on the topic were related to these categories. Accordingly, the findings section was drawn using the gathered information to approach the study intention through its reporting and organization.

Authentic Material

Undoubtedly, the use of authentic material was a fundamental axis of research even before it was defined as a category. For this reason, it is consistent that, based on the data collected, "authentic material is a powerful tool capable of connecting with participants and fostering engagement through language" (Pre-service Teachers' Journal #2, hereafter TJ). This conception is determined by the fact that it is a type of material that involves language naturally in a native-speaker context of use (Kilickaya, 2004).

On the same page, the use of authentic materials can enhance participants' perspectives and understanding, as they reflect on how their previous experiences with materials have not been contextualized to their lives. According to one of the information sources, "participants commented on how authentic these materials seemed to them, considering that throughout their academic lives they had been exposed to decontextualized materials and how this may change their perspectives" (Observation #2).

The above is aligned with a previous study conducted by Norely and Pinzón (2019), where they concluded that students take advantage of opportunities to develop their intercultural competencies as long as they are exposed to authentic materials and tasks articulated with a contextualized use of language. In the case of this study, intercultural competence occurred when participants connected their culture with that of native English-speaking countries through songs, blogs, important celebrations, festivals, and videos about characteristic accents, among others. Nonetheless, the cultural approach of this project started from the identity of the participants; it was strengthened by the approach to authentic material and even its diversity,

> from the beginning, the participants, when considering everything that the authentic material covers and how it can help us learn from what is known, began to question the reason for the materials, why not include Colombia, which is so diverse in all aspects. (Observation #2)

Authentic material elicits the motivation of students to learn and exposes them to "real" language, as explained by Guariento and Morley (2001). Thus,

> the participants enjoyed and were motivated with this material because these types of objects are things that they may not have seen for years, or they used to use in their family and are memories that they have for life. (TJ #4)

For instance, in one of the sessions, typical Christmas foods from the region were shared, such as *buñuelos* and *natilla*, making nostalgia a characteristic element of them. In the focus group, a participant said that "authentic material gives us an expansion not only of our culture, but also others and that helps to be aware of our own culture". The participants were not aware of this situation since during their teaching process at school and now at the academy they had always worked with international materials, so it was not uncommon for them to work with these, but after working with authentic material they realized what a big difference there is.

In conclusion, when materials are relevant and appropriate to learners' needs and level of understanding, they are more likely to actively participate and engage with the content. This can lead to a deeper understanding and retention of the information being presented. As evidenced in one of the observations, "the fact that the materials were 100 % contextualized to the participants' environment is particularly noteworthy, as it shows that the learning experience was tailored to their specific context and needs" (Observation #3). This can be especially important when learning about a specific topic or subject matter, as it helps learners to connect the material to their own experiences and understand its relevance in their lives.

Cultural Identity

From the analysis of the information consigned in the pre-service teachers' journal and observation reports, it was possible to determine that cultural identity plays a crucial role in shaping individuals' sense of belonging and pride in their cultural heritage. Chen (2014) says that cultural identity refers to the identification or sense of belonging considering nationality, ethnicity, race, gender, and religion. Cultural identity is also the existing connection in a community based on traditions, culture, language, and values that instill a sense of belonging generated by themselves as a society. One of the traditions explored in the sessions were the most typical Colombian festivals. Hence, "the participants realized the cultural wealth that exists in each of the festivals, recognizing them as innate sources of cultural identity for the regions where they take place" (TJ #1). This suggests that festivals and other cultural activities serve as important markers of regional identity and contribute to a sense of collective belonging.

It is evident that culture is deeply ingrained in the Colombian identity, as one source states, “culture is an essential aspect of the Colombian population’s identity. Colombia is a diverse country with a rich cultural heritage, comprising different ethnic groups, traditions, and languages” (TJ #1). This diversity is celebrated and preserved through various cultural practices and traditions. Precisely, what is indicated here is related to what was exposed by Chen (2014), demonstrating the relevance of the information analyzed within the research. From the context, it can be said that when people are born, a globalized culture is imposed on them where some customs and traditions may already be lost.

As was collected in the focus group, “we are losing our cultural identity because others are imposing their costumes on us” (Participant #3). When learning a foreign language, the materials and resources are not adequately contextualized and the main goal may be to speak with a “native accent”, so little by little we are losing our cultural identity. According to McKay (2000), the cultural components in an English class have emerged as it is believed that students will be more motivated to learn the foreign language with its specific context. Thus, their learning process will be enriching and more meaningful. An example of this was the exploration of some local products characteristic of the Colombian context, such as "Chocorramos, cocadas, and achiras". This idea was reinforced by the statement that “local products have a significant impact on Colombian culture in several ways. They contribute to the country’s identity, heritage, and economy, and help preserve traditions and customs” (Observation #2).

Finally, “preserving cultural identity is an important aspect of maintaining a sense of connection to one’s roots and history” (Observation #4). For learners, identifying and discussing typical objects from their region can be a powerful way to preserve their cultural identity. Cultural identity is a complex and multifaceted concept that is shaped by various cultural practices, traditions, and beliefs, and plays a vital role if it is intended to raise it through learning a foreign language.

Cultural Heritage and Consciousness

The cultural heritage of Colombia often remains underestimated or unrecognized, yet its significance is essential in shaping identity, well-being, and community actions. Studies indicate that embracing and confidently expressing one’s culture fosters a stronger sense of self-esteem and self-worth (TJ #2). This becomes

particularly relevant when individuals engage in learning new languages and exploring diverse cultures, equipping them with the necessary tools to discern between different cultural contexts.

Furthermore, cultural consciousness plays a crucial role as it interconnects various facets, ultimately aiming to promote awareness and understanding of one's own cultural roots. As highlighted in PJ #3, "as educators, we have a responsibility to empower our students to appreciate and celebrate the cultural diversity that surrounds them, and to recognize the value and importance of cultural heritage in shaping our collective identity".

Consequently, it becomes essential for pre-service teachers to provide education that not only meets high-quality standards, but also places a strong emphasis on preserving and honoring cultural identities. This ensures that future generations are not only aware of their heritage, but also actively engaged in safeguarding it. Chen (2014) affirms that cultural identity refers to the identification or sense of belonging considering nationality, ethnicity, race, gender, and religion. Chen also affirms that cultural identity is also the existing connection in a community based on traditions, culture, language, and values that instill a sense of belonging generated by themselves as a society. This cultural identity will be determined by the space in which it lives on a daily basis, such as the school, the family, the physical and geographical environment.

It's remarkable that even that research subjects are lifelong residents of a particular region, they might remain unaware of various aspects such as local customs, places, traditions, or cuisine, as it was highlighted in one of the observation reports, "by exploring and learning more about their own context, learners can gain a deeper understanding and appreciation of their heritage and cultural identity" (Observation #3). This emphasizes that familiarity with a region does not guarantee comprehensive knowledge of its cultural richness.

The conversation club delved into local and foreign traditions, showcasing a glimpse of Colombian Christmas. Comparing and contrasting Christmas in Colombia with that in the USA or some other northern countries, it was evident that "it allows individuals to reflect on the importance of family, friends, and community. By sharing these experiences, participants were able to connect with each other on a deeper level and appreciate the significance of their own traditions" (Observation #5).

The subsequent focus group discussion led to the consensus that learning in ways that connect us with culture is more significant since it is learning from context and experience. This underscores the importance of continually reinforcing our cultural identities, both personally and among our students.

Such endeavors contribute to the gradual growth and preservation of our culture, ensuring its continuity rather than its disappearance. Alonso et al. (2021) determine that language is a fundamental aspect of cultural identity, because it is with this medium that culture, values, and everything that as a community can be transmitted from generation to generation. Consequently, languages are internal and external interpretations of our identity. With the above, we can also say that from school, learning cultural identity comes out when students take their culture, and with this, they transform their own reality. By learning a foreign language, they are finding a balance between their own cultural identity and interculturality at the same time.

Learning Awareness

In the development of this component, references related to learning awareness arising from the analysis of the information collected were presented. This category emphasizes the importance of using authentic materials, such as songs and local festivals, to help language learners understand the cultural values, beliefs, and attitudes of the people who speak the language they are learning.

As Schraw and Dennison (1994) argued, "the ability to monitor and regulate one's own learning is known as metacognition or learning awareness" (p. 453). Throughout this research, it could be said that the participants gained greater responsibility for their learning process through exposure to authentic material. The philosophy of the English language school genuinely encourages learners to be independent, but by the end of the sessions they reported being more aware of the tools and approaches they could use to learn the language. According to McKay (2000), the cultural components in an English class have emerged as it is believed that students will be more motivated to learn the foreign language with its specific context. Thus, their learning process will be enriching and more meaningful.

Intending to dimension a learning awareness under the foundations of this research, "it is essential to use material that is part of learners' daily lives, as this allows for a more natural and relatable learning experience" (TJ #2). For ins-

tance, during December season, traditional food and music mark a sense of joy and celebration in many regions, which can be powerful resources for language learners who want to learn English in a contextualized way. As this is a variant that can be effective for language learning, it is not unusual to come across claims such as "learning awareness involves developing a sense of how one learns and what strategies are most effective for particular tasks" (Flavell, 1979, p. 907).

An idea found in the focus group can support the above "it helps us to identify many ways of expressing our culture and respecting others; learning from these contextualized materials and situations has made us see English and our culture in a completely different way" (Participant #4). The participants found the material relevant and the way in which it was presented to them, since from their customs, traditions, and values and also speaking a little about the social problems that are lived in the Colombian context, they could approach English as a tool of communication, and this made the participants understand from reflection, how authentic material could help them preserve their cultural identity.

Language is a fundamental aspect of cultural identity, because it is by this medium that culture, values, and everything that as a community can be transmitted from generation to generation (Alonso et al., 2021). Due to this, achieving the level of awareness depends on the enactment of cultural identity and its essence when teaching a language, "English cannot be pigeonholed into an ideal of decontextualized learning, in which learners have communicative deficiencies due to being unaware of the potential of culture concerning their performance" (Observation #2). As well, "through their exploration of representative objects, learners are able to connect their language learning with real-world experiences, making the learning process more engaging and meaningful" (Observation #4). The goal for language learners is to acquire innate notions that oppose the ideal of linguistic colonialism and consider the culture of the context where the foreign language is learned.

Sense of Belonging

This category emerged when determining that learning a language is composed of internal and external interpretations of identity, causing learners to feel part of a community that values its culture. In one of the activities, they had to write a blog about a characteristic place in the region, obtaining that "by providing a platform for individuals to share their experiences and traditions, participants

are able to connect with others who share similar backgrounds and feel a sense of belonging to their community" (TJ #2).

In synchrony with the above, Baumeister and Leary (1995) state that "a sense of belonging refers to the feeling of being accepted, valued, and included by a group or community" (p. 497). One important aspect of creating a sense of belonging is the recognition and appreciation of cultural heritage. During one session, it was noted that "participants realized how a sense of belonging and cultural appropriation can be evidenced through what foreigners think about our cultural treasures. Through this, they recognized how a cultural connection with a place evokes a sense of belonging" (TJ #3). Therefore, honoring and protecting cultural treasures can be crucial in raising a sense of connection and belonging within a community.

To develop a sense of belonging in response to the use of authentic material, it is valuable to foster cultural traditions and practices. A representation of this can be found in the TJ #5, where "engaging with traditional December foods and music in the context of language learning can also help students develop a sense of belonging and connection to the culture they are studying". By immersing oneself in the culture, one can deepen their understanding and appreciation for it, ultimately leading to a greater sense of connection and belonging.

Other authors, such as Osterman (2000), have given importance to the human need for a sense of belonging, associating it with positive effects including academic achievement. In line with the latter, in one observation format, it was registered that "with the activities, it was explored that learners were a little more aware and had a greater sense of belonging towards their own accent since the accent is something important to our cultural identity" (TJ #6). Therefore, they may have thought about improving their pronunciation (academic achievement) without having to imitate a foreign accent from a native English-speaking country. Embracing and celebrating one's unique identity can create a sense of pride and belonging within a community.

Even at a local level, a connection can be found with the impact that arises through the sense of belonging. Some pre-service teachers in Eastern Antioquia determined with their research that the learning process of students in English is more significant when they take advantage of the cultural diversity of their environment (Arias et al., 2019). Consequently, learning English raises a sense of belonging as long as contextualized activities are prioritized.

In closing, creating a sense of belonging and connection can lead to a greater appreciation and understanding of diversity. Sharing experiences, anecdotes, and traditions can be a powerful way to connect with others and foster a sense of community, as commented in one of the observations: "it allows individuals to reflect on the importance of family and friends, appreciate their own traditions, and develop a greater understanding and empathy towards others" (Observation #5). Additionally, showcasing successful communication in one's own language can help to strengthen a sense of pride in one's cultural heritage and promote a greater appreciation for it.

Conclusions

This study allowed to systematize the pre-service teachers' experience implementing authentic material to raise students' cultural identity at a private English language school. In the following sentences, some conclusions are displayed based on the analysis and interpretation of data.

First, the use of authentic material during this study has proven to be an effective strategy in teaching, as it fosters a genuine connection with participants and stimulates their active participation through language. By using material that reflects natural language use in a native speaker context, learner's motivation and a higher level of engagement with the content have been observed. These findings support the importance of providing relevant and appropriate materials to learners' needs and comprehension levels, which can lead to deeper understanding and more effective retention of the information presented.

In addition, the impact of authentic material on the participants' perspective and understanding is highlighted. By experiencing contextualized authentic materials in their own lives, students have reflected on the lack of context in their previous experiences with learning materials. This shift in perspective has allowed them to appreciate the authenticity and relevance of the materials used in the study. These results support the idea that authentic materials enhance students' motivation and engagement and enrich their understanding by relating the content to their own experiences and valuing its relevance in their lives.

Second, based on the analysis of the information recorded in the pre-service teachers' journal and the observations, it has been possible to determine that cultural identity plays a crucial role in the formation of a sense of belonging

and pride in the cultural heritage of individuals. It also implies the existing connection in a community based on traditions, culture, language, and values that generate a sense of belonging to society.

Along with this research, it could be observed that the participants acquired greater responsibility in their learning process through exposure to authentic material. To dimension an awareness of learning based on the fundamentals of this research, it was essential to use materials that were part of the learners' daily lives, as this allowed for a more natural and relatable learning experience.

Third, language is a fundamental aspect of cultural identity, since it is through this that culture, values, traditions, and community backgrounds can be transmitted from generation to generation. Hence, reaching the level of learning awareness depends on putting cultural identity and its essence into practice when teaching a language. The goal is for language learners to acquire innate notions that oppose the ideal of linguistic colonialism and consider the culture of the context in which the foreign language is learned. Through their exploration of representational objects, learners can connect their language learning to real-world experiences, which makes the learning process more engaging and meaningful.

Conversely, it has been determined that language learning is comprised of both internal and external interpretations of identity, leading students to feel part of a community that values its culture. Honoring and protecting cultural treasures can be crucial to fostering a greater connection and sense of belonging within a community.

Finally, fostering cultural traditions and practices is valuable in developing a sense of belonging in response to the use of authentic materials. Immersion in the culture allows students to deepen their understanding and appreciation for it, which in turn leads to a greater sense of connection and belonging. Likewise, embracing and celebrating everyone's unique identity can generate a sense of pride and belonging within a community.

All in all, it has been seen that the connection to cultural diversity and a sense of belonging not only has an impact at the individual level but also the local level. By tapping into the cultural diversity of the environment, the process of learning English becomes more meaningful for students. Consequently, learning English can foster a sense of belonging, as long as contextualized activities are prioritized.

References

Akvari, O., & Razavi, A. (2016). Using Authentic Materials in the Foreign Language Classrooms: Teachers' Perspectives in EFL Classes. *International Journal of Research Studies in Education*, *5*(2), 105-116. https://www.researchgate.net/publication/281507263_Using_authentic_materials_in_the_foreign_language_classrooms_Teachers'_perspectives_in_EFL_classes

Alonso, A. M., Alonso, A. M. y Martínez, A. (2021). La identidad cultural en la formación del profesional de lengua extranjera: una mirada desde diversos contextos geográficos. *Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica*, *11*(6). https://www.eumed.net/uploads/articulos/31b33ae31647d4e1f8a1f5801901152e.pdf

Altugan, A. (2015). The Relationship between Cultural Identity and Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *186*, 1159-1162. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815024210

Arias, S. E., García, M. F., Español, V., & Ciro, Y. P. (2019). *Strengthening Students' Cultural Identity through the Inclusion of Cultural Manifestations in English Classes at Institución Educativa Rural Chaparral* [Undergraduate thesis]. Repositorio UCO. https://repositorio.uco.edu.co/items/90375424-5793-41e4-8fe6-0f9a7be69fd8

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497-529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Chen, V. (2014). *Cultural Identity.* Center for Intercultural Dialogue. https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/07/key-concept-cultural-identity.pdf

Dubberly, H., & Pangaro, P. (2009). What is Conversation? How Can We Design for Effective Conversation? *Interactions*, *16*(4), 22-28. https://www.researchgate.net/profile/Paul-angaro/publication/220382319_On_Modeling_-_What_is_conversation_and_ how_can_we_design_for_it/links/605dfdaa92851cd8ce6bff90/On-Modeling-What-is-conversation-and-how-can-we-design-for-it.pdf

Febrina, W. (2017). *Authentic vs. Non-Authentic Materials in Teaching English as a Foreign Language (EFL) in Indonesia: Which one Matters More?* [Conference]. The Asian Conference on Education 2017, Official Conference Proceedings, Melbourne, Australia.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911. https://psycnet.apa.org/record/1980-09388-001

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36.ª ed.). Editorial Siglo XXI.

Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal*, *55*(4), 347-353. https://www.researchgate.net/publication/228740371_Text_and_task_authenticity_in_the_EFL_classroom

Gunduz, N., Ozcan, D., & Uzunboylu, H. (2017). The Influence of Authentic Materials on the Students' Listening Ability in EFL Classes. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *32*(2), 135-146. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535821

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1.ª ed.). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf

Kawulich, B. B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum: Qualitative Social Research*, *6*(2), Article 43. https://www.researchgate.net/ publication/221875465_Participant_Observation_as_a_Data_Collection_Method

Kilickaya, F. (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal*, *10*(7). http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html

McAninch, A. (1999). More or Less Acceptable Case Analyses: A Pragmatist Approach. In R. F. McNergney, E. R. Ducharme, & M. K. Ducharme (Eds.). *Educating for Democracy: Case-Method Teaching and Learning* (pp. 61-78). Lawrence Erlbaum Associates.

McKay, S. L. (2000). Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom. *TESOL Journal*, *9*(4), 7-11. https://www.researchgate.net/publication/234609830

Mackenzie, L. (2022). Linguistic Imperialism, English, and Development: Implications for Colombia. *Current Issues in Language Planning*, *23*(2), 137-156. https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1939977

McMillan, J. H., & Gogia, L. P. (2014, June 30). *Data Collection in Educational Research.* Oxford Bibliographies. https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0087.xml

Mestari, S. A., & Malabar, F. (2016). The Use of Authentic Materials in Teaching Grammar for EFL Students (Teachers' Perspective). *Language and Language Teaching Journal*, *19*(2), 125-131. https://e-journal.usd.ac.id/index.php/LLT/article/view/306

Miranda, N., Bonilla-Medina, S. X., Usma Wilches, J. A., Encarnación, C., Silva-Londoño, E., & Martínez Bula, L. (2024). Multilingual Policies and Practices in Higher Education: A Nation-Wide Exploration in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *29*(3), e2357019. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.357019

Morgan, D. L., & Spanish, M. T. (1984). Focus Groups: A New Tool for Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, *7*(3), 253-270. https://link.springer.com/article/10.1007/BF00987314

Norely, A., & Pinzón, B. (2019). Authentic Materials and Tasks as Mediators to Develop EFL Students' Intercultural Competence. *HOW*, *27*(1), 29-46. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7439248

Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, *70*(3), 323-367. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543070003323

Palacios, N., & Chapetón, C. (2014). The Use of English Songs with Social Content as a Situated Literacy Practice: Factors that Influence Student Participation in the EFL Classroom. *Folios*, (40), 125-138. http://www.scielo.org.co/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0123-48702014000200010

Paramudia, & Habil, H. (2015). Initial Oral English Communication Needs of Learners in the BE Classroom. *Journal of Education and Learning*, *9*(1), 35-44. http://edulearn.intelektual.org/index.php/EduLearn/article/view/1008

Pryce, J., Kelly, M., Lawinger, M., & Wildman, A. (2018). Conversation Club: A Promising Practice in Youth Mentoring of Migrants and Refugees. *Advances in Social Work*, *18*(3), 767-787. https://advancesinsocialwork.indianapolis.iu.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/21650

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, *19*(4), 460-475. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X84710332

Stein-Smith, K. (2019). Rethinking the Role of Languages in the US: Toward a More Diverse Cultural Identity. *Journal of Language Teaching and Research*, *10*(3), 403-411. https://www.researchgate.net/publication/332794180_Rethinking_the_Role_of_Languages_in_the_US_Toward_a_More_Diverse_Cultural_Identity

Varona, F. (2020). Ideas educacionales de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior. *Medisur*, *18*(2), 233-243. http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v18n2/1727-897X-ms-18-02-233.pdf

Zare, J., & Al-Issa, A. (2024). Positive Psychology in Action: Exploring the Role of Altruistic Teaching in Enhancing English Reading Comprehension among L2 Learners. *Language Teaching Research*. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13621688241283541

Tercera parte

Prácticas pedagógicas y educativas en la ruralidad

Imaginario social y práctica pedagógica en docentes rurales de posprimaria: una lectura desde Cornelius Castoriadis[1]

Ángela Patricia Calle Rozo[2]
Universidad Católica de Oriente

Andrés Felipe Arenas Salamanca[3]
Universidad Católica de Oriente

Elkin Ríos-Osorio[4]
Universidad Católica de Oriente

Fabián Alonso Pérez Ramírez[5]
Universidad Católica de Oriente

https://doi.org/10.47286/9786287767393ch6

1 Este artículo es resultado de la investigación "Relaciones entre el imaginario social y las prácticas pedagógicas en docentes de posprimaria del municipio de Sonsón-Antioquia: una lectura desde Cornelius Castoriadis", en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente (UCO), 2020-2021 (Rionegro, Antioquia).

2 Magíster en Educación y especialista en Pedagogía y Didáctica de la UCO. Licenciada en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta). Docente de posprimaria de la sede rural Beato Fray Melquiades, adscrita a la Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza del municipio de Sonsón.

3 Magíster en Educación y especialista en Pedagogía y Didáctica de la UCO. Licenciado en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta). Docente de Matemáticas de la Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza del municipio de Sonsón, en los niveles de secundaria y en el Programa de Formación Complementario.

4 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín). Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), especialista en Pedagogía de la Virtualidad de la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN), licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, ingeniero de sistemas de la UCO. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación e integrante del Grupo de Investigación Servicio Educativo Rural (SER) de la UCO y la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Correo electrónico: erios@uco.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2454-7804.

5 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín), magíster en Educación, especialista en Pedagogía y Didáctica, licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la UCO, con estudios en Artes Plásticas en la Escuela Popular de Arte. Estudiante de teología. Docente asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Integrante del Grupo de Investigación SER de la UCO y de la RIER. Correo electrónico: fperez@uco.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4419-0104.

Introducción

El municipio de San José de Ezpeleta de Sonsón, hoy llamado Sonsón, ya sea por la onomatopeya procedente del sonido de las caídas de agua que lo bañan o por el vocablo indígena *sunsun* (cañabrava), es el territorio donde emerge la pregunta por el imaginario social y la práctica pedagógica de los docentes rurales de posprimaria. Hacia el año 2018, recién llegados, éramos dos licenciados en matemáticas. Uno de nosotros tenía experiencia en el ejercicio docente exclusivamente en la llamada escuela graduada, donde cada docente enseña su saber disciplinar según las horas asignadas de clase, pero ahora enfrentado a formar maestros en la Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza. La otra docente, por su parte, se enfrentaba por vez primera a la formación de jóvenes rurales en el modelo flexible de posprimaria.

> La posprimaria, diseñada en el marco del Proyecto Multinacional de Educación Básica entre el Ministerio de Educación Nacional y la OEA en 1990, permite que los niños, niñas y jóvenes del sector rural en edad escolar puedan acceder al ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto. (Ríos-Osorio et al., 2020, p. 163)

La posprimaria es la posibilidad de educación rural para jóvenes egresados de la básica primaria en el modelo de Escuela Nueva, "que desde 1975 y de la mano de Beryl Levinger, Óscar Mogollón y Vicky Colbert propone un enfoque de aprendizaje activo, personalizado, colaborativo, centrado en el alumno" (Ríos-Osorio et al., 2020, p. 162). Es decir, 15 años después llegaba a la ruralidad un modelo flexible como la posprimaria, que permitía dar continuidad a la educación básica secundaria con los mismos principios de la Escuela Nueva y profundizando sus particularidades, en tanto promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo, los proyectos pedagógicos productivos, la articulación de las áreas del conocimiento con el contexto y el saber comunitario con el científico (Arango y Pérez, 2018). Por lo menos, esto es lo que se espera.

El modelo se desarrolla en un contexto rural permeado por múltiples dimensiones, con diversas características y dinámicas de funcionamiento en su entorno que recargan el trabajo del monodocente (Cragnolino y Lorenzatti, 2002). Lo anterior enfrenta al maestro con una serie de retos. Para asumirlos, los docentes requieren una formación, tal como señalan Echeverry Sánchez y Zuluaga Garcés (1990): "es siempre un problema político y debe tener como punto de referencia la región, la nación, el continente y la especie humana" (p. 51). Sin embargo, lo anterior se queda en el tintero si no se explora a fondo la conciencia del docente y

cómo asume su formación y autoformación respecto a estas funciones y al modelo de posprimaria, sobre todo si lo que encontramos es una situación dicotómica: en algunos docentes se evidencia la apropiación del modelo educativo rural de posprimaria, mientras que en otros –incluidos nosotros– su desconocimiento.

En este sentido, García Gutiérrez (2016) se pregunta: "¿cuál es el pensamiento del profesor rural sobre la educación rural?" (p. 26). Para intentar dar respuesta, García exploró el pensamiento del docente, contrastó sus conocimientos previos y trató de dilucidar su concepto respecto a lo rural. No obstante, en nuestro caso surge la necesidad de cuestionar si el imaginario social hace parte del engranaje conceptual o teórico, teniendo en cuenta que el sistema educativo es una institución en la cual los individuos responden a unos requerimientos, unas condiciones y unas instrucciones que impactan lo personal y lo social. El magma, lugar desde el cual problematizamos y donde el ser crea formas *ex nihilo* (Castoriadis, 1997), se expresa tanto en la imagen instituida del docente como en la posibilidad de una imagen instituyente de sí. Esta última se abre en el marco de una ruralidad instituida que, al mismo tiempo, se juega la fuga instituyente de la educación rural con la promesa de crear otra sociedad, otra subjetividad.

Así las cosas, en el desarrollo de su práctica, el docente se enfrenta constantemente a la disyuntiva de mantener lo instituido, lo dado, lo común, lo conocido que se perpetua, o de irrumpir y dar lugar a lo instituyente, lo posible, lo recreador. Esto pone en tensión al docente entre lo que dice (*el legein*) y lo que hace (*el teukhein*) (Castoriadis, 2013), entre lo que conoce y lo que desconoce, obligándolo a tomar posición y a reflexionar sobre su propia práctica. El docente que llega a la ruralidad al modelo de posprimaria trae consigo una formación, un aprendizaje heredado, un imaginario; resulta eximio preguntarse ¿qué relaciones se establecen entre el *imaginario social* y *la práctica pedagógica* del docente de posprimaria del municipio de Sonsón? Vamos por partes. Primero, daremos respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué entendemos por imaginario social? y ¿qué tipos de imaginario social existen?

Imaginario social instituido e instituyente, según Castoriadis

El imaginario social no es imaginación. Esta última es la capacidad del individuo, en su psique, de recrear las imágenes que adquiere y reconoce en su entorno social (Cegarra, 2012). La imaginación es innata en el individuo, nace con él, crece con él, es una representación que surge a partir de la actividad mental propia de

cada sujeto. Para hablar de imaginario, es necesario hacer un recorrido por los elementos que lo constituyen. A medida que el ser humano construye el lenguaje por la natural necesidad de comunicarse, también instituye símbolos a los cuales les asigna un significado, un valor y una estructura que solo cobra sentido cuando la interpretación individual de ese símbolo trasciende hacia una interpretación colectiva (Castoriadis, 2013). Son los símbolos los elementos que permiten establecer relaciones entre los individuos, ya sea por aceptación voluntaria de lo que representan o por imposición de la esfera social a la que pertenecen. Es así como lo simbólico juega un papel fundamental en la creación de identidad como engranaje dentro de la sociedad.

De este modo, cuando los símbolos enmarcan un significado que trasciende la idea bajo la cual fue concebida, se convierten en un fundamento estructural de las instituciones, las cuales son funcionales y se caracterizan por ser útiles a las necesidades de la sociedad[6] (Castoriadis, 2013). La cohesión que exista entre la interpretación de esos símbolos y la sociedad es lo que permite configurar lo que se entiende por institución y asegurar su continuidad a lo largo de la historia. Lo anterior no excluye la capacidad de los individuos de recrear y reinterpretar los símbolos, cuestionando su significado y suscitando en el ámbito de la esfera social nuevas significaciones respecto a la institución ya establecida.

Un ejemplo de ello es el tótem en las sociedades primitivas, donde se concreta de modo tangible toda la potencia del imaginario social (Carretero, 2011). Por esto, los cimientos de una sociedad se apoyan en la fuerza representativa atribuida a sus símbolos y en la comprensión que de ellos hacen los individuos. De esta manera, el individuo estrecha lazos comunales con un colectivo, con base en un sentido de identidad, sin perder, como se trató de decir antes, su esencia individual y su capacidad de cuestionar. Para comprender el imaginario, conviene entonces precisar la concepción de significaciones sociales imaginarias que, desde Castoriadis (1997), aportan sustancialmente a clarificar su sentido y, sobre todo, sus relaciones con el mundo:

> las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo: conforman la psique de los

6 No son la preocupación central de esta investigación ni la discusión sobre la pertinencia de estas necesidades de la sociedad ni la eficacia de las instituciones para responder a ellas. No obstante, cada vez que se confronta un imaginario instituido con un imaginario instituyente, se abre la discusión, entre otras cosas, sobre su pertinencia como justificación de su existencia en tanto institución funcional y útil para cierta sociedad.

> individuos. Crean así una representación del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo: pero esto no es un *constructum* intelectual; va parejo con la creación del impulso de la sociedad considerada (una intención global, por así decir) y un humor o *Stimmung* específico –un efecto o nebulosa de efectos que embeben la totalidad de la vida social–. (p. 9)

Son estas significaciones sociales imaginarias las que finalmente determinan los códigos de relaciones sociales entre los individuos, lo que reafirma la identidad del sujeto respecto a un grupo social. Las significaciones están presentes en la cotidianidad de la vida social de los individuos, marcando la hoja de ruta, su carácter de imaginarias proviene de su creación *ex nihilo*, y su construcción no necesariamente obedece a una condición racional o a un proceso lógico de pensamiento.

La sociedad está soportada alrededor de instituciones, cuya connotación se enmarca en la fuerza del símbolo, la cual se traduce en su significación. Es necesario que exista una coherencia entre la institución y la significación imaginaria social que esté enlazada de manera directa a la necesidad de avanzar de la sociedad (Castoriadis, 1997). Lo anterior se enmarca en la solidez de la institución, que no necesariamente suele tener unos fines plausibles que apunten al desarrollo de todos los individuos de un grupo social determinado. Por ello, resulta necesario establecer la diferencia que propone Castoriadis (1997) entre el imaginario social instituido y el imaginario social instituyente. El primero se refiere a la significación asignada a las instituciones ya establecidas y aceptadas por el colectivo, mientras que el segundo toma relevancia cuando un grupo de individuos genera transformaciones sociales a partir de la interpretación y reinterpretación de su realidad, buscando convertirse en un nuevo colectivo.

En función de lo planteado inicialmente, se hace necesario abordar el imaginario social como el conjunto de símbolos, instituciones y representaciones que estructuran el pensamiento y comportamiento de cada individuo dentro del colectivo (Castoriadis, 2013). Este imaginario delimita la interpretación y los constructos simbólicos que los individuos emplean para entender la realidad en general y su propia realidad en particular. "La imaginación es representativa, el imaginario es interpretativo" (Cegarra, 2012, p. 3). A diferencia de la imaginación, que crea imágenes, el imaginario se encarga de leerlas y reestructurarlas, asignándoles un significado. "El imaginario surge como una cuestión individual, sin embargo, es necesario aclarar que se torna social en tanto pasa a ser compartido y aceptado por la sociedad, al punto de hacerse común al interior de grupos

concretos" (García Rodríguez, 2019, p. 32). Es a partir de construcciones individuales que se crea el imaginario; sin embargo, la asimilación de un imaginario en particular depende del grado de cohesión y aceptación que tenga el individuo dentro de la esfera social. Se reitera la importancia del símbolo y su significación respecto a la institución que fortalece.

Cabe resaltar entonces que, para Castoriadis (2013), la realidad y la racionalidad son creaciones formadas a partir de imágenes y formas, reiteradas de manera continua, sin que exista un límite estricto en su definición. En este sentido, se debe determinar el lugar, el tiempo y hasta el momento histórico en los cuales se desenvuelven la realidad y la racionalidad, esto fecunda y da fuerza al imaginario social como referente dentro del marco de las construcciones sociales. Desde este punto de vista, se puede también decir que el imaginario, por su carácter social y colectivo, participa en la conformación de normas y valores.

Ahora bien, aunque se da una definición de lo que se entiende por imaginario social, cabe resaltar que el individuo está construyendo permanentemente su realidad, en contraste con la realidad circundante. Los autores de la presente investigación comprenden la importancia que da Pintos de Cea (2015) a la definición, en plural, de imaginarios sociales, ya que la sociedad en la que se desenvuelven los individuos es policontextural, por lo que, según este autor, no existe un único imaginario verdadero generado desde lo colectivo. Sin embargo, para analizar en profundidad la práctica pedagógica del docente, es necesario concebir el concepto de imaginario social en singular. Como se ha argumentado anteriormente, el individuo, pese a las influencias externas, posee la capacidad de interpretar los símbolos, lo que le permite reconstruir sus significaciones y, a partir de ellas, crear su propio imaginario social. No siendo esto suficiente, nos proponemos continuar con el concepto de práctica pedagógica como aporte al campo disciplinar de la pedagogía, llevando más allá los planteamientos del pensador, a partir de su comprensión sobre la praxis.

La práctica pedagógica: imaginario instituyente y praxis

En las comprensiones sobre el imaginario social anteriormente atendidas, se desarrollaron los elementos constitutivos de su naturaleza. Ahora se explorarán las posibilidades conceptuales que, para el campo disciplinar de la pedagogía, contienen los planteamientos de Castoriadis acerca de la práctica, para llenar de sentido y construir el concepto de práctica pedagógica, llevando más allá de sí al pensador

greco-francés. Así, la necesidad de toda sociedad de trascender culturalmente y sobrevivir a lo largo de la historia de la humanidad –en el recuerdo, el lenguaje, el legado espiritual y sus generaciones– conlleva propiamente mantener unas prácticas que le permitan transmitir una serie de conductas y acciones que mantengan adiestrados a sus miembros (Castoriadis, 2013). Estos son los primeros aprendizajes conductuales que el individuo asume como reflejo heredado de sus antecesores, los cuales le permiten integrarse de manera natural en las dinámicas del entorno social, asumiendo su identidad. Esta comprensión reproductora define lo que se entiende por práctica educativa, mas no por práctica pedagógica. Esta concepción de la práctica educativa (como imaginario instituido) no excluye la otra necesidad imperiosa de retomar esa herencia y, a partir de ella, reconstruir su identidad bajo parámetros individuales de reflexión, como ocurre con la práctica pedagógica en tanto imaginario instituyente y como ejercicio de concienciación.

En función de lo planteado, surge entonces otro problema: establecer si el individuo logra reconstruirse a sí mismo a partir de su conciencia, sin la influencia determinante de diversos factores sociales; no obstante, esos factores no paran de generar influencias. De acuerdo con esto, emerge la falsa representación de que el individuo se hace consciente por sí mismo, aludiendo a su individualidad, cuando en realidad está condicionado por los factores sociales que la determinan. Al respecto, Castoriadis (2013) plantea que la conciencia está supeditada a la superestructura:

> la conciencia puede ser, y es de hecho la mayor parte de las veces, una "falsa conciencia"; está mistificada, su contenido es "ideológico". Las superestructuras son siempre ambiguas: expresan "la situación real" tanto como la enmascaran, su función es esencialmente doble. (p. 38)

Se infiere entonces que, aunque los individuos poseen una conciencia propia, individual, siempre es cambiante y responde a intereses particulares de estructuras de poder superior. Por consiguiente, "no es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino su ser social lo que determina su conciencia" (Castoriadis, 2013, pp. 49-50). Reafirmando la necesidad de un sentido de pertenencia del individuo frente a su entorno social, inicialmente aceptando unos valores impuestos por el colectivo, que luego pueden ser a su vez modificados por el individuo gracias a su capacidad de creación. Es por ello por lo que, para la construcción del concepto de práctica pedagógica, es relevante explorar cómo la ideología también tiene un papel fundamental en el desarrollo de la conciencia del individuo y su identidad. En este caso, Castoriadis entiende la ideología desde la perspectiva de Marx como

> un conjunto de ideas que se relacionan con una realidad, no para esclarecerla y transformarla, sino para velarla y justificarla en lo imaginario, que permite a las gentes decir una cosa y hacer otra, parecer distintos de lo que son. (p. 20)

Así, se camuflan las intenciones y acciones dentro del colectivo, dando la impresión de que se es distinto. Por otra parte, los individuos también generan identidad en la medida en que sienten que aportan a la solidificación de la estructura social, a lo que Castoriadis (2013) se refiere como una actividad social fundamental llamada trabajo. La transformación social pasa por una transformación individual y viceversa (Ibarra, 2023). Empero, la relación entre la sociedad y el papel que desempeña el individuo, junto con otros, resulta decisiva: puede sostener la estabilidad del engranaje social o, por el contrario, subvertir su posición dentro de él (Castoriadis, 2013). Con base en lo anterior, surge una aproximación a las resignificaciones sociales desde la ausencia de la participación de los individuos en las relaciones de producción. De ahí que las sociedades incluyan a sus miembros en las decisiones para mantener la cohesión mencionada anteriormente. El individuo sí puede buscar su autonomía como práctica de sí (transición de la práctica educativa a la práctica pedagógica) basándose en el trabajo y el valor que la sociedad le dé a este; independiente de lo anterior, esto se comprende si atendemos lo que se entiende por praxis y sus consecuencias en la comprensión de la práctica pedagógica:

> ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía; la verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, puesto que han existido alguna vez, pertenecen a la praxis. (p. 120)

La práctica pedagógica, en tanto praxis, tiene existencia en la medida en que haya posibilidades materiales de realización del ser humano tanto en el ámbito individual como en las relaciones que establece con los otros. La práctica pedagógica como praxis define el rol que tiene el individuo dentro de la sociedad. La praxis es una actividad consciente, ajena a la simple demostración de saberes y va más allá de una teoría rígida; más bien permite transformar esa base teórica, dando pie a la generación de nuevo conocimiento (Castoriadis, 2013). Así las cosas, la práctica pedagógica, en tanto praxis, no difiere de la teoría, aunque, en sentido estricto, no depende de su rigidez, aun siendo un componente importante en la realimentación y el fortalecimiento de la base teórica. “La teoría no podría ser dada previamente, puesto que emerge constantemente de la actividad misma.

Elucidación y transformación de lo real progresan, en la praxis, en un condicionamiento recíproco" (p. 122). Esto implica que la práctica pedagógica se nutre de la teoría como punto de partida para su fundamentación, no como mera demostración, y debe convertirse en generadora de nuevo conocimiento teórico, surgido del propio ejercicio de la práctica reflexiva.

En una sociedad dominada por discursos que reproducen imaginarios sociales instituidos se hace pertinente tratar de establecer el papel que juega la autonomía como elemento integrado a la práctica pedagógica en tanto praxis. Así, se requiere cuestionar qué tanta autonomía se puede encontrar en esta. Cabe destacar que en la autonomía se asigna un valor importante al sujeto consciente y al dominio que este ejerce sobre el inconsciente (Castoriadis, 2013). Sin embargo, los discursos sociales y las instituciones ejercen un poder importante en las decisiones y comportamientos del sujeto dentro de su núcleo social, asumidos como discursos educativos (discursos instituidos), los cuales reproduce el docente en su práctica educativa, de ahí surge la pregunta sobre las posibilidades de esa práctica educativa (instituida) y su transición hacia una práctica pedagógica en tanto praxis (imaginario instituyente).

Ahora bien, se hace necesario tratar de establecer la relación entre la autonomía y lo imaginario, y analizar en qué medida el discurso instituido ha permeado el discurso propio (que se va formando como instituyente); "la autonomía se convierte entonces en: mi discurso como el lugar del discurso del Otro, de un discurso que está en mí y me domina: habla por mí" (Castoriadis, 2013, p. 162), estableciendo también la capacidad del sujeto de desglosar el discurso externo y de aprehenderlo para resignificarlo, no solo para reproducirlo, permitiendo así que sea generador de prácticas pedagógicas (que promuevan el imaginario instituyente) a partir de prácticas instituidas, bien sea en sí mismo o en el otro. Es preciso señalar que la decisión, consciente o inconsciente, de generar dicho discurso corresponde al sujeto, por ello, conviene examinar hasta qué punto la alienación determina las líneas del libreto que este debe interpretar.

De esta manera, explorar la consciencia del docente, entendiéndola como la capacidad autónoma que tiene para discernir los elementos instituidos que determinan su práctica educativa, potencia la realización de su práctica pedagógica. Puede afirmarse que la consciencia del docente se configura a partir de elementos instituidos, los cuales se transforman en instituyentes mediante la reinterpretación permanente que este realiza y las significaciones que les asigna, las cuales,

a su vez, se expresan mediante discursos que, de una u otra forma, terminan teniendo influencia en el colectivo, en las comunidades y en sí mismo.

Bajo esta perspectiva, definir la práctica pedagógica en relación con el imaginario social instituyente es potencia de recreación de la práctica educativa (imaginario social instituido). Antes que nada, es necesario advertir la importancia de la producción y reproducción de las prácticas educativas del docente, un individuo inmerso en la sociedad cuya relación con ella genera prácticas sociales (como las prácticas educativas). Estas prácticas constituyen la posibilidad de prácticas pedagógicas mediante la praxis, que, en términos de Castoriadis (2013), necesita la autonomía tanto como fin último como medio para su realización. En últimas, lo que se trata de elucidar es que la práctica pedagógica, en tanto praxis, debe darse desde la consciencia del individuo en relación con otros, fortaleciendo su autonomía y la del colectivo.

De este modo, la práctica pedagógica del docente está determinada también por la capacidad autónoma que tiene para transformar su propia individualidad y los elementos de su entorno, así como su capacidad crítica, que cuestiona la realidad social dada (como imaginario instituido) resignificando sus sentidos (generando imaginario social instituyente) y posibilidades transformativas en la sociedad misma a partir de su práctica pedagógica, "Un lugar desde el cual se deconstruye y construye el pensamiento mismo, sus alcances e intencionalidades emancipatorias" (Pérez et al., 2016, p. 575). Así, la autonomía no es la anulación de los discursos externos, sino la reelaboración de nuevos discursos a partir de estos (Castoriadis, 2013), permitiendo que el docente encuentre en esas nuevas construcciones la oportunidad también de convertirlas en conocimiento. Lo anterior redunda en la práctica pedagógica como praxis del docente y, como ya se ha mencionado antes, esto fortalece la base teórica.

La problematización permanente del docente, que acrecienta una consciencia en permanente disputa con los imaginarios instituidos por la institución imaginaria de la sociedad, promueve un movimiento en las relaciones entre la sociedad y la institución, así como entre la institución y los individuos, y el valor social de los actores en juego (Castoriadis, 2013). De ello se deduce que las prácticas educativas son actos sociales y políticos; por lo tanto, también están impregnadas de significaciones imaginarias instituidas, así como de la capacidad autónoma del docente para subvertir el des-orden que reproduce las desigualdades sociales. La posibilidad de transformar el imaginario instituido y resigni-

ficarlo mediante la praxis se encuentra en sus prácticas pedagógicas, las cuales promueven el imaginario instituyente.

Ha de enfatizarse que la educación está inmersa en la sociedad y, por ello, está permeada por las circunstancias del tiempo, el modo y el lugar. Para modificar estas circunstancias y comprender de manera racional los elementos mencionados, se requiere que el educador sea educado (Marx y Engels, 2004), es decir, que sea capaz de comprender bajo qué circunstancias está poniendo en práctica su saber o conocimiento y de reflexionar en torno a ello, con el propósito de modificar dicha práctica, permitiéndose así no solo ser un reproductor de conocimiento, sino un docente consciente de que es a partir de su propia formación que puede finalmente transmutar su práctica educativa en una práctica pedagógica que modifique la realidad vía la praxis.

Cabe considerar que, en la práctica pedagógica, se debe tener en cuenta la reflexión sobre el imaginario social que sustenta tanto el discurso como la práctica educativa instituida, tal como se mencionó anteriormente. Dentro de este orden de ideas, es indispensable comprender las significaciones impuestas al interior del lenguaje, "una significación es indefinidamente determinable (y, evidentemente, 'indefinidamente' es esencial), sin lo cual lo que se quiere decir es que es determinada" (Castoriadis, 2013, p. 538). Comprender que las significaciones están sujetas al lenguaje y al valor simbólico que las reconoce como elemento identitario dentro de una sociedad promueve la identificación de las grietas en la carga del valor simbólico de estas significaciones. La identificación de esas grietas constituye el papel del educador en la resignificación del imaginario. Allí comienza su propio tránsito hacia una práctica que lo convierta en pedagogo, una práctica consciente y pedagógica. En este sentido, Benner (1998) plantea la discusión en términos de una polémica entre una educación afirmativa y una no afirmativa, según la cual "toda generación nueva es educada en una realidad históricamente predeterminada, que en principio reclama para sí, y hay que otorgarle, el debido reconocimiento, antes de pasar a investigar las posibilidades de cambio y a cuestionarla con fundamento" (p. 79).

Por consiguiente, la práctica pedagógica se entiende como el conjunto de acciones del docente en las cuales se conjugan la consciencia, la autonomía, la praxis y la reflexión, otorgándole la capacidad de resignificar los discursos y conocimientos instituidos (discurso y práctica educativa), como también la de modificarse a sí mismo siendo un sujeto que está en constante autoformación, comprendiendo

que, a partir del imaginario social y las significaciones instituidas, puede generar discursos y prácticas instituyentes. Surge entonces la pregunta por el método, derivado de las decisiones teóricas anteriormente tomadas, capaz de comprender las relaciones entre el imaginario social y la práctica pedagógica de los docentes de posprimaria. Es preciso aclarar que el método ya opera desde la problematización inicial, aunque no sea advertido por los investigadores; y que, en la medida en que se define la perspectiva teórica de abordaje de la investigación, emerge también la conciencia del método a seguir, ahora explicitado en toda su dimensión.

El método dialéctico histórico-social en Castoriadis y su apropiación

La investigación asume el enfoque cualitativo-natural en la medida en que "explora las experiencias de la gente en su vida cotidiana. Es conocida como indagación naturalística, en tanto que se usa para comprender con naturalidad los fenómenos que ocurren" (Mayan, 2001, p. 5), lo que permite identificar las relaciones presentes entre el imaginario social y la práctica pedagógica en docentes rurales de posprimaria.

A su vez, el paradigma hermenéutico permite encuadrar el ejercicio interpretativo para generar las categorías que surgieron en el marco de la problematización, como son el imaginario social y la práctica pedagógica. Se acude entonces a la hermenéutica: "nuestra lectura no es arbitraria, de cierta manera no es más que la interpretación del discurso que la sociedad contemporánea mantiene sobre sí misma" (Castoriadis, 2013, p. 158), con la intención de hacer un ejercicio de exégesis vía la interpretación de la información generada en campo con los docentes participantes en esta investigación, para acceder a un modo particular de leerla en tanto construcción de sentidos. Como lo expresa Cárcamo (2005),

> dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras contenidas en la "física de la palabra" para lograr la captación de estas en tanto plasmadas en un papel. (p. 207)

Lo anterior permite dar cuenta del alcance del nivel de profundidad necesario para indagar en términos de las relaciones que se establecen entre el imaginario y la práctica pedagógica, a partir de los elementos que las constituyen. Así, analizar las relaciones entre el imaginario social y la práctica pedagógica del docente de posprimaria implica recurrir a elementos que permitan visualizar los aportes conscientes e inconscientes que el pensamiento heredado proporciona al suje-

to (Castoriadis, 2013), lo cual inevitablemente permea la práctica del docente, haciendo visibles los matices que permiten discernir si se trata de una práctica educativa o de una práctica pedagógica.

En este sentido, determinar cómo el pensamiento heredado por el docente a lo largo de su historia está directamente relacionado con las acciones que pone en juego en el momento de ejercer su práctica educativa y las posibilidades de generar práctica pedagógica implica establecer la influencia de lo histórico-social en su imaginario (social), estableciendo lo anterior como algo que se puede revelar tanto en lo relativo a la sociedad como a la historia, pero estrecha y fundamentalmente vinculados (Castoriadis, 2013). La tesis es que el bagaje que el docente trae, ya sea heredado desde la institución –formación académica y políticas educativas establecidas– o adquirido a través de la experiencia que le ha otorgado el ser social, se ve reflejado en la cotidianidad de su práctica educativa y puede llegar a ser práctica pedagógica.

Para poder establecer la práctica pedagógica del docente, es imprescindible determinar cómo produce significaciones la reflexión heredada; no obstante, surge la pregunta de si esas significaciones producen o no nuevas significaciones (Castoriadis, 2013). Lo anterior alude a lo que en esta investigación se entiende por práctica pedagógica, es decir, a indagar cómo el docente asimila el conocimiento heredado y lo resignifica a través de sus acciones: autoactividad reflexiva que genera autonomía.

En este sentido, a partir de la lectura de la obra de Castoriadis se infiere el método dialéctico histórico-social, siguiendo su modo de proceder racional en la construcción de una arquitectura teórico-metodológica. Entendiendo la dialéctica como la puesta en tensión de elementos de las prácticas que, siendo instituidas, pueden ser resignificadas para generar otro instituyente o ratificar su institucionalidad. Por su parte, para argumentar lo dicho anteriormente sobre lo histórico-social, se parte de los dos elementos constitutivos de la institución imaginaria de la sociedad: *legein* (decir social) y *teukhein* (hacer social).

Para que exista una institución con bases sólidas que permee a los individuos sociales como producto del imaginario social instituido, es menester instaurar un lenguaje con una carga simbólica o un significado bien definido (Castoriadis, 2013). Esto es posible por la condición humana del *legein* (decir social), que permite identificar lo que se dice socialmente, impuesto o no, y que constituye el discurso proveniente del individuo en su formación colectiva.

En función de lo planteado respecto al método, conviene apelar a las técnicas del análisis documental y de la entrevista semiestructurada o conversacional, que permitieron generar información relevante mediante la serie de preguntas planteadas para profundizar en las vivencias y significados de los participantes (Mayan, 2001), en la medida en que "cuando el entrevistado comienza a hablar sobre algo importante, deja que la conversación fluya. Los gestos de simpatía y las preguntas pertinentes sirven para mantenerlo en el tema" (Taylor y Bogdan, 1987, p. 122) y auscultar los significados que ni ellos mismos habían podido develar. Las entrevistas se desarrollaron con cuatro docentes de las siguientes instituciones educativas de la subregión Páramo del municipio de Sonsón: Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza, Técnico Agropecuario y de Salud de Sonsón, Liceo Braulio Mejía y Técnico Industrial Antonio Álvarez Restrepo, repartidos en los diferentes corregimientos y veredas. El criterio de selección fue la heterogeneidad locativa y disciplinar, de manera que, de las cinco instituciones educativas públicas incluidas en la muestra, al menos cuatro tuvieran relevancia significativa. Además, fue necesario que los docentes estuvieran activos en el modelo de posprimaria y tuvieran facilidades para desplazarse hacia la zona urbana. Por su parte, la heterogeneidad disciplinar presente en sus perfiles formativos –un licenciado en filosofía, una licenciada en lengua castellana, una licenciada en ciencias naturales y un sociólogo– permitió consolidar la muestra. La información generada en campo por los participantes se trianguló cruzando la teoría con sus propias voces y la interpretación de los investigadores, para lo cual se utilizó una matriz de análisis que permitió codificar la información obtenida en clave del análisis vía *legein* (decir social) y *teukhein* (hacer social) de los docentes de posprimaria.

En este orden de ideas, es imprescindible identificar si lo que se expresa socialmente a través del discurso *legein* (decir social) tiene coherencia con lo que se lleva a cabo en la práctica, lo que se entiende como *teukhein* (hacer social), que dilucida Castoriadis (2013) como aquello que se instituye socialmente en la realidad de una sociedad en particular. De lo anterior se puede afirmar que se trata de identificar, en el decir social, su condición de hacer social y, en el hacer social, el decir social, determinando las formas en que se relacionan el significado del discurso propiamente dicho y la acción, o el valor de la técnica utilizada en el campo educativo, con posibilidades de continuidad, disrupción o incluso *ex nihilo*.

Hallazgos

De los tipos de relaciones entre el imaginario social y la práctica pedagógica en docentes rurales de posprimaria

De las relaciones de continuidad

Con el fin de escudriñar en las significaciones que los docentes otorgan a algunos elementos del entorno de la escuela rural, fue necesario recurrir al uso de imágenes y otros elementos, puesto que, como lo refiere Castoriadis (2013), mencionando la relación entre lo simbólico y lo imaginario,

> La influencia decisiva de lo imaginario sobre lo simbólico puede ser comprendida a partir de esta consideración: el simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente de manera que uno "represente" al otro. Pero no es más que en las etapas muy avanzadas del pensamiento racional lúcido en las que estos tres elementos (el significante, el significado y su vínculo sui generis) se mantienen como simultáneamente unidos y distintos, en una relación a la vez firme y flexible. (p. 205)

Se preguntó a los docentes acerca del significado que tiene para ellos las botas pantaneras. El docente 1 manifestó:

> En Colombia está la creencia que la bota de caucho es de la insurgencia y que es de la guerrilla, porque es un zapato que se adapta a cualquier tipo de piso térmico, condición y ambiente, esos zapatos son ideales para trabajar, son los zapatos de la clase trabajadora y del campo, del trabajador rural. (Docente 1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2021 y 15 de octubre de 2021)

Este testimonio contiene una significación instituida. Respecto a los demás docentes, la imagen de las botas pantaneras es aceptada como un símbolo que representa a la clase trabajadora campesina. Al reconocerlas como un elemento propio de la comunidad campesina, se rememora el significado y aceptación que tienen dentro del colectivo, lo que convierte dicha significación en una institución.

Dado que la tiza y el marcador forman parte del quehacer educativo, se presentaron a los participantes con el fin de indagar el significado que les atribuyen. Se observó que relacionan la tiza y el marcador como una transición

de lo antiguo a lo moderno, asociando la tiza con las carencias y el marcador con una inversión más significativa y actual. Sin embargo, el docente 4 reclama también otro tipo de herramientas más tecnológicas que apoyen su proceso de enseñanza. El imaginario social también se construye teniendo en cuenta el momento y el lugar en que asigna significado a los símbolos (Castoriadis, 2013). Se observa, entonces, que estos elementos son reconocidos como símbolos y aceptados socialmente, adquiriendo sentido cuando se relacionan directamente con la labor del docente. Esto evidencia que su valor se establece y consolida desde el imaginario colectivo.

En este orden de ideas, también se exploró un elemento relevante en la vida del campo: el azadón, mostrando su imagen a los docentes para conocer su interpretación. Ellos lo relacionan directamente con el trabajo del campesino, enfatizando el trabajo que realizan los estudiantes en sus casas, así como con una herramienta que facilita ciertas tareas en la escuela. No obstante, se asocia con la obtención de ingresos a temprana edad, lo que lleva a reflexionar sobre las consecuencias de esta situación (Docente 1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2021 y 15 de octubre de 2021). El azadón tiene una carga simbólica que permite a las comunidades campesinas apropiárselo, representando el trabajo con sacrificio presente en estos contextos. Según Castoriadis (2013), la aceptación de los símbolos dentro de un grupo social crea identidad y permite establecer relaciones entre estos y los miembros de una comunidad. La aceptación del significado de este símbolo por parte de los docentes se da gracias al reconocimiento que tiene dentro de las comunidades, lo que evidencia que está instituido.

Para poder generar un discurso con visos instituyentes es menester indagar sobre qué tanta autonomía poseen los docentes en el ejercicio de su práctica, puesto que, como lo establece Castoriadis (2013), "hay relación interna entre aquello a lo que se apunta (el desarrollo de la autonomía) y aquello por lo que es apuntado (el ejercicio de esta autonomía): son dos momentos de un proceso" (p. 121). Por lo tanto, se indagó sobre la existencia o construcción de mallas curriculares exclusivas para el modelo de posprimaria en las diferentes instituciones educativas. En algunas están trabajando en su planteamiento, sin que se note, al menos en el discurso, que la experiencia de los docentes se vea reflejada en dicha propuesta, pues solo se ciñen a directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), como se pudo observar en los diseños curriculares prescriptivos según los lineamientos y estándares, sin ninguna contextualización identificada. Todo

esto en contraste con lo que los docentes manifiestan en las entrevistas, pues dicen tener cierta autonomía en el momento de preparar sus clases. Se identifica en los participantes un predominio de un discurso educativo que, aunque pretende mostrarse innovador, refleja la reproducción de conocimientos en la dimensión formal del currículo, rasgo característico de una falsa autonomía.

De allí que se indague en los docentes sobre el uso y la importancia que otorgan a las cartillas de trabajo entregadas por el MEN en posprimaria. Para los docentes, la cartilla juega un papel fundamental en la concreción de su labor en las áreas que no dominan, pues, al carecer de un conocimiento amplio, se limitan a utilizar este material entregado por el MEN; cuando no hay cartilla disponible para una asignatura o determinado tema, el docente recurre a diversas fuentes que le permitan apoyar el proceso. Sin embargo,

> las instituciones pueden ser, y son efectivamente, alienantes en su contenido específico. Lo son en la medida en que expresan y sancionan una estructura de clase, más generalmente una división antagónica de la sociedad, y, a la vez, el poder de una categoría social determinada sobre el conjunto. Lo son igualmente de manera específica para cada una de las clases o capas de una sociedad dada. (Castoriadis, 2013, p. 175)

Por ello, al no contar con herramientas suficientes, ya sea por la formación o por la experiencia, los docentes optan por reproducir saberes en las áreas que no dominan. Se puede identificar que, aunque en su discurso relacionan elementos con visos instituyentes, al dar cuenta de la puesta en acción se identifica un discurso que conlleva una práctica instituida.

En función de lo planteado, era necesario preguntarles a los docentes si consideraban que el modelo de posprimaria propende por un aprendizaje significativo. El docente 1 manifestó:

> A mí algo que me desespera de las cartillas que nos dan es que todo es rural; un niño campesino, la vaca, la leche, la finquita. Y si hablamos de los procesos de globalización, los niños ya no son rurales netamente, ellos acceden a información en el celular todo el tiempo. Yo pienso que el modelo nos segrega, nos excluye y recarga laboralmente a los docentes. (Docente 1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2021 y 15 de octubre de 2021)

La respuesta del docente 2 fue similar a la anterior. Por otro lado, el docente 3 manifestó:

> Si se pudiera de verdad implementar como el modelo está dado, como se piensa, como está planteado, si se pudiera, yo pienso que habría un aprendizaje significativo, […], lo difícil es de verdad implementarlo bien y pienso que los docentes no tenemos todas las herramientas. (Docente 3, comunicación personal, 12 de octubre de 2021)

Y el docente 4 respondió:

> El modelo como tal digamos que cumple con lo básico a nivel de temática, lo que se debe generar en cada grado, en cada periodo, pero el aprendizaje significativo es el que yo como docente debo llevar allá y que obviamente si mis estudiantes están motivados va a ser significativo. (Docente 4, comunicación personal, 19 de octubre de 2021)

Se percibe que los docentes con menos experiencia en el modelo, especialmente aquellos de contextos urbanos, identifican más falencias que bondades, lo que dificulta que puedan llevar a cabo un buen proceso de enseñanza. Los docentes con mayor experiencia en la implementación del modelo ven en él una oportunidad de potenciar aprendizajes y habilidades en los estudiantes, pero, además, son conscientes de que esto depende del docente encargado. En este sentido, se interpreta, desde Castoriadis (2013), una relación de producción:

> Lo que las clases hacen, lo que tienen que hacer, les es, cada vez, necesariamente trazado por su situación en las relaciones de producción, sobre la cual no pueden nada, pues les precede tanto causal como lógicamente. De hecho, las clases no son más que el instrumento en el cual se encarna la acción de las fuerzas productivas. (p. 49)

La experiencia que cada docente ha tenido con el modelo le permite identificar sus ventajas y vicisitudes; sin embargo, se aprecia que hay un orden instituido que logra permear las acciones del docente haciendo que todo lo planteado termine convirtiéndose en una reproducción del modelo, es decir, en una práctica educativa.

De las relaciones de disrupción

En función de lo planteado, se hizo necesario indagar en los docentes por un elemento fundamental del modelo más allá de los saberes escolares, como lo es la huerta escolar. Encontramos respuestas como las siguientes:

> Esto es lo más bonito que me ha tocado como monodocente, porque, primero, yo soy citadino, yo vengo de ciudad y jamás yo he labrado la tierra, entonces

> esto chicos han sido no porque han querido, sino por la cultura de sus familias, que son campesinos, tienen esa estirpe del campo, ese amor por el campo o a la vez porque les tocó el campo ellos me han enseñado a mí. (Docente 2, comunicación personal, 21 de septiembre de 2021 y 20 de octubre de 2021)

Se evidencian significaciones en torno al trabajo de la huerta escolar, donde se vinculan conocimientos y saberes propios de la cotidianidad y del entorno en que se desenvuelven los docentes. Al respecto, el docente 3 manifiesta: "para mí eso es aplicación de saberes, ahí se aprende, ellos ahí aprenden, trabajan en equipo, hacen diferentes actividades, yo pienso que son experiencias muy significativas, ellos mientras hacen esas actividades van transformando el entorno escolar" (Docente 3, comunicación personal, 12 de octubre de 2021). En el mismo sentido, el docente 4 considera que en la huerta escolar se ponen en práctica saberes que los estudiantes traen de sus labores en el campo, y es importante no dejar de lado sus conocimientos y costumbres al tiempo que se generan aprendizajes. Aunque los docentes traen consigo significaciones previas, en cuanto al símbolo, "ninguna de estas significaciones jamás está acabada y cerrada en sí misma, remiten siempre a otra cosa; y ninguna cosa, ningún hecho histórico puede entregarnos un sentido que estaría de por sí inscrito en ellos" (Castoriadis, 2013, p. 39). Además del saber específico que cada docente aporta desde su área de formación para fortalecer los procesos de aprendizaje en estudiantes y en la comunidad, los saberes propios de la población campesina también se integran, lo que permite que esta articulación sea generadora de nuevo conocimiento a partir de prácticas habituales.

Por consiguiente, se preguntó a los docentes acerca del significado que atribuyen al "Correo de la Amistad",[7] coincidiendo en que lo consideran una herramienta útil de comunicación y unión dentro del grupo "es una forma de que los chicos interactúen, pues, de alguna manera, que ellos manejen valores, lo que representa es que entre los estudiantes puede haber una interacción, que manejen los valores" (Docente 3, comunicación personal, 12 de octubre de 2021). Cuando el significado de los símbolos trasciende el ideal para el que fueron concebidos y los individuos logran reinterpretarlos, es posible generar nuevas significaciones (Castoriadis, 2013). Se percibe la capacidad de los docentes de reinterpretar los símbolos instituidos cuando logran comprender en detalle su significado.

7 El "Correo de la Amistad" es el nombre de una estrategia en la que los estudiantes redactan un texto para compartir sus vivencias en torno a sus costumbres familiares, intereses, miedos, experiencias personales y demás situaciones, incentivando la comunicación y fortaleciendo el vínculo entre los participantes, además de favorecer la construcción de un sentido de grupo y pertenencia.

De este modo, otro de los elementos importantes en el modelo de posprimaria y, en general, en la escuela rural es la distribución de los estudiantes en el aula. Se indagó al respecto con los docentes participantes de esta investigación, presentándoles una imagen de la distribución típica de las mesas por grados. Se percibe que los docentes dan mucha importancia al trabajo colaborativo que se logra mediante los grupos, manifestando que esto fortalece el aprendizaje. También referencian que, según el área que se esté trabajando, la ubicación de los estudiantes puede organizarse de esta forma u optar por otra, dependiendo del caso. "La praxis es lo que apunta al desarrollo de la autonomía como fin y utiliza con este fin la autonomía como medio" (Castoriadis, 2013, p. 121). Cada docente es capaz de argumentar basándose algunos en la estructura dada (lo instituido) y otros replanteándola y adaptándola a la necesidad. Son visos de la capacidad que tiene un docente de instituir prácticas de acuerdo con las necesidades.

Cabe considerar qué elementos de la comunidad pueden ser rescatados por los docentes para incorporarlos en su práctica, aspecto sobre el cual se indagó con los docentes participantes de esta investigación. Al respecto, el docente 1 dijo:

> yo creo que sí, trato de hacerlo y espero hacerlo toda la vida, que sea transversal. ¿Cómo se hace? Con la jerga, con la tradición, con la cultura, con el reconocimiento de la identidad del campesino y que no se sienta menospreciado frente al sistema social que siempre le segrega, el campesinado finalmente es el eslabón más importante de la cadena productiva. (Docente 1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2021 y 15 de octubre de 2021)

En general, manifiestan la importancia de incluir los saberes propios de las comunidades campesinas. Incluso, cuando no se incorporan, existe una conciencia de la relevancia que podría tomar el hacerlo. "La experiencia de la vida social es una experiencia de significaciones validadas a nivel colectivo" (Baeza, 2011, p. 33). En este sentido, se comprende que el docente rural cuenta con una credibilidad dentro de la comunidad que le permite liderar procesos académicos y sociales, retomando los saberes propios de esta y aportando, desde su conocimiento, a su resignificación. Es por la institución que representa la figura del docente que cuenta con tal reconocimiento y aceptación dentro de cada grupo comunitario.

Es relevante explorar cómo los docentes adquirieron sus conocimientos en relación con la educación en la ruralidad. Se pudo encontrar que, más allá de su formación académica, construyeron su concepción a partir de la experiencia que fueron adquiriendo al enfrentarse a estos contextos, es decir, aprendieron haciendo.

> La praxis es, ciertamente, una actividad consciente y no puede existir más que en la lucidez; pero es algo del todo distinto a la aplicación de un saber previo (y no puede justificarse por la aplicación de semejante saber, lo cual no quiere decir que no puede justificarse). Se apoya en un saber, pero este es siempre fragmentario y provisional. Es fragmentario, porque no puede haber una teoría exhaustiva del hombre y de la historia; y es provisional, porque la praxis misma hace surgir constantemente un nuevo saber. (Castoriadis, 2013, p. 122)

Al estar inmersos en el contexto rural y siendo conscientes de la importancia del autoaprendizaje, se comienza a vislumbrar una praxis que es un concepto previo que permite llegar al ideal de práctica pedagógica de esta investigación. Esta se fortalece a partir de la generación de prácticas sociales en los individuos.

Ahora bien, al indagar sobre un día típico de los docentes, se halló que, en general, se destacan las condiciones adversas que deben sortear en su recorrido hacia la escuela. Se percibe también el cumplimiento durante la jornada escolar, así como las dificultades que se presentan en el manejo de las llamadas áreas duras. También se resaltan las vicisitudes de los estudiantes frente al desplazamiento y las carencias que, en ocasiones, impiden desarrollar sus actividades académicas con normalidad.

> La lucidez "relativa" de la praxis no es algo para salir del paso, un si no hay nada mejor –no solamente porque semejante "mejor" no existe en parte alguna, sino porque es la otra cara de su sustancia positiva: el objeto mismo de la praxis es lo nuevo, lo que no se deja reducir al simple calco materializado de un orden racional preconstruido, en otras palabras, lo real mismo y no un artefacto estable, limitado y muerto–. (Castoriadis, 2013, p. 123)

Comprender la realidad social del entorno en que se lleva a cabo la práctica es un paso importante en la consolidación de los elementos que permiten fundamentar una praxis. Solo cuando el docente es consciente de la realidad en que está inmerso puede, a partir de discursos y prácticas, aportar a su transformación.

En función de lo planteado, se indagó cómo preparan los docentes sus clases dentro de su área de formación: "jugando, desde la lúdica, desde el juego y desde la experiencia propia de ellos" (Docente 1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2021 y 15 de octubre de 2021). Por su parte, el docente 2 considera que "todo parte de un método, del diálogo, un método de que voy buscando y voy logrando, y que no me voy quedando atrás" (Docente 2, comunicación personal, 21 de sep-

tiembre de 2021 y 20 de octubre de 2021). Para el docente 3 es importante ser más prácticos: "me gusta mucho trabajar con ellos experimentos y hacer cosas prácticas" (Docente 3, comunicación personal, 12 de octubre de 2021). Finalmente, para el docente 4, su área de formación puede ser una base importante para las demás: "mi área de formación es lenguaje, es un área que se presta para mucho afortunadamente, entonces trato de transversalizar y enfatizar mucho en la lectura y la comprensión, yo digo que ahí parte todo" (Docente 4, comunicación personal, 19 de octubre de 2021). "La praxis revolucionaria, porque es revolucionaria y porque debe atreverse más allá de lo posible, es 'realista' en el sentido más verdadero y comienza por aceptar al ser en sus determinaciones profundas" (Castoriadis, 2013, p. 180). Se puede decir entonces que, a partir del conocimiento que poseen, los docentes tienen más confianza para proponer elementos que aporten de manera significativa a su práctica y, por ende, al aprendizaje de los estudiantes. Al reconocerse como poseedor del saber específico, el docente tiene la capacidad de continuar aprendiendo y, a la vez, modificar sus prácticas.

Cabe señalar que existen proyectos educativos obligatorios en la educación en general. En este sentido, se preguntó a los docentes participantes de la investigación si, además de dichos proyectos, realizan otros que complementen su práctica y cómo los vinculan a esta. Se encontró que involucran a los estudiantes en actividades que van más allá de los conocimientos académicos, contribuyendo al desarrollo de otro tipo de habilidades para la vida. Se destaca también que las ideas que no dependen de los proyectos obligatorios están vinculadas a temas que apasionan al docente o son de su dominio. El desarrollo de la praxis en el individuo requiere, al menos, el reconocimiento de su autonomía (Castoriadis, 2013). La autonomía del docente le permite tomar iniciativas propias que finalmente tienen repercusiones en la comunidad en la cual se desempeña, por lo que una propuesta que nace de la individualidad impacta al colectivo.

En este orden de ideas, se preguntó a los docentes participantes sobre su percepción de la educación rural, tanto antes como después de la experiencia que están viviendo. En este sentido, el docente 3 manifestó:

> en mi bachillerato yo estudié en la zona rural, entonces yo conocía muy bien cómo era el trabajo allá, yo tenía claro que llegar a la zona rural era llegar con unas condiciones difíciles y con un grupo multigrado, que es lo que de pronto más nos agobia. Trabajar todas las áreas, todos los grados, pero creo que ya conocía un poquito de esas situaciones, entonces no fue

> nuevo para mí saber que me enfrentaba a muchos grupos y a todas esas áreas, pero sí es una responsabilidad y un aprendizaje continuo, pienso que no es para cualquiera enfrentarse a esa situación. (Docente 3, comunicación personal, 12 de octubre de 2021)

En este caso, se logra identificar una evolución a medida que fue cambiando de fases. Con los demás docentes se perciben sutiles diferencias entre la concepción previa y la actual. El docente 1, por ejemplo, señala que fueron varias sus experiencias en las comunidades rurales: Justicia y Paz en el Urabá chocoano, luego con poblaciones afrocaucanas, entre otras. En relación con el modelo de posprimaria, "Aprendí más desde la experiencia que de la teoría" (Docente 1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2021 y 15 de octubre de 2021). En este mismo sentido, el docente 2 insistía en que, aunque en su trayectoria profesional trabajó en la zona rural, era por profesorado. Posteriormente, tuvo la experiencia inédita en la posprimaria de Sonsón. Por su parte, el docente 4 recordaba que, en su infancia, fue su madre, una maestra rural, quien le inspiró la vocación docente, el interés por el trabajo con las comunidades y su agrado por el modelo. Cuando el sujeto es consciente de la carga instituida que trae, ya sea por la formación recibida o por la experiencia, es capaz de reflexionar sobre las vicisitudes que encuentra en el ejercicio de su práctica y resignificarlas, dando pie a nuevos conocimientos y procesos. No es posible construir o modificar una significación propia de la educación rural si no se es consciente del cambio histórico.

De las relaciones *ex nihilo*

El magma, lugar desde el cual problematizamos, desde donde el ser crea formas *ex nihilo* (Castoriadis, 1997), se expresa en la imagen instituida del docente y en la posibilidad de una imagen instituyente de sí, que se abre en el marco de una ruralidad instituida que, al mismo tiempo, se juega la fuga instituyente de la educación rural con la promesa de crear otra sociedad, otra subjetividad.

Un magma es aquello que, según Castoriadis (2013), permite extraer significaciones, a partir de las cuales se puede construir una manera de reinterpretar los símbolos instituidos. En este último apartado se presentan los hallazgos a partir de las tres manifestaciones del magma enunciadas ya en la imagen instituida del docente y sus posibilidades instituyentes, así como en la ruralidad instituida y la fuga instituyente de la educación rural, hasta alcanzar el punto de inflexión de la educación rural instituida como imagen deformada de la educación urbana en su superación.

Para que en la labor docente surjan significaciones conscientes, es indispensable la autonomía, la cual está relacionada con el criterio que el docente posee sobre el saber específico que se quiere implementar. Del mismo modo, requiere una consciencia que le permita identificar las falencias en su proceso y, a partir de ellas, generar nuevo conocimiento o nuevas prácticas. "La significación es aquí la coparticipación de un término y de aquel al que ese término remite, poco a poco, directa o indirectamente" (Castoriadis, 2013, p. 536).

Si bien es cierto la formación es importante, también es eximio incluir a la comunidad del contexto escolar y sus saberes dentro de los procesos escolares. En el apartado anterior se profundizó en la manera en que los docentes incluían elementos de la comunidad en sus prácticas. La pregunta detonante fue: ¿incluye a la comunidad en los espacios escolares?, la cual constituye el punto de partida de este análisis. "Si no los traes a la escuela y la escuela no sale, hay una mala relación; y uno como docente va a conflictuarse y a partir de ello se descontextualiza de lo que uno pretende, entonces es imperante, necesario" (Docente 1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2021 y 15 de octubre de 2021). Respecto a ello, el docente 3 respondió:

> sí, tratamos que los padres de familia o a veces muchos chicos que ya han salido, que son egresados y que de pronto están ahí todavía, de que ellos no se olviden de la escuela, de que estemos haciendo actividades y cosas, como involucrándolos a ellos y las mamás. Uno trata de que ellas lleguen a la escuela de alguna manera, hemos tratado de involucrarlas como en actividades de ellas. Por ejemplo allá es difícil, pero muy bueno llevarles capacitaciones como de culinaria y también de cosas que ellas saben hacer y que nos pueden enseñar a nosotros. Yo pienso que de esa manera hemos tratado de que la comunidad esté presente en la escuela. (Docente 3, comunicación personal, 12 de octubre de 2021)

En ese sentido:

> La sociedad, ya sea como instituyente, ya sea como instituida, es intrínsecamente historia, es decir, autoalteración. La sociedad instituida no se opone a la instituyente como un producto muerto a una actividad que le ha dado existencia; sino que representa la fijeza/estabilidad relativa y transitoria de las formas/figuras instituidas en y por las cuales –y solo en y por ellas– lo imaginario radical puede ser y darse existencia como histórico-social. (Castoriadis, 2013, p. 574)

Entonces, se parte de lo que ya está dado, lo conocido por las comunidades, lo que se entiende como el saber popular. Al integrarlo en los procesos educativos, este conocimiento genera cohesión y ofrece al docente la posibilidad de aprehenderlo, resignificarlo y construir, a partir de él, nuevos conocimientos. "La significación instituida, solo puede darse alterándose, y que se altera por el hacer y el representar/decir social" (Castoriadis, 2013, p. 575).

Cabe resaltar que la educación rural tiene instituidos unos proyectos pedagógicos productivos; no obstante, los docentes pueden proponer algunos dentro de la dinámica escolar. Se identifica que los docentes que involucran a los estudiantes en actividades que van más allá de los conocimientos académicos les ayudan a desarrollar otro tipo de habilidades. Cabe resaltar que las ideas que no dependen de los proyectos obligatorios están vinculadas a temas que apasionan a los docentes o son de su dominio, lo que permite identificar su capacidad de creación a partir de lo dado desde la institución.

> La autotransformación de la sociedad concierne al hacer social –y, por tanto, también político, en el sentido más profundo del término– de los hombres en la sociedad, y nada más. El hacer pensante, y el pensar político –el pensar de la sociedad como haciéndose a sí misma– es un componente esencial de tal autotransformación. (Castoriadis, 2013, p. 576)

Se crea teniendo en cuenta diversos elementos, factores si se quiere, pero es elemental contar con la autonomía del docente, quien es el contenedor de los posibles magmas de significaciones sobre su quehacer pedagógico, su práctica pedagógica y su praxis. Esto conlleva la reflexión y la capacidad de transformación consciente de su entorno, llegando más allá de la simple reproducción (Marx y Engels, 2004).

El docente: la imagen de sí instituida y la posibilidad instituyente

Al indagar por la imagen de sí en tanto docente, el imaginario social representado se establece como aquello constituido a partir de lo que la sociedad, a manera de representación del docente, ha instituido en él. Así lo indica Carretero (2011), refiriéndose a la importancia que toma el imaginario en tanto representación:

> La dimensión simbólica permitiría, de esta manera, establecer un íntimo nexo de continuidad y de ósmosis entre lo real y lo ideal, entre lo material y lo inmaterial. Mediante el símbolo, en suma, "lo trascendente comuni-

> tario" se nos torna transparente o, al menos, se nos presentifica incidiendo en determinadas prácticas colectivas. (p. 102)

De ahí que el imaginario social instituido del docente de posprimaria, en relación con su propia imagen, se configure a partir de la representación que la sociedad tiene del profesorado, concebido como una actividad derivada de estudios de licenciatura o vinculada directamente al campo de la educación. En ocasiones, incluso al carecer de un título de licenciado, algunos docentes no se reconocen como tales. Este es el caso del docente 1:

> En realidad no soy docente, soy sociólogo, hice un diplomado que te obliga a hacer el magisterio para el Ministerio de Educación, un diplomado para educación en pedagogía, lo hice en la universidad de UNAULA en Medellín, y actualmente estoy haciendo un postgrado en Maestría en Estudios de Infancias. También tengo una especialización en políticas públicas y mi formación de pregrado es Sociología, soy sociólogo. (Docente 1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2021 y 15 de octubre de 2021)

El término docente representa un símbolo instituido y aceptado socialmente, vinculado a la relación licenciado-quehacer educativo y facultado por un título universitario que legitima su rol social como docente. En ese sentido, la primera significación de la labor docente se encuentra condicionada por la construcción que las comunidades han hecho respecto a este imaginario, siendo a su vez instituida en los mismos docentes que ejercen el servicio educativo. En términos de Castoriadis (1997), "las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo" (p. 9). No obstante, esta es solo la primera cara del problema. El docente que es capaz de reflexionar a partir de este imaginario instituido comienza una confrontación entre su quehacer educativo y lo que le dicta la sociedad en tanto licenciado. Ya no le es suficiente *el cumplimiento de las funciones*, aunque de esto dependa el resultado de su evaluación de desempeño y estabilidad laboral. Comprende que la distancia entre lo imaginado socialmente e instituido como su propia imagen y la imagen que reconstruye en tanto sujeto reflexivo de su propia práctica educativa le permite resignificar sus prácticas educativas, avanzando paulatinamente hasta configurar prácticas pedagógicas más sólidas y, por ende, una imagen de sí mismo creada a partir de su imaginario instituyente. El docente 4 manifiesta que, más allá de la formación, lo que le permite identificarse como tal es la experiencia adquirida en su quehacer, así como los aprendizajes autónomos, que le permiten

un mejoramiento continuo, lo que a su vez le da la posibilidad de generar procesos de aprendizaje significativos en sus estudiantes.

La ruralidad instituida y la fuga instituyente de lo rural

De otra parte, para los docentes la ruralidad es entendida como territorio, enfatizando en las carencias y vulnerabilidades que experimentan los habitantes de estos lugares. Además, no hacen explícita la herencia cultural y costumbres de estas comunidades como condiciones fundamentales para comprender la ruralidad. Así, el imaginario sobre la ruralidad está constituido por lo socialmente aceptado, dejando de lado lo que la experiencia podría aportar y resignificar en tanto imaginario instituyente. Algunos docentes adoptan una postura crítica respecto a la definición de ruralidad. Al respecto, el docente 1 expresa lo siguiente:

> la ruralidad es un concepto que propone el sistema para comprender los fenómenos que se dan en el campo, es estructural, más la ruralidad es representada en todo lo que está fuera de lo urbano; sin embargo, puede mezclarse, lo rural, lo hiperurbano […] y rural es el campo. Y para mí es más chévere hablar del campo que de ruralidad, porque la ruralidad es un término del DANE y de los estadísticos del DANE. (Docente 1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2021 y 15 de octubre de 2021)

De todas formas algunos docentes están permeados por la idea instituida de que lo rural se refiere a espacios alejados, ocupados por las comunidades campesinas, "personas que habitan fuera del casco urbano, en este caso, que buscan un saber […] sí, un saber, dejémoslo así" (Docente 2, comunicación personal, 21 de septiembre de 2021 y 20 de octubre de 2021). Además de ser considerada una población vulnerable debido a esa lejanía y las carencias existentes, "la ruralidad es un espacio, es un lugar donde se encuentra una población que para nosotros es vulnerable en algún sentido, ya sea por lejanía o por escaso acceso a medios de comunicación, o a diferentes medios tecnológicos" (Docente 3, comunicación personal, 12 de octubre de 2021). Cabe mencionar que, al tener esta visión sobre la ruralidad, los participantes se alejan –voluntaria o involuntariamente– de la posibilidad de adquirir aprendizajes y conocimientos que les permitan reconstruir sus propios procesos educativos y alcanzar niveles de reflexividad pedagógica, a partir de un imaginario social instituyente capaz de detonar el sentido común sobre la ruralidad, lo que afecta directamente su capacidad de interactuar con las comunidades y sus saberes; "las relaciones del hombre con su ambiente

se caracterizan por su apertura al mundo" (Berger y Luckmann, 1968, p. 67). Carecer de esa apertura conduce al docente a aferrarse a concepciones previas, lo que le impide tener una mirada amplia y reflexiva sobre la realidad.

La educación rural instituida: imagen deformada de la educación urbana

Está claro que la base de la sociedad son las instituciones. Como ya se ha dicho, estas se sostienen en los símbolos que las legitiman y en el significado que el colectivo les otorga (Castoriadis, 1997). En este sentido, el docente 1 hace una crítica de la alfabetización con fines productivos desde una educación impuesta por el Estado:

> la finalidad desde la manera oficial es formar operarios, trabajadores rurales, con un conocimiento muy básico y que puedan tener habilidades para entrar al mercado laboral. Esa es como la finalidad en términos como legislativos y de decretos desde el Estado. Y ¿cuál debería ser? Desde una perspectiva política, debería ser como una educación que les permita emanciparse y liberarse, y buscar su propio destino; sin embargo, pues es difícil, las dos están en constante tensión. (Docente 1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2021 y 15 de octubre de 2021)

Se puede concluir que el docente desea una educación liberadora, la cual entra en tensión con la función reproductiva que la institucionalidad asigna a la educación. En ese orden de ideas, se encuentra que la finalidad es llevar educación a lugares apartados, sin importar su calidad o la idoneidad del docente que la imparte. El docente 2 responde lo siguiente cuando se le pregunta por la finalidad de la educación mediante el modelo de posprimaria:

> la finalidad es acercar a los jóvenes que están retirados del casco urbano, acercarles la posibilidad de lo educativo, lo pedagógico, aunque esta finalidad para mí me parece muy cruda, porque igual es un solo profesor, es monodocente, y no es profesorado como es en el colegio, que tan siquiera el Gobierno posibilitara dos o tres profesores sería genial, porque recordemos que cada profesor tiene una idoneidad y no está capacitado para otras materias que no estudió, eso pues en mi caso. (Docente 2, comunicación personal, 21 de septiembre de 2021 y 20 de octubre de 2021)

Se logra develar que el ideal de educación está enmarcado bajo el imaginario de la educación urbana, "el imaginario es la codificación que elaboran las sociedades para nombrar una realidad; en esa medida el imaginario se constituye como

elemento de cultura y matriz que ordena y expresa la memoria colectiva" (Ugas, 2007, p. 49). La visión del docente como citadino y su trasegar como estudiante desde lo urbano permean la concepción del ideal educativo, lo que conduce a que aquello que se aparte de dicho modelo sea percibido como carente.

Por otro lado, el docente 4 comprende la educación rural como una oportunidad para formarse como futuros profesionales y estar a la par con los estudiantes de la zona urbana. Aunque se encuentren visos que podrían tomarse como instituyentes, el docente trae heredado el ideal educativo de lo urbano. Se puede considerar falsa conciencia, la cual está determinada inconscientemente desde las superestructuras (Castoriadis, 2013). En este caso, se manifiesta a partir de lo vivenciado e impuesto por el sistema educativo, tanto en el docente como en la influencia que este ejerce sobre sus prácticas, sus estudiantes y las comunidades. No obstante, siempre hay un punto de fuga, una posibilidad distinta, cuando los docentes, investigadores y, en general, los sujetos logran subvertir el orden instituido y, al salirse de lo autorizado, luchan por heterotopias (Giraldo, 2019).

Consideraciones finales

Han hecho carrera las investigaciones en torno a los imaginarios del docente desde perspectivas asociadas a representaciones y percepciones. En esta investigación se exploró el imaginario social desde la postura de Cornelius Castoriadis en su doble comprensión instituida e instituyente. No siendo esto suficiente, el concepto de práctica pedagógica se revitalizó a partir de la noción de praxis, ampliando los planteamientos del pensador greco-francés y situándolos en el centro de las discusiones en torno al campo disciplinar de la pedagogía. La investigación permitió establecer una relación entre el imaginario social instituido y la práctica educativa, así como entre el imaginario social instituyente y la práctica pedagógica. Sin embargo, se parte de reconocer que el docente es un ser social que está inmerso en una institución establecida por la sociedad, en este caso el Estado. En ese sentido, se puede transformar el discurso educativo sin caer ingenuamente en la trampa de la falsa consciencia.

En la investigación se logró identificar que el significado que los docentes le dan a ciertos símbolos propios de la ruralidad está permeado directamente por discursos y prácticas instituidas, es decir, aquellos aceptados socialmente. La carga simbólica es tan tradicional que, en este caso, el docente realiza escasos esfuerzos –o ninguno– por subvertir lo establecido y asumir un rol instituyente.

También, se puede dilucidar, respecto a la práctica, que el discurso instituido promueve, como ya se ha dicho antes, prácticas educativas de alguna manera asociadas a la metodología monodocente y al trabajo con áreas que no domina el docente. Se encuentra también que existe una conciencia que permite al docente dar una mirada contextualizada a la realidad de la educación en la zona rural. No obstante, esta conciencia no es suficiente para generar transformaciones que beneficien a la comunidad, puesto que, aun con ella, los docentes deben ajustarse a los propósitos educativos direccionados desde el MEN, los cuales, debido a la complejidad del modelo, limitan sus iniciativas.

Otro hallazgo está asociado a la posibilidad según la cual se pueden generar discursos instituyentes y disruptivos cuando se es consciente del entorno, cuando se está en interacción con él y cuando se intenta comprenderlo. Las resignificaciones y trasformaciones se hacen partiendo de elementos que ya existen, y son comprendidos y aceptados por el colectivo. Cuando el docente logra apropiarse de estos discursos, también adquiere la capacidad de transmutarlos, de tal manera que puede generar, a partir de ellos, discursos pedagógicos, práctica pedagógica.

Los hallazgos de esta investigación permiten concluir que el docente puede ser un generador de magmas cuando domina su saber y cuando se reconoce como símbolo dentro de la comunidad; cuando concibe que puede estar tanto inmerso en la sociedad como fuera de ella; cuando la reflexión sobre su quehacer trasciende lo determinado por la institución; cuando establece una comprensión entre su decir social (*legein*) y su hacer social (*teukhein*). Por tanto, es indispensable que el docente reconozca, vía la construcción de su autonomía y su praxis, que la reflexión consciente sobre lo social puede subvertir el desorden establecido, creando las posibilidades de un mundo más humano.

Referencias

Arango, E. y Pérez, F. (Eds.). (2018). *Educación y territorios.* Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Baeza, M. A. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo y J. Pintos (Coords.). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (pp. 31-42). CEASGA.

Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia: teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis.* Ediciones Pomares-Corredor.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23), 204-216.

Carretero, E. (2011). Imaginario e identidades sociales. Los escenarios de actuación del Imaginario social como configurador de vinculo comunitario. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo y J. Pintos (Coords.). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (pp. 99-112). CEASGA.

Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, *35*(9). http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta Moebio*, (43), 1-13. https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n43/art01.pdf

Cragnolino, E. y Lorenzatti, M. (2002). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2-3). https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14988

Echeverry Sánchez, J. A. y Zuluaga Garcés, O. L. (1990). Plan razonado para erigir una institución formadora de docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, *1*(2), 41-58. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/b53e7d50-46df-4302-b0b4-c93fcf4f5480

García Gutiérrez, Á. A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN. http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1079

García Rodríguez, G. O. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, *19*(37), 31-42. https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/V19n37a08/1190

Giraldo, M. (2019). La IAP entre su sentido y su instrumentalización. En P. Paño, R. Rébola y M. Suárez (Comps.). *Procesos y metodologías participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social* (pp. 57-73). CLACSO, CENUR, Universidad de la República Uruguay.

Ibarra, J. (2023). Castoriadis y la educación: un punto de vista desde la institución universitaria. *Figuras. Revista Académica de Investigación*, *4*(2), 144-150. http://eprints.uanl.mx/27116/

Marx, K. y Engels, F. (2004). *Tesis sobre Feuerbach*. El Cid Editor.

Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos; módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Qual Institute Press. https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf

Pérez, F., Palacio, L., y Hernández, G. (2016). Consideraciones para la construcción crítica del currículum y la didáctica en los humanismos. *Revista El Ágora*, *16*(2), 571-590. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5622295.pdf

Pintos de Cea, J. L. (2015). Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Miradas*, *1*(13), 150-159. https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/12281

Ríos-Osorio, E., Franco, J. y Pérez, F. (2020). La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades. En D. Juárez, A. Olmos y E. Ríos-Osorio (Eds.). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 157-194). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.

Ugas, G. (2007). *La educada ignorancia: un modo de ser del pensamiento*. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos de Ciencias Sociales (TAPECS).

De las tareas escolares individuales a las tareas educativas de la humanidad en Klafki[1]

Didier de Jesús Giraldo Hernández[2]
Universidad Católica de Oriente

Élkin Ríos-Osorio[3]
Universidad Católica de Oriente

Fabián Alonso Pérez Ramírez[4]
Universidad Católica de Oriente

Doi: https://doi.org/10.47286/9786287767393ch7

Introducción

En el desarrollo del proceso investigativo se abordaron las tareas escolares como objeto de estudio, para comprender su papel en la formación del sujeto desde la au-

1 Capítulo de libro resultado de la investigación "Características trascendentales de la educación propuestas por Klafki y sus implicaciones en las tareas escolares".

2 Magíster en Educación y especialista en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Artística y Cultural de la Universidad de Antioquia. Docente de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez (INEJAGO). Correo electrónico: latarima.com@gmail.com.

3 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín). Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), especialista en Pedagogía de la Virtualidad de la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN), licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas e ingeniero de sistemas de la UCO. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y líder del Grupo de Investigación Servicio Educativo Rural (SER) de la UCO y la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Correo electrónico: erios@uco.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2454-7804.

4 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín). Magíster en Educación, especialista en Pedagogía y Didáctica, licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la UCO, con estudios en Artes Plásticas en la Escuela Popular de Arte. Estudiante de teología. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación e integrante del Grupo de Investigación SER de la UCO y la RIER. Correo electrónico: fperez@uco.edu.co. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4419-0104.

tonomía, la libertad, el contexto y las relaciones que genera. Con este propósito, la pedagogía clásica alemana, a través de Klafki (1990), permite un análisis asociado a tres características de la educación: como capacitación para la autodeterminación racional (formación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón, autoactividad); como desarrollo del sujeto en el mundo de lo objetivo universal (humanidad, hombre, humano, mundo, objetividad, universal), y desde la relación dialéctica que se da entre el sujeto y otros sujetos que componen el colectivo, pero que además implica la realización de lo individual en lo general.

Contextualmente, el proceso investigativo se vincula al desarrollo, dificultades e inquietudes generadas en torno a las tareas escolares, tanto por parte de los profesores, como de los padres de familia y estudiantes de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez (INEJAGO), del municipio de Granada (Antioquia, Colombia). Algunos, a partir de su propia experiencia, las asumen como aburridas, monótonas, excesivas y similares al trabajo realizado en clase. Además, consideran que interfieren en su tiempo libre y en su vida social y familiar.

Consecuente con el contexto y la perspectiva teórica planteada, el estudio en cuestión busca comprender el papel de las tareas escolares en la formación de los niños y jóvenes. Con este propósito, la investigación asume un método reconstructivo trascendental, pues dicha comprensión exige un ejercicio de reconstrucción y análisis histórico de las tareas escolares desde los propios sujetos, a partir de las características educativas enunciadas (Klafki, 1990). Por ello, se trata de un método que asume orientaciones cualitativas y, coherente con ello, técnicas de generación de información –tales como entrevista semiestructurada, grupo focal y revisión documental– y de análisis.

Al analizar las tareas escolares bajo la mirada de las características trascendentales de la educación se evidencia su intrascendencia, derivada de la instrumentalidad con la que algunos actores entienden y realizan las tareas escolares, reduciendo su propósito al aprendizaje y no al desarrollo de la autodeterminación racional del sujeto. Por esta razón, en ocasiones el proceso educativo no trasciende de la instrucción y el disciplinamiento. Se precisa entonces orientar el sentido de las tareas escolares, de tal manera que verdaderamente apunten a opciones de formación y humanización; ello es, convertirlas en las tareas educativas de la humanidad: la paz mundial, el cuidado del medio ambiente y la lucha contra el hambre (Klafki, 1990).

El contexto, los problemas y estudios previos de las tareas escolares

En el contexto educativo, la tarea escolar, ya se entienda como deber, actividad, método, tecnología o herramienta (Jiménez, 2010), está vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su sentido y utilidad son diversos. Así lo explicita su recorrido histórico cuando se acude a un análisis mediante estudios previos (Jiménez, 2010; Buxarrais et al., 2019; Corno, 1996; Miller y Keller, 2017; Pedraza et al., 2016; Posada Giraldo y Taborda Caro, 2012; Ruiz Vega et al., 2015; Vásquez et al., 2019; Vergara, 2017) o cuando se busca comprender el papel que hoy cumple en el proceso educativo de los estudiantes de la INEJAGO, enmarcado en las condiciones históricas, sociales, culturales, políticas, económicas y educativas que determinan su orientación. En este sentido, resulta pertinente iniciar este apartado con un breve recorrido histórico y contextual para identificar distintas condiciones, problemas y estudios previos de las tareas escolares en este contexto particular, los cuales se presentan agrupados según distintas formas de entenderlas que, asimismo, permiten mostrar los vacíos y asuntos pendientes.

La tarea como un ejercicio de autonomía y de pensamiento crítico

Hace mucho tiempo se han planteado reflexiones en el ámbito educativo con la intención de delimitar los objetivos y alcances de las actividades escolares. Con Comenio (1998), por ejemplo, se encuentran algunas de las primeras consideraciones para su dosificación y pertinencia. Las actividades deben ser breves y proporcionadas, y no ocupar más allá de dos horas en la mañana y dos horas en la tarde, para así dejar las "horas restantes para honestos recreos y diversiones" (p. 177). Se trata de actividades orientadas a que la "enseñanza sea fácil en extremo y nada fatigosa" (p. 30). En sentido similar, aparece también el cuestionamiento de Rousseau (1762/1972) frente a la intencionalidad y responsabilidad de las distintas actividades asociadas al quehacer educativo del maestro: "¿No están en vuestra mano, sin que él lo sepa, sus tareas, sus juegos, sus deleites, sus penas, todo?" (p. 137).

Posteriormente, en el siglo XIX, desde la naciente pedagogía alemana, la educación y, por consiguiente, las tareas escolares se conciben como ejercicios de autonomía y pensamiento crítico que potencian otros aprendizajes distintos a los de la escuela (Pestalozzi, 1889). De este modo, las tareas escolares se orientan al desarrollo de la libertad, la formación y la autoactividad, favoreciendo tanto el proceso racional del individuo como su capacidad crítica para comprenderse en

relación con el otro y con los otros. Así lo entiende también Kant (2003), para quien la educación implica no solo disciplina e instrucción, sino también el cuidado y la formación con dos elementos estructurantes: deber y autonomía. Así entonces, la educación –o más específicamente las tareas escolares– se constituye en una práctica que, mediante la formación, ayuda al sujeto a emanciparse, es decir, a lograr su autodeterminación racional comunitariamente en un contexto histórico (Benner, 1998; Klafki, 1990).

Sin embargo, no es lo que sucede en los procesos educativos, pues las tareas escolares suelen ser instrumentalizadas hasta volverse alienantes (Vergara, 2017), especialmente cuando el docente las determina e impone caprichosamente sin considerar los intereses de los estudiantes, su contexto familiar, social y económico, ni su utilidad en el desarrollo de la autodeterminación racional. Este es precisamente un malestar manifestado por los estudiantes y padres de familia de la INEJAGO, quienes están desinteresados y, en ocasiones, molestos no solo por la cantidad de tareas que se asignan, sino también por sus características. Así lo expresa, verbigracia, uno de los estudiantes: "a mí me parece que las tareas de hoy en día están muy pesadas, no sé si será por el grado en el que estamos […], pero de verdad que están muy pesadas" (Estudiante 1, comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

A estas percepciones de la comunidad académica, que podrían leerse como subjetivas e insuficientes para sostener la crítica propuesta sobre las tareas escolares, se suma el rastreo de antecedentes investigativos, a partir de los cuales se identifican estudios centrados en la utilidad de dichas tareas, así como en la ampliación de las percepciones de estudiantes, padres de familia y profesores sobre estas en otros contextos. No obstante, dichos estudios no cuestionan si estas tareas son ejercicios de autonomía y pensamiento crítico como forma de lograr la autodeterminación racional. En este sentido, es fundamental para esta investigación indagar sobre las tareas escolares desde su función educativa.

Perspectiva instrumental de la tarea escolar: sus características y funciones en el marco de un control político

En Estados centralizados y burocráticos, el control y la organización de la educación se convierten en herramientas para fomentar la cohesión social, el control político y el desarrollo de habilidades requeridas por la sociedad. Paralelamente, el surgimiento de la Revolución Industrial y, posteriormente, la

psicologización de la educación, priorizan el aprendizaje por encima de la formación. Así, el currículo y la metodología emergen como centros gravitacionales del sistema educativo. En este marco, las tareas escolares se entienden como parte de la escuela y del proceso educativo que esta ofrece, con una intención instruccional, disciplinaria, metódica o educativa, según el método y enfoque de enseñanza y aprendizaje en que se inscriben la institución y los agentes educativos. Incluso, pueden aparecer como un método para ocupar el tiempo libre de los estudiantes fuera del sistema escolar. Colombia no es ajena a esta perspectiva, en la cual se otorgan diferentes funciones a las tareas escolares, lo que según Jiménez (2010) se explica por los tránsitos del sistema educativo por los distintos enfoques pedagógicos:

> En primer lugar, se consideraron como parte de los "deberes" propios de la escuela; de manera particular por la llamada escuela tradicional que, desde un principio disciplinador, imponía un conjunto de actividades. En segundo lugar, para la escuela activa se asumieron como parte de una "actividad investigativa" que debía acercar al estudiante al conocimiento, a la conquista de una serie de procedimientos para resolver un problema y, finalmente, al método, al "aprender-haciendo" y al contacto directo con las cosas. En tercer lugar, para la tecnología instruccional, que deviene de la tecnología educativa, las tareas escolares representaron "una herramienta" para influenciar la conducta del estudiante mediante la imposición de un tipo de aprendizajes particulares, sistemáticos y planificados que buscaban moldear al individuo desde la edad escolar. Por último, para el constructivismo y sus submodelos contemporáneos, las tareas escolares se reconocen como un conjunto de "actividades significativas" que deben entremezclarse con la cotidianidad del niño […]. (p. 52)

En este sentido, la educación privilegia el desarrollo de habilidades y aptitudes del sujeto para su desempeño en un medio social, económico y productivo, principalmente desde una visión operativa e instrumentalizante. Contrario a esta visión, se precisa de una perspectiva con un enfoque ontológico, antropológico e histórico (Klafki, 1990) que permita una educación que favorezca la realización del sujeto a partir del desarrollo de su autodeterminación racional en condiciones objetivas y comunitarias, de tal suerte que, desde su posibilidad de formación, alcance autonomía, emancipación y libertad, sin reducir la educación a un mero ejercicio de instrucción y disciplinamiento.

En el caso de la INEJAGO, esta perspectiva instrumentalista permite entender la reglamentación institucional sobre las tareas escolares, a través de diversos criterios que buscan regular su calidad, extensión, pertinencia y utilidad, así como ajustar los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) durante al menos los últimos cuatro años. Si bien estos esfuerzos ofrecen orientaciones frente a los conflictos a lo largo de los años con respecto a las tareas escolares en la INEJAGO, aún persisten malestares e inconvenientes, reiterando que son actividades "aburridas, monótonas e iguales al trabajo de clase" y "medianamente útiles". En cuanto a la cantidad de tareas que se asignan, los estudiantes las consideran entre "suficientes y demasiadas" y aseguran que deben "asignarse pocas veces".[5] Por lo dicho, es pertinente preguntarse si las tareas escolares están cumpliendo un papel formativo en la institución –más allá de una mera función instrumental para el aprendizaje– y si realmente contribuyen a la capacitación para la autodeterminación racional descrita por Klafki (1990).

La tarea escolar desde las relaciones sociales: familia, docentes, compañeros

A partir de la revisión bibliográfica, las tareas escolares aparecen como ámbito de reflexión y análisis en diversos trabajos investigativos realizados en la última década. En una primera línea, se aborda el estudio de la tarea escolar desde la percepción de profesores, estudiantes y padres de familia. Allí se tiene en cuenta tanto el significante lexicográfico, el papel y el rol que desempeñan como el acompañamiento de los padres de familia en su desarrollo (Ruiz Vega et al., 2015; Fernández-Freire et al., 2019). Igualmente, se identifican ciertas discrepancias en cuanto a la importancia que los docentes y el alumnado conceden a estas tareas, especialmente en lo que respecta a la percepción de su utilidad e implicaciones para el aprendizaje (Vásquez et al., 2019). Otra perspectiva de los estudios aborda el tema de la familia y las implicaciones del contexto familiar en el rendimiento académico, así como en el desarrollo de las tareas escolares y del aprendizaje. Dichos estudios han explorado aspectos como la composición familiar, el nivel socioeconómico, las características de los hábitos de estudio, entre otros, los cuales permiten comprender lo que sucede en esa interacción entre las tareas escolares

5 Información tomada de los datos arrojados por una encuesta exploratoria realizada entre estudiantes de la INEJAGO, de Granada (Antioquia), en junio de 2022.

y el entorno familiar del estudiante (Santos et al., 2016; Erazo Santander, 2018; Martínez et al., 2020; Buxarrais et al., 2019; Pedraza et al., 2016).

Si bien dichos estudios arrojan información y datos muy importantes para la construcción de los antecedentes y el contexto del objeto de investigación, al ser principalmente de corte cuantitativo no abordan el análisis ni la descripción específica de otros factores y situaciones complementarias presentes en las dinámicas familiares, los cuales tendrían incidencia directa en el rendimiento académico y en el clima familiar. De igual modo, las tareas escolares se abordan con una visión instrumental-utilitaria puesta al servicio del aprendizaje y del rendimiento escolar, sin cuestionar ni describir las implicaciones que estas tienen en el contexto o en la relación individuo-colectivo. En el caso de la INEJAGO, los estudiantes y padres de familia expresan dificultades en las relaciones familiares, interferencias de las tareas escolares con otras actividades de aprovechamiento del tiempo libre y dificultades económicas o logísticas para conseguir algunos materiales, elementos o contenidos necesarios para su desarrollo. En este sentido, es importante un ejercicio de investigación que profundice en lo que sucede en el contexto social e institucional, y que describa las relaciones, las posibles interferencias y las dificultades que pueden estar generando las tareas escolares.

La tarea escolar vista desde su cohesión en contextos sociales e institucionales

Una de las mayores deudas de las tareas escolares en la actualidad es que generalmente son diseñadas para realizarse individualmente. Cuando se busca trabajar en equipo, se las entiende como una suma de individualidades, sin considerar la dinámica y el potencial del colectivo ni las posibilidades que de allí emergen. En este sentido, las tareas escolares no siempre contribuyen a la formación de colectivos sociales ni de dinámicas institucionales, y es escaso su aporte en cuanto a enseñar el trabajo en equipo. Además, tampoco son un ámbito fértil de análisis y comprensión de los entornos socializadores próximos al estudiante (comunidad educativa, familia, comunidad, instituciones), por cuanto poco se ocupan de estas esferas; por el contrario, se trabajan contenidos, temáticas y contextos lejanos y descontextualizados. Según Posada Giraldo y Taborda Caro (2012), se trata de tareas escolares que poco se ocupan de proponer actividades socializadoras más conectadas con la cotidianidad:

> ¿por qué son escasas las tareas conectadas al mundo de la vida, a la formación que implique aprender a cocinar, cuidar a los hermanos, cultivar un jardín, participar en actividades comunitarias y reconciliarse con un amigo? No son para la evidencia de un momento, sino para la convivencia de todos los días. (p. 31)

Esta desconexión de las tareas escolares con la realidad de los estudiantes reitera la importancia de analizarlas críticamente desde la investigación, para buscar análisis pedagógicos (fundamentación, enfoques, metodologías, didácticas, entre otros) desde su condición objetiva, histórica y contextual. De este modo, se busca evitar que se reduzcan a simples actividades que, además, se pueden tornar aburridas, monótonas e inútiles.

La tarea escolar: una posibilidad para la formación desde una autodeterminación que es histórica y comunitaria

Del apartado anterior se colige que son diversas las perspectivas para analizar las tareas escolares como objeto de estudio. Sin embargo, considerando las comprensiones pendientes a partir de los estudios previos, así como el contexto de la investigación y la perspectiva metodológica asumida, es la teoría general de la educación, particularmente desde Klafki (1990), la que ofrece elementos diferenciales para la comprensión de dichas tareas. Desde este autor, se asumen tres características trascendentales para la educación: la autodeterminación racional, el desarrollo del sujeto en el mundo de lo objetivo universal y la relación entre la individualidad y la colectividad. Estas se constituyen en ejes de análisis y comprensión del problema en cuestión. Por esto, se torna fundamental entender no solo dichas características, sino también las implicaciones y traducciones para las tareas escolares, tanto en su abordaje teórico como metodológico.

La primera característica propuesta por Klafki (1990) para la educación es la autodeterminación racional,

> la cual presupone o incluye la emancipación frente al dominio ajeno; como capacitación para la autonomía, para la libertad de pensamiento propio y de decisiones morales igualmente propias. Por esto, principalmente la autoactividad es la forma central de ejecución de todo el proceso educativo. (p. 109)

A este propósito se llega mediante la formación, la cual tiene que ver con el ámbito interno del sujeto y las apropiaciones que este hace de las influencias de

su entorno. Existen modelos de educación que implican intencionalidad en la búsqueda de la reproducción del orden social o de la búsqueda de resistencias a dicho orden, es decir, buscan llevar al estudiante hacia un modelo o imagen determinada, al modo de un ideal previamente establecido. A esto Benner (1998) llama teorías afirmativas de la educación, pues se trata de opciones educativas que limitan y direccionan la posibilidad de subjetivación, y, en lugar de formar, se disciplina y se instruye bajo un ideal predefinido. Por ello, aquí no hay opción para la autonomía, para la libertad, sino un camino delineado para parecerse a lo ya definido, casi siempre dado por otros.

También existen otros modelos educativos que reconocen la condición de perfectibilidad y maleabilidad del sujeto y, por tanto, de autonomía en su propia formación, por lo cual el proceso educativo se entiende como un proceso dialógico que reconoce las múltiples posibilidades de desarrollo de lo humano. A esto Benner (1998) llama teorías no afirmativas de la educación. En este sentido, reconocer la autodeterminación racional en la perspectiva de Klafki implica asumir una perspectiva no afirmativa de la educación, a partir de la cual todo sujeto tiene la capacidad, la posibilidad de hacer de sí algo, pero precisa de su voluntad y entendimiento. En este sentido, el concepto de formación tiene que ver con la formabilidad (*Bildsamkeit*) o la automaleabilidad que el sujeto tiene respecto a su propia vida o existencia (Herbart, 1935). Dicha formabilidad implica incluso la materia y lo biótico, pero solamente en el ser humano adquiere un sentido que implica un ejercicio de voluntad hacia la moralidad. Por ello, tal como lo plantean Villa et. al. (2015):

> […] mientras que la humana condición si bien es afectada no puede ser nunca determinada por la externalidad, en ella la interioridad o la voluntad para la formación le hacen una existencia compleja, que puede llegar a ser condicionada más no determinada en su totalidad. Esta tesis de Herbart establece la diferenciación pedagógica alemana existente entre educación (*Erziehung*) y formación (*Bildung*). (pp. 287-288)

Esta perspectiva de comprensión de la educación y la formación desde la escuela alemana implica necesariamente entonces que no está garantizada la humanización como proyecto civilizatorio a través meramente de la praxis educativa, sino que se requiere del ejercicio de la voluntad del sujeto para, a través de la formación, llegar a la autodeterminación racional y a la moralidad. En concordancia con lo anterior, las tareas escolares se entienden como una incitación a la

formación, un campo de ejercicio de la libertad y la autonomía del estudiante, privilegiando la autoactividad y minimizando lo que se impone desde la escuela. En otras palabras, es menester entender que las tareas escolares hacen parte de un propósito mayor vinculado a la formación y humanización de los seres humanos que pasan por la escuela, por lo cual no tienen per se un carácter formativo, sino que es preciso otorgarlo para no reducir esta actividad a un mero ejercicio instrumental en el marco de la educación.

De este modo, el papel institucional, expresado en directivas, metodologías y formas de mediar las tareas escolares, es incitar y motivar dicho proceso, además de propender por espacios y facilitar herramientas de comprensión para la reflexión crítica de la realidad y la construcción del pensamiento propio, entendiendo que esto último también hace parte de lo que los niños y jóvenes deben alcanzar en los procesos educativos vinculados a la escuela. Esto remite al reconocimiento de los intereses y necesidades del estudiante, de sus contextos y posibilidades de autodeterminación, de tal manera que pueda decidir con libertad sobre las actividades y procesos a desarrollar, siendo entonces el docente y la institución instancias que orientan, guían, facilitan, retroalimentan y enriquecen el camino escogido por el estudiante. En este sentido, las tareas escolares, así como muchas otras actividades y procesos educativos en la escuela, exigen la orientación y mediación de profesionales de la educación, pero, al mismo tiempo, abrir espacio a la autonomía y a la configuración de la subjetividad y el pensamiento propio de los estudiantes.

Ahora, el desarrollo de la autodeterminación racional en la perspectiva de Klafki no implica procesos abstractos o puros de subjetivación; por el contrario, precisa que el desarrollo del sujeto se dé en el mundo de lo objetivo universal, es decir, el logro de dicha racionalidad solo es posible dentro de procesos de apropiación y discusión crítica de una sustancialidad que, en principio, no proviene del mismo sujeto, sino de una actividad cultural humana que se sitúa en un contexto histórico y en unas materialidades. De ahí la importancia de reconocer las condiciones y contextos de los estudiantes en su proceso educativo, y, en este caso, en la realización de las tareas escolares.

Por ello, en este punto es necesario preguntarse entonces por las condiciones necesarias para una objetivación social de los procesos de racionalidad, autonomía, autodeterminación y emancipación en la educación, y, de forma particular, en las tareas escolares. ¿Cuál es el contexto objetivo universal de las tareas

escolares? Quizás su expresión más inmediata está asociada al ámbito social y familiar, así como a las situaciones materiales que rodean al sujeto, tanto desde las posibilidades de acceso a la información y el conocimiento como a sus condiciones ambientales, económicas y físicas que definen escenarios de despliegue de dichas tareas. En este orden de ideas, las posibilidades de desarrollo de las tareas escolares y, por tanto, su función, difieren entre el estudiante que cuenta con todas las herramientas y condiciones ambientales, logísticas, materiales, familiares y sociales, y aquel que carece de ellas.

Así, resulta fundamental considerar y responder a la situación contextual del estudiante, su familia y su comunidad, recordando que, además de ser estudiante, también es niño, joven, hijo, hermano, nieto, amigo, ciudadano y, en definitiva, un ser humano que necesita espacios de libertad y ocio para disfrutar de una existencia plena que le permita otros aprendizajes valiosos, los cuales, necesariamente, están más allá de los límites de la enseñanza institucionalizada. Esta característica histórica y contextual de la subjetividad en el marco del diseño y desarrollo de las tareas escolares permite entender la importancia de la escuela, de los profesionales de la educación, sus orientaciones y mediaciones, pero, al mismo tiempo, la necesidad de reconocer que los sujetos que se vinculan como comunidad educativa a la escuela no solo cuentan con capacidades y están inmersos en ciertos contextos humanos, sino que también requieren configurar día a día opciones de autonomía, formación y humanización. Por ello, pensar que no tienen criterio puede ser el camino para crear unilateralmente tareas escolares que terminan siendo tediosas, descontextualizadas e inútiles.

La tercera característica destaca que la autodeterminación racional del sujeto en el mundo de lo objetivo universal exige un escenario de la interrelación entre la individualidad y la colectividad. En otras palabras, la capacidad de autodeterminación se realiza primero de manera individual, al modo de un proyecto personal, como condición previa para poder llegar a la autodeterminación de la humanidad como proceso colectivo, pues "la humanidad únicamente puede ser realizada en cada caso de manera individualizada" (Klafki, 1990, p. 114).

Esta condición hace imprescindible establecer en la educación una relación dialéctica entre lo individual y lo colectivo, pues esta no se configura ni en el innatismo del sujeto ni en un colectivismo que niega la posibilidad de autonomía de las personas. Se precisa de un sentido dialéctico para entender que la educación exige tanto una tarea individual, por su entendimiento y decisión,

como colectiva, al reconocer que se trata de una materialidad histórica que se comparte con la humanidad, con la cual se construyen, comparten y heredan conocimientos, bienes y valores. De forma similar, las tareas escolares se articulan en relaciones dialécticas que no solo involucran conocimientos, saberes, bienes y valores compartidos culturalmente en sus contenidos, sino también las intencionalidades, intereses y relaciones presentes en su materialización, considerando quién las diseña, realiza, acompaña, realimenta y evalúa; una red de interacciones entre individualidades que configuran un proceso colectivo.

En esta línea, son pertinentes perspectivas teóricas actuales de las tareas escolares, como las de Vásquez et al. (2019) y Muñoz y Lluch (2020), quienes definen su utilidad en tanto permiten al sujeto profundizar los contenidos, afianzar el conocimiento, generar disciplina de estudio, potenciar el aprendizaje significativo, mejorar el proceso educativo, formar hábitos de estudio y fomentar la responsabilidad, entre otros aspectos. Sin embargo, desde la perspectiva teórica adoptada –la didáctica crítica–, es válido preguntarse si estos efectos positivos son suficientes y si esto implica que, en la actualidad, las tareas escolares capaciten para la autodeterminación racional, o si, por el contrario, terminaron convertidas en una cosa compleja (Corno, 1996), en una tarea alienante (Vergara, 2017), en una carga excesiva de trabajo para el estudiante y su familia (Hernández Castilla et al., 2002), en una lucha diaria (Miller y Keeler, 2017), pues la forma en que se conciben y ejecutan remite de forma sistemática a las desigualdades sociales y familiares (Meirieu, 2005), agravándolas y profundizándolas. Es decir, también puede devenir en un ejercicio de poder, de control –por qué no–, de dominación, porque, a través de las tareas escolares, "la enseñanza institucionalizada se prolonga socialmente, más allá de las aulas y en el tiempo de la vida privada de los estudiantes" (Sacristán, 2008, p. 93).

Acorde con lo planteado, es clave para esta investigación reconocer el carácter formativo en la actualidad de las tareas escolares, al considerar, desde las posibilidades de maleabilidad y perfectibilidad humanas, si dichas tareas favorecen la autodeterminación racional en los niños y jóvenes a partir de sus condiciones de materialidad, de su funcionalidad, de su conveniencia en el contexto y de su pertinencia en las relaciones dialécticas entre el individuo y el colectivo.

Lo reconstructivo trascendental: un camino para comprender históricamente las tareas escolares

Analizar cuál es el carácter formativo de las tareas escolares implementadas con los estudiantes en la INEJAGO del municipio de Granada (Antioquia) es el propósito del estudio en cuestión. Este asunto implica, desde la perspectiva teórica asumida, identificar las características de las tareas escolares, pero también comprender las posibilidades de autodeterminación racional que procuran a los niños y jóvenes desde sus condiciones de materialidad histórica y las interacciones que generan.

Esta perspectiva teórica y el alcance del objeto de investigación orientan metodológicamente el estudio hacia un paradigma hermenéutico (Gadamer, 2002; Ricœur, 2006; Skliar, 2002), por cuanto se requiere de la interpretación y la comprensión de textos, símbolos, prácticas y experiencias humanas en relación con las tareas escolares, de tal manera que la información generada pueda gravitar en torno a una elaboración de sentido que favorezca la comprensión del objeto de estudio.

Se asume entonces la cohesión en la investigación entre lo teórico y lo metodológico, que precisa que "toda decisión teórica, es una decisión metodológica" (Moreno y Pérez, 2025, p. 137). Es decir, el método de esta investigación no se establece de manera abstracta, sino que se configura en función del problema, la población participante y la perspectiva teórica asumida. Esto permite definir particularidades específicas para plantear lo reconstructivo transcendental, como el método para analizar el carácter formativo de las tareas escolares.

Hablar de lo reconstructivo desde Klafki implica reconocer la manera en que se hace la historia. Son históricos el sujeto, la sociedad, la educación, la escuela, la enseñanza, la formación, las tareas escolares, entre otros elementos. Ahora, no se trata de una historia lineal, positivista, que busca concordar con un hecho histórico, sino que, como condición de comprensión, la reconstrucción histórica precisa interpretar la realidad actual y derivar de ella los análisis respectivos. En esta perspectiva, lo trascendental para Klafki –contrariamente a lo que opinaba Kant– es histórico y viene siendo aquello que subyace al desarrollo de la historia, que queda como un sedimento y permanece como un legado de la historia humana.

Coherente con esta comprensión klafkiana, el método reconstructivo trascendental utilizado en este estudio parte de las características trascendentales de la edu-

cación para reconstruir y comprender históricamente las tareas escolares, para leerlas como fenómeno de la actualidad, ponerlas en cuestión y generar una estructura comprensiva que permita retomar el camino de la formación. Quizás en este tránsito se tornen en tareas educativas de la humanidad, al permitir, generación tras generación, encontrar caminos que nos acerquen a mejores condiciones de humanización.

Siguiendo estas implicaciones teóricas, el método se despliega en tres momentos: a) en primera instancia, desde lo empírico analítico para reconocer descriptivamente las prácticas, relaciones y formas de materialización de las tareas escolares. Para ello, se opta por la encuesta a profundidad y el grupo focal como técnicas que permiten explorar las características subjetivas, objetivas y relacionales de dichas tareas. La información se lleva a una matriz de codificación abierta, de la que se extraen conceptos clave que se agrupan y permiten organizar, comprender y analizar la información; b) el segundo momento se vincula a una intencionalidad histórica hermenéutica, en la cual, mediante una matriz de contenido teórico, se sienta una línea base de las tareas escolares a la luz de la interpretación de las características trascendentales klafkianas. Además, la revisión documental sirve para analizar las condiciones objetivas de las tareas escolares que se desarrollan en la institución educativa y, mediante una matriz de análisis, contrastarlas con las características derivadas de la matriz de contenido teórico, y c) finalmente, desde lo sociocrítico, a través de una matriz de contrastación, se ensamblan las voces de los participantes, la matriz de contenido teórico y el análisis de las tareas escolares. Así, se logra un abordaje reflexivo y crítico de las tareas escolares mediante un proceso de construcción de sentido que permite generar y dar contenido a categorías emergentes, así como formular hallazgos, conclusiones y recomendaciones derivados de la investigación.

Desde el punto de vista poblacional, en el proceso investigativo se opta por la vinculación de cinco estudiantes del grado 11B de la INEJAGO, pues, desde la reconstrucción transcendental propuesta, un elemento diferenciador es el amplio recorrido y experiencia que ellos tienen en los procesos educativos en la institución. Además, desde lo procedimental y antropológico, se trata de estudiantes que disponen de espacios y tiempo, y, ante todo, de la voluntad de participar en el proceso. Esto último es un asunto determinante para la investigación, pues se precisan personas dispuestas a dar cuenta de sí mismas, a confrontar su propia historia y a ser críticas con sus recorridos formativos, esta vez desde lo vivido con las tareas escolares en el marco del proceso educativo. Se usan criterios simi-

lares para la vinculación de los cuatro acudientes de los estudiantes y las cinco profesoras, quienes están vinculadas con los estudiantes, lo cual permite realizar ejercicios metodológicos de validación, contrastación y transversalización frente al objeto de estudio.

Comprensiones y análisis frente a las tareas escolares

Fruto de los procesos desarrollados en el presente estudio surgen datos significativos que, a la luz de los instrumentos de análisis, los antecedentes y la perspectiva teórica, permiten identificar elementos generales, los cuales inicialmente se mencionan para posteriormente desglosarse con mayor amplitud. Entre estos, destaca la intrascendentalidad de las tareas escolares. Contrario al propósito formativo, se encuentra que las tareas generan procesos de objetivación del sujeto, derivados de su uso instrumental al servicio del aprendizaje, olvidando lo ontológico como eje de la educación. Esto mismo impide se potencien los procesos de colectividad e historicidad en relación con la autodeterminación racional, lo que permite concluir que se está dando un proceso educativo incompleto que solo responde a criterios de disciplinamiento e instrucción.

Una escena trascendental para tareas escolares intrascendentes

Los estudiantes, profesores y acudientes entienden las tareas escolares como una práctica que permite afianzar el conocimiento adquirido, profundizar conceptos, investigar, consultar, desarrollar competencias y mejorar el aprendizaje. Lo anterior de acuerdo con un sentido que se genera desde la institucionalidad educativa y que está relacionado con el plan de estudios y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Aparece igualmente la visión de las tareas escolares como parte del sistema evaluativo. Es importante hacer notar que en estas comprensiones es preponderante la voz de los maestros, la cual acogen y validan los estudiantes y padres de familia. Así lo expresa el estudiante 1: "[...] a mí me gustan las tareas escolares, ya que es un refuerzo que uno tiene desde la casa y no se queda simplemente como ahí en el cuaderno, sino que uno lo va a llevar a la práctica [...]" (Estudiante 1, comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

En los relatos de los participantes está presente la relación entre las tareas escolares y lo formativo, especialmente en la idea de preparar y habituar a los estudiantes de cara a lo que deben afrontar en el futuro. Aparecen ideas como

formación, responsabilidad, aprender para afrontar, desarrollo del análisis personal, conocimiento que en algún momento pueda ser útil, habituación, entender el mundo, gobernarse a sí mismo, enfrentar dificultades, hacer las cosas bien, comprender el contexto, ser muy crítico, entre otras. Es especial y amplia la referencia que hacen los profesores en torno a estos elementos. Se evidencia así la conexión necesaria que deben tener con las tareas escolares. Así lo expresan también los acudientes y estudiantes, quienes reconocen la importancia de dichas tareas, pues ahí "aprenden para la vida y pueden tener sus bases para cuando a ellos les toque afrontar algo ya saben qué herramientas tienen para tomar" (Acudiente 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Los elementos positivos hasta aquí descritos sobre las tareas escolares se refieren principalmente a aspectos de carácter instrumental, puestos más al servicio del aprendizaje que al desarrollo de la autodeterminación racional del sujeto. Por ello, si bien aparecen algunos conceptos en las voces de los participantes que parecen coincidir con la primera característica trascendental de la educación, al revisar la praxis general que se da en torno a las tareas escolares se concluye que esta idea de educación se refiere más a la búsqueda de manifestaciones externas del sujeto que están más en la línea del disciplinamiento y la instrucción, y no tan genuina y reflexivamente a incentivar el desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes. Por ello, aunque interesantes a la luz de las teorías clásicas de la educación alemana y de las características trascendentales de la educación propuestas por Klafki, dichas manifestaciones positivas de las tareas escolares resultan insuficientes, por cuanto la autodeterminación racional tendría que ser parte integral del sistema educativo:

> […] que el hombre ha de ser entendido como un ser capaz de libre autodeterminación racional; que se le ha "encomendado" como destino suyo la realización de estas posibilidades, pero de manera que a su vez es él sólo quien, en último término, puede darse ese destino; finalmente, que la educación constituye a la vez el camino y la expresión de tal capacidad de autodeterminación. (Klafki, 1990, p. 109)

Es decir, no sería consecuente querer formar un sujeto emancipado, libre, autónomo, crítico y con autodeterminación racional si esto no forma parte vivencial e integral del proceso educativo. Esta incoherencia en la visión de lo educativo se hace más evidente al revisar con los estudiantes y sus acudientes las implicaciones que las tareas escolares tienen en su vida diaria. Surgen elementos como sobre-

carga, estrés, colapso, mucha teoría, demasiadas, aburren, cansan, pesadas, lo que deja entrever una serie de situaciones problemáticas asociadas a estas tareas. Diversas voces refieren que las actuales tareas escolares tienen un alto componente teórico y conceptual, lo que genera en los estudiantes la sensación de estar repitiendo o extendiendo en su tiempo libre el mismo ejercicio escolar, generando desmotivación, pereza y desánimo.

Cuando esto sucede, las tareas, en lugar de formar, se desarrollan solo por cumplir, ciñéndose puntualmente a los conceptos, sin profundizar ni reflexionar; se escribe sin entender, situación que impide el desarrollo de la capacidad crítica y conlleva la ausencia de sentido y significatividad de los trabajos realizados por los estudiantes. Esta situación se profundiza ante la percepción por parte de estudiantes y acudientes del sin sentido de algunas tareas asignadas. Uno de los estudiantes afirma que "las ponen por poner". Ellos dicen que no son revisadas con suficiencia, que no se valoran adecuadamente y con la profundidad que se debe.

Las fuentes testimoniales dan cuenta de que una parte importante de los estudiantes no realiza las tareas escolares y quienes las desarrollan lo hacen por cumplir, sin esforzarse demasiado, lo hacen únicamente por cumplir con la nota. Predomina la repetición mecánica de ejercicios y la transcripción de textos sin análisis ni comprensión, lo que se refleja también en la interacción con los docentes, algunos de los cuales tampoco les atribuyen un carácter formativo, explicable por la falta de disposición y decisión de los estudiantes para asumirlas. Así lo expresa el profesor 3: "si por ellos fuera, si por los estudiantes fuera [...] de sexto a once, ellos no hacen tareas, por parte de ellos y por sugerencia de ellos, no" (Profesor 3, comunicación personal, 9 de octubre de 2023).

Ahora, a la par de estas voces que no permiten definir claramente el carácter formativo de las tareas escolares, aparecen otras manifestaciones que llaman la atención sobre la importancia de la autonomía, la voluntad y la razón en la definición y despliegue de dichas tareas. En este sentido, el profesor 1 expresa: "porque ahí es donde uno enseña que deben tener autonomía, el respeto por el otro, la escucha" (Profesor 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2023). Este asunto lleva a preguntarse sobre quién define qué son las tareas escolares y cómo deben realizarse dentro del proceso educativo. En la práctica, predomina la decisión y determinación del docente, frente a lo cual, a modo de un camino a seguir, las tareas se configuran como prescripciones que los estudiantes "deben cumplir", tal como lo expresa el acudiente 1.

Acorde con estas consideraciones, el carácter formativo de las tareas escolares precisa tener presentes las condiciones cognitivas, emocionales, sociales, familiares, comunitarias y personales de los estudiantes, pues se reiteran desde los relatos asuntos que las hacen intrascendentes por desconocimiento. Tal es el caso de la temporalidad, que implica su desarrollo y la vinculación con los contextos y realidades de los propios sujetos. En cuanto al tiempo, se insiste en que las tareas escolares invaden espacios y temporalidades previstas para otras actividades vinculadas al ocio, al descanso, a la familia, a la recreación, al deporte, a la vida social; en palabras del estudiante 4, "ya uno en la mañana estudió y entonces eso era el tiempo que uno le debe invertir a otras cosas […] (Estudiante 4, comunicación personal, 17 de octubre de 2023). Por otro lado, no siempre el contenido y aplicación de las tareas escolares se vinculan a las realidades humanas, sociales y naturales de los estudiantes, lo que lleva a distanciar su sentido y posibilidad formativa.

En este orden de ideas, elementos como la formación, la autodeterminación, la libertad y la emancipación no se promueven explícitamente en las tareas escolares ni son objeto central de estas. Y, si bien no se descarta que tangencialmente algunas de estas características pueda desarrollarlas el sujeto al realizar dichas tareas, es claro que estas intencionalidades no ocupan un lugar central. La finalidad más explícita está asociada a la apropiación de conceptos y teorías, sin que ello necesariamente implique despliegues de la razón, de la autonomía, de la crítica o la transformación del propio sujeto.

Esta comprensión de las tareas escolares, a la luz de las características trascendentales de la educación, reduce su función al disciplinamiento y la instrucción, haciéndolas intrascendentes por su instrumentalización y falta de significado para la formación de los estudiantes. Y, aunque la disciplina y la instrucción, según Kant (2003), hacen parte de la educación, por sí solas son insuficientes, siendo necesario transcender hacia el cuidado de sí, la moralización, la humanización y la formación del propio sujeto. Por ello, las tareas escolares deben constituirse en incitación para la autonomía, la crítica, la comprensión de realidades sociales y naturales, en lugar de convertirse en un obstáculo al ser impuestas, estandarizadas, alienantes y ajenas a las condiciones de los estudiantes. Una vez operativo este modelo de educación a medias, no queda más camino que presentar las tareas escolares como si fueran trascendentales, como pieza fundamental y necesaria en lo educativo, lo que configura cierta irónica perversidad.

Tareas escolares o la objetividad del sujeto

Al indagar por las tareas escolares en las dinámicas familiares, el trabajo aparece como una condición reiterativa que involucra tanto a los padres de familia como a los estudiantes. En el caso de los cuidadores, las responsabilidades laborales y el tiempo que estas implican dificultan el acompañamiento en el desarrollo de las tareas asignadas a quienes están bajo su cuidado: hijos, hermanos, sobrinos, nietos, entre otros; "la mayoría trabajamos y hay veces de pronto llega el muchacho con una tarea que, para hacer en familia, y no, pues no hay tiempo" (Acudiente 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2023). Algunos estudiantes viven situaciones similares, pues trabajan o realizan oficios domésticos para apoyar a sus familias, las cuales son numerosas, o porque sus padres o acudientes están ausentes debido a sus extensas jornadas laborales.

El escaso acompañamiento familiar que reciben los estudiantes en la realización de las tareas escolares también puede explicarse por las afectaciones derivadas de la disfuncionalidad familiar y por las dificultades socioeconómicas que enfrentan. Todas estas situaciones tienen relación directa con lo educativo y, por tanto, con el papel que formativamente pueden tener las tareas escolares. Incluso, las fuentes testimoniales evidencian que, en algunos casos, las propias tareas generan conflictos entre miembros de la familia, especialmente por la presión que ejercen los papás desde la lógica del "deber ser" para que se realicen, en contraste con la resistencia de los estudiantes, quienes suelen oponerse debido a las dificultades que generan, puesto que no siempre son claras ni pertinentes. De estas situaciones precisamente se derivan relaciones vinculadas a las tareas escolares como el conflicto familiar, el castigo, la rebeldía y la exclusión por las dificultades que se presentan. También padres y acudientes hacen expresas limitaciones sociales, económicas, académicas y familiares, que se constituyen en barreras derivadas de múltiples factores: pobreza, carencia de herramientas y medios educativos, insuficiente formación académica para acompañar debidamente la realización de las tareas escolares de sus hijos, entornos físicos limitados, entre otras.

De otro lado, las tareas escolares aparecen como una oportunidad de aprendizaje en familia, pues acompañar a los estudiantes permite recordar o aprender algo nuevo. Sin embargo, es necesario reconocer que el diseño de dichas tareas no tiene como fin la interacción familiar, pues, tal como lo menciona el acudiente 1, "desde la misma institución no se involucra a los padres" (Acudiente 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2023). Aun así, existen excepciones y vestigios

que dan cuenta de la potencialidad que las tareas escolares pueden tener para favorecer el ambiente y la interacción familiar, dado que

> ayudan […] a unirse con la familia, porque la familia se va a integrar y lo va a querer ayudar a uno en ese espacio que uno comparte haciendo la tarea, es como algo muy significativo para uno, porque también se nota el interés que la familia tiene por uno. (Estudiante 1, comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

Ahora, esta parece ser una situación más deseable que real, pues ni en las tareas escolares analizadas, ni en los testimonios se evidencia una intención explícita de generar interacciones en el grupo familiar, como tampoco la posibilidad de reconocimiento y reflexión crítica en torno a este, sus potencialidades y posibilidades.

Por otro lado, la situación histórica de los estudiantes, expresada en los contextos social, económico y ambiental, se constituyeen condición objetiva para las tareas escolares. En este caso, a partir de las situaciones evidenciadas en la población participante de la investigación, se configura un contexto de vulnerabilidad, en la medida en que a la educación y, por tanto, a las tareas escolares se asocian condiciones de precariedad económica, social, intelectual y afectiva tanto del estudiante como de su grupo familiar, las cuales afectan las posibilidades educativas y formativas del alumno. No es posible acceder a herramientas y medios –como computadores y redes de comunicación–, a fuentes de consulta y de asesoría, a espacios pertinentes para el estudio, entro otras cosas. Así lo expresa el estudiante 3: "Este mes no pude hacer un ensayo porque no tenía ni un computador [...]" (Estudiante 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2023). Estas situaciones de vulnerabilidad se constituyen en formas de exclusión, pues no siempre los estudiantes cuentan con los medios apropiados para resolver las tareas escolares. Entonces, en lugar de constituirse en una forma de mediación para el aprendizaje, la autodeterminación y la formación, se convierten en un obstáculo.

Es importante destacar que el contexto territorial de la población objeto de estudio está vinculado al mundo campesino, la naturaleza y las labores de la finca, lo que genera otras posibilidades y potencialidades que le permite entender de una manera más sensible su entorno natural, por lo cual asume el contexto escolar y de tareas escolares desde esta perspectiva. En este aspecto, las tareas escolares deben ser un espacio que genere en el sujeto reconocimiento y reflexión respecto a su situación contextual. En las tareas escolares analizadas documentalmente no se evidencia esta reflexión, ni tampoco la aplicación práctica de los conocimientos al mundo propio del estudiante.

Ellos tampoco reconocen que las tareas escolares apoyen la comprensión de los principales fenómenos históricos o sucesos de la actualidad. Desde las voces de los participantes no se evidencia el interés de las actuales tareas escolares por profundizar de manera crítica ni en el contexto cercano, ni en el universal, en el sentido de que el estudiante se reconozca inmerso en este y pueda hacer una lectura de dichas realidades, tal y como lo expresa el estudiante 4: "no, pues no, no […] con el tema pues no, que las tareas involucren eso no" (Estudiante 4, comunicación personal, 17 de octubre de 2023). Las tareas escolares se centran más en contenidos y temáticas relacionadas con el plan de estudios, sin ocuparse debidamente por su pertinencia en el contexto.

Los procesos de desarrollo de la autodeterminación racional, la formación, la autonomía, la libertad y la emancipación del sujeto, que se dan de manera individual, deben manifestarse, según Klafki, en procesos colectivos que necesariamente están relacionados con el contexto, ya sea este cercano o general-universal. Sin embargo, cada sujeto, en relación con su contexto, es todo un universo, es decir, no es la igualdad, sino la diversidad la que rige las relaciones sociales. Esta diversidad se hace manifiesta en distintos intereses y percepciones, tanto del propio sujeto como de los cuerpos sociales, tal como se evidencia en los diferentes aspectos relativos a las situaciones de contexto relatadas por los participantes. Esto no es compatible con una modelación de tareas escolares rígida, con parámetros de estandarización que pretenden que todos los estudiantes realicen la misma actividad de manera uniforme. Esto ha impedido que las tareas escolares estén en una mejor relación con el contexto de los estudiantes.

Es por ello supremamente importante que se den procesos de autonomía, autodefinición y autoactividad alrededor de las tareas escolares orientadas e incitadas por el profesor, pero determinadas por el estudiante de acuerdo con sus intereses, sus posibilidades y su contexto. Una de las funciones más importantes de la educación es la transmisión de cultura y la cualificación de las relaciones y las interacciones sociales. Por ello, es de suma importancia que las tareas escolares incorporen el reconocimiento, la reflexión, el sentido crítico y las posibilidades de interacción del sujeto en relación con su contexto, de manera que pueda entenderlo y comprenderse a sí mismo en relación él.

Toda la situación de diversidad contextual hasta aquí descrita, resultado del análisis de las voces de los participantes, da cuenta de una separación fundamental entre las tareas escolares y el contexto, el cual prácticamente no es consi-

derado en función de estas. Esto es especialmente problemático en un contexto educativo si consideramos que

> […] el sujeto logra racionalidad, capacidad de autodeterminación, libertad de pensamiento y acción sólo dentro de procesos de apropiación y de discusión crítica de una sustancialidad que en un principio no proviene de él mismo, sino que es objetivación de una anterior actividad cultural humana, en el más amplio sentido de la palabra; objetivación de actividades en las que han tomado forma concreta las posibilidades de autodeterminación humana, de desarrollo de la razón humana, de libertad del hombre […]. (Klafki, 1990, p. 110)

Es decir, el ser humano, como sujeto social, se realiza a sí mismo en relación con su contexto y con los demás. Esto es especialmente problemático si se considera que la subjetividad se manifiesta a sí misma en lo objetivo, en lo otro. Es decir, la subjetividad de los estudiantes se manifiesta a través de las tareas escolares, pero a la inversa, a través de las tareas escolares se deberían favorecer procesos de desarrollo de la subjetividad de los estudiantes. Entonces, cuando las tareas escolares no favorecen procesos de autodeterminación racional y se presentan como imposiciones alienantes, ajenas al deseo e interés del alumno, se genera un proceso de objetivación del sujeto, en el que el estudiante se convierte en un objeto que debe ser disciplinado e instruido. La objetivación del sujeto es entonces también la objetivación de la humanidad e implica el sostenimiento del estado de cosas sociales, de la injusticia, la barbarie y la deshumanización. La instrumentalidad de las tareas escolares remite entonces a la instrumentalización del sujeto y la humanidad misma.

De las tareas escolares a las tareas educativas de la humanidad

Además de analizar lo que sucede con las tareas escolares desde el sujeto y el contexto, es necesario también ponerlas en discusión frente a la relación dialéctica entre el individuo y el colectivo, puesto que se movilizan en una red de interacciones que se teje entre quien las determina, las asigna, las realiza, las acompaña, las revisa y las valora. Un aspecto central es la unanimidad en las versiones de los participantes al responder quién determina las tareas escolares, tal y como lo menciona el estudiante 5: "¡Pues el profesor!". Claramente es él quien toma la decisión de cuál es la tarea que deben realizar los estudiantes. Fruto de esta situación, tanto estudiantes como profesores refieren negociaciones entre ellos en torno a las tareas escolares, siempre

por iniciativa de los estudiantes. Dicha unanimidad evidencia la verticalidad que delimita la acción del sujeto y la colectividad, en un marco que resulta impositivo, prescriptivo, instrumental y descontextualizado.

Si las tareas escolares se determinan desde la externalidad del sujeto, con un carácter prescriptivo e instrumental, se convierten en un deber: algo que debe cumplirse, una carga impuesta que se asume sin conciencia y no de buena gana, perdiéndose la magia del descubrimiento del conocimiento para transformarse en una actividad más, además de molesta. En ese sentido, el profesor 2 dice: "[...] el papel que yo consideraría pues [...] sería en cuanto a deberes, pues es lo mismo por decir los deberes que ellos en casa tienen, entonces el lavar los platos, el tender la cama, el barrer [...]" (Profesor 2, comunicación personal, 10 de octubre de 2023). Bajo esta premisa, las tareas escolares se imponen desde la verticalidad de quien las ordena y son externas a la voluntad del sujeto.

Esa ruptura inicial, derivada de la verticalidad en su determinación, se ve agravada por la preponderancia de los trabajos individuales, es decir, el estudiante en solitario hace las tareas escolares, en algunas ocasiones apoyándose en compañeros, quienes las explican o las prestan para ser copiadas. Solo excepcionalmente los miembros de la familia supervisan o apoyan su realización. El carácter individual de las tareas escolares se promueve desde la misma institución, debido a las dificultades y los riesgos sociales que se presentan. Todo ello limita gravemente el potencial de las tareas escolares para mejorar la interacción social. El acudiente 3 menciona lo siguiente: "[…] que, si se reúnen varios compañeros de pronto a hacer algo, lo hagan mediante un juego lúdico y didáctico que les genere una respuesta ¿cierto? O sea, algo que les llame más la atención […]" (Acudiente 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2023). Esto generaría otras posibilidades de realización, disfrute y gusto por las tareas escolares.

A nivel de interacciones, otro momento muy importante es la revisión y retroalimentación en clase de las tareas escolares, que genera tanto posibilidades de aprendizaje como conflictos. Los estudiantes refieren que, en ocasiones, los profesores revisan las tareas de forma incompleta o superficial, situación que los desmotiva. En otras ocasiones, según lo expresado por un estudiante, "[…] los muchachos como que no están a gusto con la nota, […] le reclaman al profesor, […] ahí se alteran porque el profesor les dice como que tienen un error […]" (Estudiante 5, comunicación personal, 17 de octubre de 2023). La verticalidad en las relaciones en torno a las tareas escolares genera igualmente situaciones de autoritarismo por parte de algunos profesores, al menos desde la percepción de

estudiantes y acudientes: yo soy el profe y yo mando aquí, yo con esto lo rajo y ya. Frase no dicha literalmente así por los profesores, pero interpretada de esta forma por los estudiantes. Dichas situaciones generan conflictos entre el estudiante y su familia, puesto que, como dice el acudiente 3, "[…] a uno profe sí le da mucha, mucha moral ir al colegio y encontrar notas perdidas, porque uno también tiene que matarse para que ellas salgan adelante" (Acudiente 3, comunicación personal, 17 de octubre de 2023). Es decir, para el estudiante y su familia el asunto preponderante es la nota, no el conocimiento ni la formación, lo que puede entenderse como resultado de la forma en que se entienden, asignan, ejecutan y revisan las tareas escolares, generando conflictos en las interacciones que giran en torno a ellas.

Sin embargo, existen también situaciones que permiten desplegar aspectos positivos durante el proceso de revisión de las tareas, tal y como lo expresa el estudiante 3, quien menciona: "Sí, hay profesores que socializan los talleres en clase y debido a eso uno mismo también se califica, o sea, por ejemplo, así como tipo prueba, uno mismo se califica y se pone la misma nota uno" (Estudiante 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2023). Esto deja entrever que se dan ejercicios creativos que tienden hacia la autoactividad del sujeto, lo que genera motivación y gusto por los ejercicios que se desarrollan, como lo expresa el estudiante 5: "Pues la razón por la que me gusta es porque a veces hay tareas que son muy bacanas y pues uno las realiza con más ánimos […]" (Estudiante 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2023).

Sin embargo, la primacía de la comprensión instrumental de las tareas escolares y la preocupación por el buen desarrollo del plan de estudios en detrimento del desarrollo de la formación del sujeto conllevan que los profesores las utilicen principalmente para ponerse al día, recuperar clases perdidas, trabajar teoría, consultar, investigar, reforzar contenidos y concluir trabajos, entre otros aspectos. Esto, en algunos casos, se relaciona con dinámicas de comportamiento en el aula que impiden desarrollar completamente lo planeado, tal y como lo expresa el profesor 2:

> "[…] depende también de la […] del comportamiento en el aula, porque a veces […] a veces los grupos están muy alterados, entonces uno no puede dar la temática completa, uno no […] no alcanza o le faltó de pronto alguna cosita, entonces ya esos refuerzos […] ya ellos pues que en su casa los hagan […]" (Profesor 2, comunicación personal, 10 de octubre de 2023).

Dicha situación termina profundizando la desmotivación de los estudiantes frente a las tareas escolares, puesto que las perciben igual que el trabajo de clase, como una extensión del aula en su propio espacio, lo que las convierte en aburridas y monótonas. Así lo expresa el estudiante 4:

> Es que eso es lo que vuelve aburridas las tareas, uno estudiar toda una mañana y después volver a lo mismo en la tarde; no, es que lo que lo aburre a uno de estudiar en sí es las tareas. (Estudiante 3, comunicación personal, 10 de octubre de 2023)

Considerado lo anterior, se evidencia que en las actuales interacciones alrededor de las tareas escolares en la institución educativa priman las relaciones jerárquicas, marcadas por la imposición, la revisión y el control ejercidos por profesores y acudientes sobre los estudiantes, lo que finalmente genera procesos conflictivos que erosionan las relaciones. Si nos ceñimos a la perspectiva de comprensión de Klafki, se hace necesario entonces reconstruir toda la dinámica de interacciones alrededor de las tareas, orientándola hacia un modelo que elimine la imposición y permita más horizontalidad, diálogo y negociación.

La ruptura en las relaciones dialécticas individuo-colectivo que se están evidenciando en las tareas escolares es problemática si consideramos que

> Aquella estructura mediadora, en sí todavía abstracta, en la que los sujetos pueden llegar, dentro del paso por la apropiación y la discusión crítica de lo objetivamente general, a su capacidad de autodeterminación se concretiza en cada caso de manera individual; y este proceso de formación de la individualidad es valorado en la concepción de la teoría clásica de la educación no como una limitación o un corte de la validez de lo general, sino como condición previa para desarrollar la plenitud que en potencia encierra en cada caso lo general. La humanidad únicamente puede ser realizada en cada caso de manera individualizada […]. (Klafki, 1990, p. 114)

En tal sentido, se estaría rompiendo el ciclo dialéctico que permite la fluidez de los desarrollos individuales que deben concretarse en desarrollos de lo colectivo. Las tareas escolares pueden ser un instrumento supremamente valioso para fortalecer los lazos sociales en la relación dialéctica individuo-colectivo, al incorporar en la educación institucionalizada elementos formativos que provienen del mismo sujeto, la familia, la sociedad y el contexto. Ello sería posible mediante una cadena de interacciones horizontales que articulen el proceso y posibiliten la libre y espontánea fluidez del conocimiento, las experiencias y el aprendizaje,

no como hechos aislados, sino como fruto de un proceso colectivo que se materializa en la formación del sujeto. En consecuencia, a la luz de los hallazgos y la dimensión de lo planteado, es preciso resignificar las actuales tareas escolares, que son intrascendentes, objetivan al sujeto y jerarquizan, para convertirlas en tareas educativas de la humanidad, orientadas al cuidado de la naturaleza, la lucha contra el hambre y la construcción de la paz mundial (Klafki, 1990), es decir, un proceso de humanización.

Conclusiones

Las tareas escolares, tal y como se desarrollan en la institución educativa, se constituyen entonces en una especie de corpúsculo con vida y dinámicas propias, relacionado con unas externalidades por cuanto se sitúa por fuera de todo lo que lo rodea: el tiempo escolar, el deseo, el interés de los estudiantes, la mediación del profesor y los contextos familiar, social, económico y ambiental. Adquieren cierta corporalidad, puesto que están presentes como unidad independiente, articulada al sistema educativo que se refleja en los imaginarios de los profesores, estudiantes, padres de familia y de la comunidad en general. Por ello, a la luz de las características esenciales de la educación, las tareas escolares son intrascendentes, aunque en el contexto educativo se presenten como si fueran trascendentales.

Las tareas escolares se convierten en una herramienta de objetivación del sujeto, lo cual termina en la objetivación de la humanidad misma, derivado de la desconexión con la reflexión crítica del sujeto sobre sí mismo y sobre sus contextos familiar, social, ambiental y económico. Por ello es necesario un espacio de discusión sobre la sustancialidad contextual objetiva en relación con el sujeto, que le permita comprenderse a sí mismo, entender su contexto y reconocerse en relación con él.

Existen comprensiones, expresiones, visiones y prácticas interesantes que se dan en torno a las tareas escolares, derivadas del ejercicio juicioso y creativo de estudiantes, profesores y padres de familia, las cuales –aunque no sean la manifestación más generalizada– pueden ser un valioso punto de partida hacia su resignificación en función de las tareas educativas de la humanidad. Esto demuestra un compromiso genuino con la búsqueda constante de mejores procesos educativos, lo cual es el insumo más importante y básico en el empeño de lograr las profundas transformaciones propuestas.

Es necesario que lo educativo, y por tanto las tareas escolares, trascienda la instrucción y el disciplinamiento, orientándose hacia tareas educativas de la humanidad que recuperen las relaciones dialécticas del individuo y las comunidades, promuevan las interacciones sociales y apropien los procesos de desarrollo histórico para su discusión, reflexión crítica y potenciación. Estas tareas educativas de la humanidad deben estar en sintonía con los grandes proyectos civilizatorios de la humanidad, constituyendo una búsqueda constante, crítica y reflexiva de la humanización.

De acuerdo con las características trascendentales de la educación planteadas por Klafki (1990), si se desean mantener dichas tareas escolares, deben apuntar hacia la formación del sujeto mediante procesos de autoactividad y reflexión, de tal suerte que sea posible avanzar hacia la autonomía, la libertad, la emancipación y la mayoría de edad. Deben ser tareas que permitan a los estudiantes entenderse como sujetos con una sustancialidad histórica, manifestada en sus contextos familiar, comunitario y universal, de manera que se sientan parte del desarrollo histórico y artífices activos del proceso civilizatorio y de humanización. Igualmente, deben permitirles tejer relaciones dialécticas con otros individuos y colectivos, orientándolos hacia la autodeterminación racional como sujetos, al tiempo que contribuyen a la emancipación de la especie humana.

Referencias

Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia: teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis.* Ediciones Pomares-Corredor.

Buxarrais, M. R., Esteban, F., Mellen, T. y Pérez i Vázquez, G. (2019). Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio. *Voces de la Educación*, *4*(8), 107-119. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017236

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna* (8.ª ed.). Porrúa.

Corno, L. (1996). Homework is a Complicated Thing. *Educational Researcher*, *25*(8), 27-30. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X025008027

Erazo Santander, Ó. A. (2018). Programa de hábitos escolares para mejorar el bajo rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de un colegio público de Popayán-Colombia. *Encuentros*, *16*(2), 117-133. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6662638

Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta*, *48*(1), 77-84. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861536

Gadamer, H.-G. (2002). *Verdad y método I.* Ediciones Sígueme.

Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Editorial La Lectura.

Hernández Castilla, R., Martínez, R. y Risueño, V. (2002). La pequeña historia de los deberes: Y, ¿en Europa qué? *Revista Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), 72,* 16-19.

Jiménez, A. (2010). El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea: una arqueología histórica en Colombia entre 1968 y 2006. *Pedagogía y Saberes*, (33), 51-61. https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064886005.pdf

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Ediciones Akal.

Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, (291), 105-127. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18771

Martínez, G., Torres, M. y Ríos, V. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, *11*, e657.

Meirieu, F. (2005*). Los deberes en casa.* Editorial Octaedro.

Miller, M., & Keeler, A. (2017). *Ditch that Homework. Practical Strategies that Make Homework Obsolete*. Dave Burgess Consulting, Inc.

Moreno, A. y Pérez, F. (2025). Educar construyendo desde las ruralidades contemporáneas y la antropología existencial del pobre. En J. Urueña (Ed.). *Ruralidades contemporáneas Latinoamericanas: Prácticas y saberes para la educación rural y comunitaria* (pp. 125-149). Editorial Universidad del Rosario.

Muñoz, J. L. y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, *9*(3), 1-15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7423226

Pedraza, A. P., Acosta, F. y Henao, L. (2016). Las tareas escolares de los hijos y el acompañamiento familiar, una dupla para evitar la deserción escolar. *Kénosis. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *4*(7), 30-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10366896

Pestalozzi, J. E. (1889). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.* Tipografía de Antonio M. Rebolledo.

Posada Giraldo, D. M. y Taborda Caro, M. A. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. *Uni-pluriversidad*, *12*(2), 22-33. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580362

Ricœur, P. (2006). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* Fondo de Cultura Económica.

Rousseau, J. J. (1972). *Emilio, o de la educación*. Bruguera. (Obra original publicada en 1762).

Ruiz Vega, J., Castillo Perilla, M. y Santiago Galvis, Á. W. (2015). Las tareas escolares: representaciones de los docentes de lenguas. *Folios*, (42), 127-138. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123126

Sacristán, J. G. (2008). *El valor del tiempo en educación.* Ediciones Morata.

Santos, M., Godás, A. y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *ESE, Estudios sobre Educación*, (30), 9-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5481441

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Miño y Dávila editores.

Vásquez, S., Latorre, C., Sierra, V. y Liesa, M. (2019). Percepción y valoraciones sobre las tareas escolares para casa en la etapa de Educación Primaria: la visión de los docentes y alumnos. *Avances en Supervisión Educativa*, (31), 1-24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7165554

Vergara, J. J. (2017). ¡No Mandes deberes, diseña experiencias de aprendizaje! En *Las tareas escolares después de la escuela* (pp. 122-143). Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Villa, E., Patiño, C. D., Duque, L., Cardona, J. J. y Muñoz, D. A. (2015). Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: cuestiones histórico-conceptuales. *Itinerario Educativo*, *29*(66), 281-306. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280240

Cuarta parte

Saberes rurales y educación propia

Pueblos indígenas en Antioquia: propuestas para el fortalecimiento de la educación propia[1]

Néstor Daniel Vargas Córdoba[2]
Universidad de Antioquia

https://doi.org/10.47286/9786287767393ch8

Introducción

El fortalecimiento de la educación propia en los pueblos indígenas de Antioquia exige una comprensión profunda de sus realidades culturales, sociales y comunitarias. Este documento tiene como propósito sistematizar experiencias y proponer acciones que surjan desde los mismos sujetos y sus entornos, reconociendo que cualquier proceso de mejora educativa debe construirse desde las voces, intereses y necesidades de las comunidades.

De allí que la concepción de la educación propia no puede entenderse fuera del tejido ancestral que sustenta cada cultura. Son precisamente estas raíces las que dan forma a los procesos pedagógicos comunitarios, donde las relaciones, los saberes y las prácticas cotidianas se entrelazan y se multiplican en formas diversas –coloreadas por los matices de cada territorio– desde el núcleo de las familias.

1 Este documento fue originalmente elaborado como insumo de trabajo para la construcción del libro *Pueblos indígenas: retos y objetivos desde el Plan de Educación Antioquia 20-30*, publicado en 2019 por la Corporación CLEBA en convenio con la Gobernación de Antioquia. El equipo de trabajo e investigación estuvo conformado por Alba Lucía Vahos Echeverri, Sebastián Londoño Valle, Wilfer Mauricio Castro Vergara, Sameer Ibrahim Jeraiseh, Néstor Daniel Vargas Córdoba, Duván Felipe Pavón Restrepo, Andrea Vanegas Jaramillo, Ángela María Cardona Rivas y Jorge Isaac Ramírez Acosta. El contenido de este capítulo aporta a la construcción de los antecedentes de mi tesis doctoral en educación al ofrecer elementos claves para la comprensión de los contextos educativos rurales en Antioquia, fundamentales para el desarrollo de dicha investigación.

2 Estudiante del Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Sociólogo y magíster en Educación con énfasis en Pedagogía Social. Integrante del Grupo de Investigación Unipluriversidad de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Correo electrónico: ndaniel.vargas@udea.edu.co.

Así, las propuestas aquí presentadas buscan contribuir al fortalecimiento de una educación que no solo responde a los contextos indígenas, sino que nace y se desarrolla dentro de ellos.

Plantea que los proyectos educativos deben surgir de la necesidad de preservar su cultura, considerando la familia como el lugar donde nace la educación, ya que es en este ámbito donde se aprende por primera vez a tejer, cantar, danzar y participar en las labores comunitarias, cuyos escenarios principales son la cocina, el fogón, las casas de los congresos y, principalmente, la tierra. Los principios pedagógicos que propone esta perspectiva cuentan con cuatro ejes fundamentales para el aprendizaje: ver, escuchar, hacer y sentir.

Por otro lado, se concibe al maestro desde sus orígenes en las prácticas sociales asociadas a las figuras del padre, la madre y los tíos maternos y paternos, quienes siempre han respetado los múltiples saberes heredados de los antepasados: abuelos y abuelas, mayores y mayoras, quienes aprendían de la naturaleza, los espíritus, los ríos, las lagunas y las montañas. Por eso, sus prácticas culturales tienen un sentido pedagógico profundo y una intención política de aprender del contexto, luchar y resistirse a abandonar sus territorios, bajo la premisa de que no hay educación sin tierra, sin la Madre Tierra.

En este sentido, la construcción de un proyecto de educación propia emerge desde las comunidades y se arraiga tanto en el territorio como en los sujetos que la viven, la sueñan y la cimentan. Es una práctica pedagógica y políticamente situada, donde el educador y el educando dialogan con su entorno, su historia y sus luchas. Es una educación que se teje con la Madre Tierra, pero también con la memoria colectiva, los valores y los sueños compartidos que sostienen el tejido comunitario. De allí que Freire (2005) señale que:

> No hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio tiempo pedagógico [...] no hay práctica educativa que no esté vinculada a los sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías; no hay práctica educativa sin ética. (pp. 42-43)

El presente documento, centrado en las propuestas para el fortalecimiento de la educación propia de los pueblos indígenas en Antioquia, se desarrolla a partir de las interpretaciones y cosmovisiones que estos pueblos tienen sobre la educación, la familia, la comunidad y la naturaleza, entendidas como pilares fundamentales que propician la vida, el equilibrio y la armonía entre el ser humano y la Madre

Tierra. Este artículo es una derivación del documento final publicado por Vahos Echeverri et al. (2019) en el libro *Pueblos indígenas: retos y objetivos desde el Plan de Educación Antioquia 20-30*, donde se presenta, de manera completa, el contenido aquí abordado, así como un análisis detallado del estado actual de las lenguas ancestrales de cada pueblo.

Teniendo en cuenta este marco de referencia, el documento avanza hacia un análisis más concreto, partiendo de la realidad sociocultural y educativa de los pueblos indígenas en Antioquia. A continuación, se presenta una caracterización general de los cinco pueblos indígenas asentados en el departamento –senú, gunadule, emberá eyábida, emberá chamí y emberá dóbida–, seguida de una síntesis de sus concepciones y desafíos educativos, los cuales se articulan con las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, "Educación de Calidad", en el marco de los retos planteados para Colombia hacia el 2030.

Primera parte

Caracterización de los pueblos indígenas en el departamento de Antioquia

1. Características del pueblo senú

El pueblo indígena senú procede en su mayoría de la zona de Tuchín y San Andrés de Sotavento, en el actual departamento de Córdoba, el cual es considerado como su centro de referencia territorial y cultural, ya que la comunidad posee un título de propiedad colectiva que data de épocas coloniales. Sin embargo, por los fenómenos de violencia y despojo en el marco del modelo de desarrollo económico de la región y el país, y la disputa por el control geoestratégico territorial de las zonas costeras y de cultivos lícitos e ilícitos, los senúes comenzaron desde mediados del siglo xx sucesivas migraciones hacia zonas de Antioquia como Urabá y Bajo Cauca, buscando mejores condiciones de vida. Estas migraciones, más que un simple cambio de ubicación, representan una lucha por preservar su supervivencia cultural en medio de condiciones adversas.

Actualmente, los senú habitan 21 municipios, dispersos entre los departamentos de Antioquia, Córdoba, Bolívar y Sucre, con una presencia significativa en localidades de Antioquia como Arboletes, Caucasia, El Bagre, Necoclí, San Pedro de Urabá, Cáceres y Zaragoza. Según el censo de la Gobernación de An-

tioquia (2018 y 2019), esta comunidad está conformada por 3.206 familias, que suman más de 1.0730 personas distribuidas en 3.195 viviendas. Estas cifras, más allá de reflejar un dato demográfico, evidencian la resistencia de un pueblo que, pese a las presiones históricas, mantiene su cohesión social y su arraigo territorial.

Históricamente, el pueblo se considera descendiente de tres provincias o sectores dominados por miembros de una misma familia que existía en la época de la conquista: los pansenú –localizados sobre el río San Jorge–, quienes se caracterizaban por producir alimentos; los senufana –ubicados entre los ríos Cauca y Nechí–, quienes trabajaron la orfebrería, y los finsenú –asentados sobre el río Sinú–, quienes estaban dedicados al tejido y la cestería.

Por ello, la comunidad es reconocida por sus prácticas de alfarería, artesanías y agricultura. Sus principales actividades productivas giran en torno a cultivos de subsistencia y autoconsumo, como plátano, yuca, fríjol, ñame, cacao, malanga, arroz y maíz, entre otros productos de la tierra.

Hoy en día, este pueblo también es reconocido por sus importantes desarrollos tecnológicos para manejar ciénagas y áreas inundables de los ríos Sinú, San Jorge y Cauca, mediante complejos sistemas hidráulicos que han destacado históricamente por su eficacia.

La comunidad se organiza mediante una estructura sociopolítica heredada del sistema de cacicazgo, que mantiene un alto grado de centralización del poder. Este sistema cuenta con una clara distribución de funciones y roles de gobierno. Sin embargo, pese a esta organización interna consolidada, la mayoría de la población carece de un territorio unificado reconocido oficialmente por el Estado como resguardo indígena.

2. Características pueblo kuna tule (gunadule)

Los gunadule, también conocidos como kuna tule , son un pueblo ancestral binacional que comparte territorio con Colombia y Panamá, producto de la separación entre ambos países en 1903, un hito histórico que dividió artificialmente su espacio vital sin considerar su cosmovisión territorial. En el contexto colombiano, es considerada como una población pequeña con dos resguardos: uno en Antioquia, en el golfo de Urabá, entre los municipios de Turbo y Necoclí, zona de importancia geoestratégica por su conexión con el Caribe, y otro en el Bajo Atrato chocoano (municipio de Unguía), territorio clave en las dinámicas bioculturales del pacifico.

Estás distribuciones responden a:

- Patrones históricos de movilidad relacionados con la preservación cultural.
- Estrategias de resistencia territorial.
- Conectividad con el territorio desde la unidad cultural, a pesar de la frontera.

Los datos cenales de Antioquia (2018-2019) registran que dicha población cuenta con 1.585 personas, pero estas cifras adquieren un mayor significado cuando comprendemos que cada uno es guardián de una lengua y una cosmovisión únicas, que la distribución poblacional refleja adaptaciones y presiones territoriales, y que su densidad demográfica contrasta con su enorme influencia cultural en la región.

En el municipio de Necoclí se encuentran las siguientes comunidades:

- La comunidad de Caimán Bajo, compuesta por 23 viviendas, 42 familias y 180 personas censadas.
- La comunidad de Caimán Bajo, Quebrada Seca, cuenta con 27 viviendas, 43 familias y 202 personas.
- La comunidad de Caimán Bajo, Quebrada Ule, cuenta con 43 viviendas, 62 familias y 296 personas censadas.
- La comunidad de Caimán Medio cuenta con 69 viviendas, 101 familias y 490 personas censadas.

En el municipio de Turbo, por su parte, está ubicada la comunidad del Caimán Alto, que cuenta con 96 viviendas, 96 familias y 417 personas censadas.

3. Caracterización de la comunidad emberá eyábida

Los emberá eyábida o katíos son uno de los pueblos emberás de Colombia, junto con los chamí y los siapidara. Incluso entre estas clasificaciones existen diferencias en las denominaciones; sin embargo, comparten raíces lingüísticas y cosmovisiones como la relación sagrada con el jaibaná y el territorio como un ser vivo.

Su población está asentada principalmente en las zonas rurales de los departamentos de Chocó, Antioquia, Caldas y Córdoba. Para Antioquia, el censo de población indígena rural y urbana, realizado por la Gerencia Indígena de la Gobernación de Antioquia en enero de 2019, reportó que la comunidad cuenta con 4.157 viviendas y 4.421 familias, para un total de 20 745 personas. Estos datos demográficos se convierten en un relato de persistencia donde confluyen estrategias de vida y resistencia, a pesar de los desplazamientos forzados ocurridos desde la colonia hasta el conflicto armado más reciente.

Según este censo, en Antioquia habitan principalmente en los municipios de Turbo, Apartadó, Chigorodó, Mutatá y Murindó, en la región de Urabá; en el occidente, en los municipios de Dabeiba, Uramita y Frontino; en el suroeste, en el municipio de Urrao; en el norte, en el municipio de Ituango; en el Bajo Cauca, en los municipios de Tarazá, Zaragoza y Nechí, y en el Valle de Aburrá, en el municipio de Medellín.

De acuerdo con el censo de población del año 2005, en el departamento del Chocó habita cerca del 26,5 % de los eyábida, en los municipios de Unguía, Acandí, Riosucio, Bojayá, Bagadó, Carmen de Atrato y Quibdó (Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC], s. f.). En Córdoba se ubica cerca del 13,4 %, habitando las inmediaciones de los ríos Sinú, Esmeralda y Río Verde (ONIC, s. f.). El resto de la población se distribuye en los departamentos de Caldas y en el Putumayo. Por fuera de Colombia, este pueblo indígena tiene asentamientos en el norte de Ecuador y en el oriente de Panamá.

Cabe destacar que los asentamientos indígenas se dan principalmente sobre las zonas rurales. Los eyábida que habitan las zonas urbanas sumaban, en el censo de 2005, cerca del 13,6 % de su población, aunque esta cifra puede ser muy variable debido al cambio drástico de sus condiciones de asentamientos por el conflicto armado y problemas al interior de los territorios.

4. Caracterización de la comunidad emberá chamí

Etimológicamente, emberá significa "gente", mientras que chamí alude a "montaña", así que podría decirse que son un pueblo que vive en las laderas de las montañas. En sus orígenes, fue un grupo nómada dedicado a la caza, la pesca y la recolección de la cosecha en los bosques y las montañas, caracterizado por mantener una fuerte relación con la Madre Tierra.

El pueblo emberá chamí ha sido desplazado de sus territorios por diferentes procesos históricos –como la conquista española–, a ello se debe que la mayoría de las comunidades se dispersaron por los territorios más selváticos. También, fueron víctimas posteriormente del conflicto armado colombiano, que contribuyó aún más en su desplazamiento y dispersión en diferentes departamentos de Colombia.

El desplazamiento de los pueblos indígenas en Colombia trasciende las meras cifras y ubicaciones geográficas; constituye una compleja diáspora histórica, marcada por múltiples factores. Esta incluye tanto las dinámicas propias de los

pueblos originarios como los impactos de la conquista española –que los empujó a refugiarse en zonas montañosas como estrategia de autoprotección–, el conflicto armado contemporáneo y los procesos de urbanización forzada derivados del despojo territorial. Sin embargo, tras estos datos subyace una poderosa narrativa de resistencia cultural, adaptación estratégica y lucha por la supervivencia identitaria.

Este fenómeno queda evidenciado en la distribución poblacional del pueblo emberá chamí según el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) de 2005: Risaralda (55,1 %), Caldas (24,8 %) y Antioquia (7,3 %). También hay asentamientos chamí en los departamentos del Quindío, Valle del Cauca y Caquetá, y en países como Ecuador y Panamá. Del total de la población emberá chamí, según este censo, el 27,6 % habita las zonas urbanas (Dirección Territorial de Salud de Caldas, 2017).

Los municipios de Risaralda en los que tienen asentamiento los emberá chamí son Mistrató y Pueblo Rico, cerca de la cuenca del río San Juan. En Antioquia, cuentan con asentamientos en Valparaíso, Támesis, Pueblo Rico, Ciudad Bolívar, Andes y Jardín; en el Urabá, en los municipios de Apartadó y Chigorodó; en el nordeste, en los municipios de Vegachí, Remedios y Segovia; en el norte, en el municipio de Anorí; en el Magdalena Medio, en Puerto Berrío; en el Bajo Cauca, en el municipio de El Bagre; además, en el Valle de Aburrá. En Caldas se asientan en los municipios de Anserma, Belalcázar, Filadelfia, Neira, Riosucio, Risaralda, Supía, Viterbo, San José, Marmato y Palestina. En Antioquia, el censo de población indígena rural y urbana, realizado por la Gerencia Indígena de la Gobernación de Antioquia en enero de 2019, reportó que la comunidad cuenta con 802 viviendas y 962 familias, para un total de 3.680 personas.

5. Características generales del pueblo emberá dóbida

Cabe resaltar, de manera general, que el pueblo emberá dóbida se concentra en diferentes departamentos de Colombia, como los son Chocó, Risaralda, Caldas y Antioquia. Específicamente, se encuentran ubicados, en su mayoría, en territorios que van desde los municipios de Vigía del Fuerte (Antioquia), en Riosucio, Alto y Bajo Baudó, Bojayá y en algunos territorios de la costa pacífica del Chocó. Una dinámica geográfica y demográfica que los centra en territorios estratégicos –selvas y ríos– que, aunque marginados por el Estado, permiten mantener prácticas tradicionales como la pesca, la agricultura y la medicina ancestral.

De acuerdo con el censo realizado por la Gobernación de Antioquia en el año 2019, en este departamento cuentan con 153 viviendas, en las cuales viven 199 familias compuestas por 999 personas censadas.

Etimológicamente, "la palabra Emberá significa persona, gente que pensamos, actuamos, sentimos y hacemos parte de este planeta, pero sobre todos somos personas que entendemos nuestra propia historia de origen y nuestra propia manera de ver el mundo" (Cáisamo Isaramá, 2012, p. 95). Por otro lado,

> La palabra "do" significa río, por lo tanto, traduce literalmente gente de río o persona que vive a orilla de un río. Somos gente cuyo eje de vida gira en torno al río; nuestras casas y huertos están a la orilla de los ríos; allí la pesca es una actividad permanente. (p. 101)

Segunda parte

Horizontes y estrategias para la consolidación de proyectos educativos indígenas en Antioquia

La segunda parte del documento se construye con base en el documento "ODS en Colombia: los retos para 2030", especialmente en las siete metas estipuladas en el ODS número 4, "Educación de Calidad".

Los títulos de las metas o líneas estratégicas en el presente documento corresponden a una armonización o traducción realizada con autoridades indígenas del departamento de Antioquia, con representatividad de cada uno de los pueblos, ya que esta articulación entre los ODS y los saberes ancestrales no solo busca alinear las prácticas y solicitudes de las comunidades indígenas con las agendas globales, sino revertir la lógica extractivista del conocimiento, proponiendo que la "Educación propia" se centre en la capacidad de fortalecer la identidad cultural, proteger los territorios y garantizar la autonomía de los pueblos. Al reinterpretar las metas desde sus propias categorías –como el "buen vivir" o la educación comunitaria–, las comunidades indígenas convierten un marco internacional en una herramienta de resistencia política, permitiendo a los entes gubernamentales que su implementación no repita viejas dinámicas coloniales, sino que abra caminos para una interculturalidad crítica. Así, esta segunda parte busca trascender un discurso técnico para posicionarse como un acto de soberanía pedagógica.

Apuntes metodológicos

Para introducir la segunda parte del documento, resulta fundamental explicar los aspectos metodológicos que guiaron su elaboración. Uno de sus principios rectores fue la participación de los diversos actores educativos de las comunidades indígenas de Antioquia, lo que permitió incorporar sus voces, perspectivas y experiencias directas. Este enfoque participativo facilitó además el proceso de armonización conceptual entre el marco occidental de los ODS y los sistemas de conocimiento propios de los pueblos indígenas, generando así una construcción colectiva culturalmente pertinente.

Para tal efecto, se realizaron talleres pedagógicos, en cada una de las comunidades, con maestros, maestras, líderes, lideresas, mayores y mayoras de los pueblos; posteriormente, estos talleres fueron sistematizados y socializados con las autoridades indígenas. El presente documento corresponde a esa primera sistematización, revisada en conjunto con los representantes de cada pueblo. En él se recogen de manera detallada sus construcciones. He aquí una mirada inicial plasmada en un documento inédito.

Las líneas estratégicas fueron adaptadas culturalmente según los intereses y cosmovisiones de las comunidades indígenas de Antioquia. No obstante, las metas del ODS 4, "Educación de calidad", fueron enriquecidas mediante los talleres y encuentros colaborativos entre: a) organizaciones indígenas; b) docentes comunitarios; c) el equipo investigador de la Corporación Educativa Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos (CLEBA), y d) un grupo interdisciplinario de la Gobernación de Antioquia (Vahos Echeverri et al., 2019). Este trabajo conjunto permitió articular los marcos globales con las epistemologías propias de los pueblos indígenas.

A continuación, el apartado expone los hallazgos derivados de la sistematización de los talleres participativos realizados con las comunidades indígenas. Este ejercicio de documentación recoge las solicitudes, propuestas y reflexiones colectivas en torno a la reconfiguración de la educación propia desde sus marcos epistemológicos. La estructura de presentación sigue un orden analítico que comprende:

- La línea estratégica según su formulación en los ODS (documento "ODS en Colombia: los retos para 2030).
- La reinterpretación conceptual realizada por las autoridades indígenas.
- La fundamentación epistemológica desde los saberes ancestrales.

- Las voces directas de las comunidades que emergieron en los diálogos participativos.
- La articulación crítica entre las necesidades identificadas y los marcos globales de desarrollo.

Este ejercicio de presentación busca endosar el valor interno del proceso mediante:

- La preservación del sentido original de las intervenciones comunitarias.
- La transparencia en el proceso de armonización intercultural.
- La correlación demostrable entre los planteamientos locales y los referentes globales.
- La consistencia con los principios de investigación participativa.

Armonización de las líneas estratégicas

Línea estratégica 1 ODS: dignificación, bienestar, formación y cualificación del docente y directivo docente como productor de saber pedagógico y transformador de procesos educativos, sociales y territoriales.

Línea estratégica 1. Compromiso con los y las docentes, la comunidad y la espiritualidad: por una práctica educativa para la vida y la Madre Tierra

Las comunidades indígenas conciben la educación como un proceso permanente para el "buen vivir" de la naturaleza, el ser humano y las comunidades. Establecen que la educación va más allá de la esfera escolar y de los espacios del aula conocidos tradicionalmente, incluso, en algunos casos, que ella trasciende lo material e involucra un compromiso con el ámbito espiritual. Por ello, las acciones educativas deben entenderse como un proceso permanente de reflexión-acción pedagógica, en diálogo con los conocimientos ancestrales y orientado por una autocrítica que contenga como eje las lecturas de los contextos y las necesidades de las comunidades.

Resulta importante y pertinente también repensar el tiempo y la construcción de espacios educativos que permitan a los maestros construir experiencias significativas desde la investigación de las problemáticas educativas y sociales, la observación de la naturaleza y el aprendizaje junto a los mayores y las mayoras sobre espiritualidad y medicina tradicional, revindicando tanto la labor de los maestros como la de nuestros educadores ancestrales. Se hace entonces necesario generar espacios de intercambio de saberes entre maestros y comunidades que

contribuyan a pensar la escuela desde otros escenarios, que resignifiquen tanto la importancia de la educación como la de la escuela misma.

La comunidad de maestros señala que "La formación docente es un derecho; sin embargo, a eso no se le da cumplimiento"[3] (Docente, comunicación personal, 2019). Por esta razón, no hay continuidad en su formación ni posibilidad de transformar los diferentes procesos educativos, sociales y territoriales que se dan en las comunidades. Así entonces, debería haber una garantía para su formación continua. Es necesario que, además, haya formación en distintas áreas disciplinares, sin olvidar la dimensión espiritual, la medicina tradicional y el respeto por la Madre Tierra.

En los encuentros con las comunidades fueron reiterativas las apreciaciones sobre el perfil del maestro de los pueblos indígenas, destacando su papel como un investigador que direcciona su práctica pedagógica en el contexto de su cultura y el conocimiento del territorio, con el fin de proponer y desarrollar estrategias que mejoren las condiciones de vida de su comunidad. Por ello, el maestro debe poseer cualidades frente a la inventiva, la creatividad y la espiritualidad como procesos que lo cualifican y dinamizan su interacción en el acto educativo.

Es muy importante y necesario que se diseñen y fortalezcan proyectos de educación superior encaminados hacia una formación de los maestros de la comunidad en la que se vinculen los saberes cultural y ancestral, es decir, proyectos fortalecidos desde la especificidad y las particularices de los pueblos, sus saberes en la construcción de proyectos educativos comunitarios y el desarrollo del tejido social indígena. Además, que se articulen con los planes de vida de la comunidad, facilitando ambientes de aprendizaje alrededor de metodologías propias que propicien resultados y soluciones específicas a las diferentes problemáticas que afectan su territorio y entorno social, proyectando, de esta manera, un bienestar desde la Madre Tierra hacia la comunidad ancestral.

Por otro lado, es necesario fortalecer ciertos aspectos en la labor del maestro en las comunidades indígenas. Por ejemplo, se debe profundizar en temas relacionados con la defensa y protección de los derechos de niños, niñas y jóvenes de los territorios. También, es necesario construir y consolidar redes de apoyo que

3 Aunque la Ley 115 de 1994, en su artículo 104, reconoce que el educador debe recibir capacitación y actualización profesional como parte esencial de su rol en el proceso educativo, en la práctica este derecho muchas veces no se garantiza de manera efectiva. La norma establece con claridad que el docente debe contar con formación continua, pero condiciones como la falta de recursos, la desigualdad en el acceso a programas de formación y la poca articulación entre las políticas públicas y las necesidades reales del magisterio hacen que este mandato legal no se cumpla plenamente.

intervengan en la prevención de la drogadicción y violencia intrafamiliar, así como propiciar diálogos y promover la sensibilización frente a la diversidad sexual, para proponer alternativas que contribuyan al "buen vivir" de las comunidades.

La formación del maestro debe involucrar el respeto y la apropiación de las organizaciones y autoridades. Es importante que conozca los problemas de las comunidades y que participe en su solución desde la investigación de la cultura y la cosmovisión del lugar donde pertenece o labora. Esto se constituirá en un referente para su trabajo pedagógico en la construcción de saberes interculturales, profundizando los conocimientos básicos de las ciencias, la espiritualidad y la lingüística, permitiéndole analizar situaciones comunicativas y proponer alternativas dirigidas al desarrollo comunitario desde la identidad cultural, la lengua materna y el aprendizaje del español como segunda lengua.

Reiteradamente se insistió, durante esta experiencia con las comunidades, que el maestro indígena debe propiciar investigaciones en el aula a partir de conocimientos alrededor de la medicina tradicional, la búsqueda y reconstrucción de la memoria histórica de los pueblos, vinculando a los sabios y sabedoras en sus proyectos educativos, consultando sus orígenes, raíces y cosmogonías desde los elementos de la cultura ancestral para una comprensión crítica de los contextos social, político, económico y cultural de los pueblos ancestrales.

Desde estas premisas, se plantean diferentes líneas de trabajo orientadas a superar las dificultades que enfrentan la formación y dignificación del docente.

Principales retos

- Resignificación de la posición social del maestro por parte de la comunidad y las diferentes instancias políticas, propiciando su participación en la toma de decisiones de la comunidad.
- La formación docente indígena debe contemplar trabajos sobre modelos, estrategias y actividades, en armonía con la Madre Tierra, que permitan mejorar unas prácticas pedagógicas acordes con el contexto indígena y su espiritualidad.
- La construcción de la Universidad Indígena como una entidad que permita fortalecer la identidad y el conocimiento de la cultura de las comunidades indígenas.
- Establecer redes de formación para los docentes indígenas con la colaboración de centros de formadores de docentes.

- Formación docente continua y permanente que conlleve una formación integral y académica. Es vital entender que el docente indígena es un "profesor multiconocimientos", porque, desde su rol, debe conocer sobre historia, medicina, saberes ancestrales y sus equivalentes en el mundo occidental.
- Es importante la articulación del docente con el proceso organizativo de las comunidades indígenas.
- Se requieren profesionales de apoyo en psicología, educación especial y ciencias sociales, quienes, integrados a su cultura, ayuden con las dificultades en temas de género, violencia y drogadicción, entre otros.

Línea estratégica 2 ODS: ambientes de aprendizaje seguros, protectores, creativos e innovadores acordes a las necesidades territoriales, culturales y de inclusión.

Línea estratégica 2. Dignificación de la Casa del Saber: construcción de territorios para la apropiación cultural, la pertinencia y protección

Desde esta línea estratégica, se parte de que los ambientes de aprendizajes para las comunidades indígenas afectan profundamente la pertinencia, el apego, la habitabilidad y el comportamiento de sus miembros respecto al lugar que habitan. Por lo tanto, se deben tener en cuenta las implicaciones de cómo se habita un lugar, es decir, el habitar es el ejercicio propiamente humano y cultural de apropiación del espacio-tiempo. En estas comunidades se trata de escenarios abiertos, así que los procesos de formación de los diferentes sujetos que interactúan desde sus formas de vivir la experiencia estética y educativa se construyen permanentemente.

Esto implica que las escuelas y la educación allí impartida no pueden concebirse como meras edificaciones con espacios funcionales y estructuras curriculares inamovibles. Se propone superar esa representación de escuela, que, en algunos casos, remite a un "espacio cerrado de cuatro paredes". En ese orden de ideas, se considera la Casa del Saber como la representación estética de la resistencia ante los embates de la colonización. Así que, además de habitarse, pueda reflejar las maneras de construir la realidad en un espacio asimétrico que contemple la manera de ver y entender el mundo.

Los espacios de aprendizajes deben considerar prácticas culturales que incorporen rituales de enseñanza, cotidianidades, eventos y particularidades de la vida de las comunidades en armonía con la naturaleza. Además, deben asumirse como lugares que integran y escenifican una cultura, una forma de vivir y de con-

cebir la realidad, una experiencia estética profunda que contempla y se sustenta en las formas de habitar de las comunidades. Por ejemplo, en los talleres con la comunidad gunadule se plantea la construcción de espacios en palma, planta que tradicionalmente utilizan en sus construcciones.

Por ello, las comunidades ancestrales plantean la necesidad de que los ambientes de aprendizaje estén en armonía con el contexto y establezcan un diálogo de saberes con los conocimientos ancestrales. De esta forma, se dota de sentido y pertinencia a las infraestructuras disponibles, posibilitando un proceso pedagógico que incluya la cosmovisión de los indígenas en todos los ciclos de vida. Es necesario, además, que tales ambientes respondan a los intereses y particularidades del territorio, teniendo en cuenta la herencia cultural y lo vital de la lengua materna, y que en su construcción se utilicen los elementos que provee la Madre Tierra, como la palma y la madera. En síntesis, se propone que sean espacios amplios y generosos en sus especificaciones, desde los cuales pueda visualizarse el significado de la vida en armonía con la naturaleza.

Es importante señalar que los diferentes espacios construidos para la educación involucren a los estudiantes, las familias, las comunidades y las culturas, ya que esto influirá específicamente en su apropiación más allá de una experiencia de aula, de manera que la interrelación pedagógica –de unos y de otros en dichos espacios– propicie experiencias realmente significativas para todos.

A pesar de que la propuesta apunta a las particularidades de las comunidades indígenas, se reconoce la relevancia, pertinencia y necesidad imperante de que estos ambientes cuenten con la conectividad propia del mundo occidental para que los maestros puedan incluir estas competencias en sus currículos. Además, se insiste en que haya integralidad en este aspecto y que se cuente con recursos adecuados y de calidad (silletería, tableros, aulas e insumos y recursos didácticos propios) para enseñar y aprender en condiciones sinérgicas.

Ahora bien, estas líneas de acción presuponen soluciones a dificultades no solo de conectividad, sino también de servicios básicos de electricidad, agua potable y servicios sanitarios que permitan la vida digna de los participantes en el proyecto educativo.

Por último, las comunidades plantean la necesidad de construir propuestas de recursos didácticos propios, como cartillas o textos escritos en sus propias lenguas, para mejorar sus saberes ancestrales, ya que estos intervienen en la cualificación del proceso educativo, el significado de la vida, la cultura ancestral, la espiritualidad y los saberes específicos de su historia.

Principales retos

- Construir la Casa del Saber con infraestructura tradicional y ancestral propia de los pueblos.
- Traer la conectividad a internet y medios de comunicación comunitarios para incluirlos en el proyecto educativo de una manera crítica.
- Propiciar que las infraestructuras educativas cuenten con los servicios básicos (electricidad, agua potable, servicios sanitarios, silletería, tableros, aulas e insumos, y recursos didácticos propios) para que la comunidad estudie en condiciones de dignidad.
- Construir y publicar cartillas en las lenguas ancestrales. Estas pueden incluir aspectos básicos de la comunidad, su historia, la química, la botánica, la espiritualidad, entre otros.

Línea estratégica 3 ODS: articulación de los niveles educativos desde la primera infancia hasta la educación superior, acordes a los contextos sociales, económicos y culturales del territorio.

Línea estratégica 3. Valoración del conocimiento y el tejido continuo desde el derecho a la educación para la pervivencia en todos los ciclos de vida

La construcción de esta línea parte de la necesidad de comprender la educación como derecho en todos los ciclos de vida, un ejercicio que debe estar articulado a las diferentes modalidades de la educación y a los diferentes momentos en la vida del indígena.

De ahí que se conciba la educación como el motor y la articuladora de un sistema social, cultural y educativo que perdure continuamente en el tiempo, pero que también contemple el respeto por la ancestralidad y el diálogo crítico con el sistema mundo. Por ello, este tipo de educación es, ante todo, social y comunitaria, y depende de todos los actores que están inmersos en las condiciones ligadas al contexto, ya que se vincula en gran medida a las prácticas cotidianas, así como al cúmulo cultural, social, político, histórico y ambiental de la comunidad.

La educación propia para los pueblos indígenas se dimensiona, entonces, como un proceso social permanente, que cobija todos los ciclos de vida –gestación, procesos de crianza, socialización e integración a la vida productiva–, ya que dota de sentido, propicia significados y plantea explicaciones que ofrecen respuestas a la realidad del mundo que los rodea, permitiendo, a partir de los valores

y actitudes ancestrales, preparar al indígena para que participe en los procesos del "buen vivir" propio y de su comunidad.

Así, la educación pensada en esta línea estratégica plantea su carácter continuo en todos los ciclos de vida, ya que los sujetos no dejan de aprender, pues, mientras enseñan, aprenden. Por ello, la educación indígena debe incluir a las familias, las comunidades, las Casas del Saber, así como a los colegios y las universidades, para que se contemplen como mediadores entre el aprendizaje, el conocimiento y la vida de la comunidad. Así, se articulan los diferentes canales de cooperación educativa desde sus contextos, con posibilidades reales y medios materiales concretos que contribuyan a construir espacios y sujetos capaces de enfrentar los procesos comunitarios y sociales, sus proyectos productivos y de defender el territorio.

En este sentido, lo fundamental de la educación para todos los ciclos de vida es la construcción de un sistema de "valoración" integral desde una pedagogía con elementos conceptuales y metodológicos, basados en la ancestralidad, la espiritualidad y la vida cotidiana de las comunidades.

Será necesario que se construyan procesos de análisis y reflexiones pedagógicas e investigativas desde los referentes culturales, históricos, lingüísticos, territoriales y de recursos, formando así un tejido de elementos propios que conformen un sistema de valoración cualitativa que les permita establecer una relación intercultural y bilingüe desde el sistema educativo.

Es necesario garantizar la formación integral con saberes propios y universales, los cuales posibilitan el intercambio y el diálogo de costumbres y arraigos significativos para los pueblos ancestrales, respetando y valorando lo propio, pero no desde una imposición colonial, como ha sido hasta ahora. Por ello, se plantea la resignificación del papel que cumple la familia en la proyección del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) con la implementación de un sistema de valoración propio.

En síntesis, la proyección del proceso educativo es permanente en todos los ciclos de la vida, desde su origen hasta su culminación, condición que fomenta el aprendizaje como epicentro de la Casa del Saber, vinculando a todos los miembros de la comunidad. De igual forma, se busca generar procesos de cambio, respeto y diálogo de saberes que conduzcan a la autonomía y a condiciones para el "buen vivir" en armonía con la Madre tierra.

Por otro lado, las comunidades reclaman su autonomía para construir una educación propia, ya que lo que impera y se reproduce en las escuelas son

los intereses generales de una sociedad reglamentada, estandarizada e instrumentalista que concentra su intervención desde y para lo urbano. Es decir, plantear una educación indígena propia permitirá la comprensión y la vinculación con su contexto, sin la preocupación por currículos rígidos o la aplicación de pruebas evaluativas y estandarizadas para la medición y comparación entre los estudiantes indígenas, especialmente cuando imponen restricciones a las comunidades y a las prácticas ancestrales. Esto contribuye a los procesos democráticos del derecho a una educación diferenciada e inclusiva de calidad.

En los talleres realizados en las comunidades se advierte que muchos de los PEC contemplan espacios de aprendizaje distintos a la escuela y el aula de clase. Hay que recordar que, para las comunidades ancestrales, las experiencias prácticas son espacios válidos y de gran importancia para la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, en la práctica se encuentran con barreras administrativas que restringen estos procesos formativos. Así entonces, para las comunidades es fundamental el respeto por los espacios de valoración y seguimiento que se dan por fuera de los espacios de la escuela.

Principales problemáticas

- El sistema educativo actual toma la educación bilingüe e intercultural como un sistema informal, descalificando lo que se enseña en la familia y la participación de la comunidad.
- El modelo educativo occidental es muy restrictivo con las salidas pedagógicas e impone estas talanqueras a las comunidades ancestrales cuando se ha planteado la importancia de lo que significa aprender desde los ejercicios prácticos, desde el hacer en el campo (*in situ*).

Principales retos

- Construir diferentes tipos de evaluación o "valoración cualitativa" que contemplen la participación en los diferentes espacios de la vida cotidiana de la comunidad. Estas deben incluir el acervo cultural propio, las lenguas maternas, elementos de su identidad, estructuración del pensamiento propio, entre otros componentes sociológicos.
- Fortalecer la autonomía con responsabilidad para realizar diferentes propuestas de educación propia en la comunidad.

Línea estratégica 4 ODS: calidad educativa desde el ser, saber, hacer y cooperar entre los sujetos, las comunidades, los establecimientos educativos y las entidades territoriales.

Línea estratégica 4. Principios de los proyectos educativos comunitarios desde la pertinencia y la autonomía: ser indígena, el saber espiritual y el hacer con la Madre Tierra

En el presente horizonte estratégico, los conceptos de pertinencia y autonomía educativa se establecen como ese conjunto de circunstancias y hechos en escenarios físicos, temporales, culturales y estéticos que contemplan la educación desde los contextos social, cultural y natural en pro de lo que se denomina el "buen vivir" de las comunidades en armonía con la Madre Tierra.

Para ello, se hace necesario identificar y sintetizar las diferentes concepciones del concepto de pertinencia desde las comunidades indígenas de Antioquia, en particular desde diferentes puntos de análisis, así que es importante tener en cuenta los siguientes elementos planteados en los talleres:

a) Para que el modelo educativo sea pertinente, debe estar acorde con el proyecto comunitario.

b) Asumir con responsabilidad la formación del personal docente de los niveles precedentes, así como la incorporación de agendas de capacitación de las comunidades en aras del análisis de los problemas socioeducativos de la comunidad.

c) Es necesario, entonces, mejorar la calidad de los servicios educativos propios.

d) Plantear propuestas para transformar los métodos de enseñanza en armonía con la espiritualidad, la medicina tradicional y el sistema educativo propio.

Desde este enfoque, la pertinencia le exige a la relación escuela-comunidad comprenderse a sí misma desde el trabajo mancomunado, buscando, en primer lugar, la recuperación de su identidad, para luego trabajar en la construcción de proyecciones en el horizonte educativo desde el ser indígena, el saber espiritual y el hacer con la Madre Tierra.

En cuanto al "Sistema de Gestión y Calidad Educativa", se evidencian tensiones entre el diseño del modelo educativo occidental y el propio, en asuntos concretos como los procedimientos y actividades que se derivan de una educación pertinente, ya que en el primero se puede observar una dinámica excluyente con asuntos de tipo cultural y ancestral que demanda el segundo modelo citado, el modelo educativo indígena.

Respecto a la autonomía, las comunidades indígenas señalan que es una construcción permanente tanto del individuo como de la comunidad, y nace del respeto por la espiritualidad, la ancestralidad y sus luchas políticas. La autonomía se construye en diálogo con el otro, desde el respeto por la diversidad, pero en

resonancia con los sentimientos de lucha y resistencia que unen a los pueblos indígenas de Antioquia y del mundo entero.

La autonomía fortalece la identidad e implica conocer lo otro, reinterpretarlo para distinguir lo que hace bien y lo que puede hacer daño, contemplando siempre lo que nos ayuda a crecer. No solo es resistencia, también es proyección y decisión, es pensar hacia dónde queremos ir. La autonomía debe construirse con los niños, jóvenes, hombres y mujeres en un ejercicio pedagógico (Convenio 169 de la OIT, artículo 4, derecho a la autonomía).

En esta dirección, la autonomía para los pueblos ancestrales comienza con la posibilidad de construir sus proyectos educativos, dotados de oportunidades reales para tomar decisiones relacionadas con la gestión educativa. Los proyectos deben contemplar la contextualización de sus saberes para mejorar los ambientes de aprendizaje, favorecer la participación y el diálogo con las comunidades, y consolidar relaciones de colaboración y corresponsabilidad acordes con su identidad cultural, con el fin de mejorar la pervivencia de los pueblos indígenas.

De ahí que la autonomía contempla la creación de la Casa del Saber (escuela) con un tejido de pensamiento propio (currículo) que dé cuenta de sus saberes ancestrales. Deben diseñarse calendarios escolares que respeten las actividades productivas y culturales de la comunidad como espacios de fuente de conocimiento y valoración educativa.

Finalmente, desde los talleres se plantea proyectar la creación de una institución educativa propia que contemple:

- La autonomía en el nombramiento de docentes y rectores.
- La autonomía en el manejo de los horarios.
- La autonomía en la malla curricular.

Línea estratégica 5 ODS: flexibilidad escolar en contextos rural y urbano, con estrategias que permitan oportunidad y equidad en la prestación del servicio educativo a los diversos grupos poblacionales.

Línea estratégica 5. El currículo como un tejido de pensamiento continuo propio y diverso

La educación indígena necesita transformase a sí misma, es decir, necesita tejer espacios para generar, transmitir y socializar los conocimientos ancestrales en articulación y armonización con los conocimientos que la realidad social le imprime. Para los pueblos indígenas, este planteamiento conlleva un imperativo epistemoló-

gico que trasciende lo meramente pedagógico: exige una evaluación crítica y permanente de su modelo educativo desde una perspectiva integral. Esta reflexión colectiva, que involucra no solo a docentes y directivos, sino a la comunidad en general, debe garantizar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se fundamenten en los pilares de la ancestralidad. También, es imperativo que se les permita generar estrategias de autoprotección cultural en doble vía, con un diálogo permanente entre los entornos cambiantes y las nuevas exigencias de las realidades de la sociedad, así como con el sistema político organizativo de las comunidades.

El ser flexibles parte de considerar y analizar diferentes tipos de escuela y distintas modalidades pedagógicas; de proponer una transversalización a partir del juego, la danza, los cantos y los tejidos, identificando la diversidad de propuestas para aprender, enseñar y socializar desde la experiencia, el contexto y la naturaleza, centrados no solo en "lo curricular", sino experimentando la vida misma como el currículo de la comunidad.

En efecto, la Casa del Saber (escuela) se concibe como un sujeto educador que debe propiciar las condiciones para que las comunidades vivan la experiencia como seres sentipensantes (Fals Borda, 2015), comunicantes, transformadores, creadores, realizadores de sueños, capaces de sentir rabia porque son capaces de amar (Freire, 2005). Pero, a la vez, la escuela, en virtud de ser también un sujeto educando, ha de estar dispuesta permanentemente a escuchar las dudas de las comunidades –en tanto sujetos educadores–, sus temores y comprensiones de las situaciones concretas. De esta manera, al escucharlas, la escuela estará aprendiendo a dialogar con ellas (Freire, 2005; Calderón y Vargas, 2014).

La construcción del concepto de flexibilidad desde la comunidad se constituye no solo en el escenario que propicia el diálogo de saberes, sino que también es aquel que permite ampliar saberes propios y ancestrales, al tiempo que posibilita la interacción interdisciplinaria con otras comunidades. La flexibilidad es reconocida como la capacidad que tienen los proyectos educativos de diseñar itinerarios diversos de formación desde su concepción de educación para la vida y el trabajo, empezando por el respeto a la cultura y la Madre Tierra. A este respecto, Díaz (2007) sostiene:

> La flexibilidad nos invita a pensar la identidad no como una esencia, sino como el reconocimiento de la diferencia. De esta manera podemos argumentar que ya no son las identidades los marcadores de las diferencias, sino las diferencias producidas por los límites las que son los marcadores de las identidades. (p. 63)

Y agrega: "bajo ciertos criterios y condiciones sociales, la flexibilidad también puede conducir a transformar las fronteras de la desigualdad" (Díaz, 2007, p. 67). Por otro lado, para los pueblos ancestrales el concepto de flexibilidad escolar es entendido como un tejido de pensamiento continuo que nace de la autonomía educativa y el reconocimiento de las prácticas culturales y ancestrales, lo que implica tener en cuenta el contexto en el que transcurre el proceso educativo, además de las costumbres productivas en las cuales se desarrolla la vida de la comunidad.

Esto significa que hay que adaptar la escuela o la Casa del Saber a las necesidades propias de las comunidades ancestrales; es esta la manera en que la educación responde a las realidades propias de las culturas. Se hace un llamado a reconocer las implicaciones que esto pueda tener, pues la educación se debe organizar, planear y desarrollar de acuerdo con las realidades de cada uno de los pueblos. En este sentido, es importante trascender el esquema riguroso de la escuela occidental para adaptarlo a las particularidades de la ancestralidad y la diversidad del contexto.

Se propone entonces reestructurar el manual de convivencia de la Casa del Saber, para que esté contextualizado según las especificidades y realidades de los estudiantes en su comunidad, garantizando así su derecho a la educación. Las posturas en dicho manual deben ser producto de la libertad y la autonomía contempladas en la constitución; por lo tanto, deben proyectarse al fortalecimiento del tejido social.

De acuerdo con lo anterior, es menester para la comunidad hacer un uso correcto y progresivo de la autonomía y la pertinencia, perfilando al estudiante desde la capacidad de pensar con criterio y claridad, de manera que pueda tener iniciativas y asumirlas de manera responsable, fomentando la pervivencia con agrado en la Casa del Saber al proyectarse desde una convivencia participativa, solidaria y cooperativa, haciendo apto su conocimiento para enfrentarse con madurez a la realidad de la vida de los pueblos indígenas.

Así, se prioriza que el tejido de pensamiento responde tanto a las realidades y necesidades de los estudiantes como a lo que la Madre Tierra ofrece en su diversidad y particularidad. Simultáneamente, ha de existir un diálogo de saberes con las posturas occidentales, ya que la Casa del Saber no excluye estos conocimientos, sino que procura articularlos con los procesos de aprendizaje propios, integrando los encuentros en el río y el campo donde se cultiva. Asimismo, tra-

baja para que se enlacen estos saberes con las expresiones artísticas y culturales de la comunidad, así como con los tejidos de sus artesanías.

En resumen, la autonomía educativa que reclaman las comunidades indígenas parte del desconocimiento contextual evidenciado en los diferentes estándares y exigencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN), por lo que se plantea principalmente la construcción de tejidos de pensamiento propios acordes con los planes de vida. Para ello será fundamental el trabajo y su reconocimiento, ya que es necesario la consolidación de calendarios propios, la adecuación de los horarios de los niños y las niñas indígenas, y, sobre todo, el respeto por las realidades de su contexto.

Los pueblos ancestrales tienen su mayor actividad productiva en el aspecto agrícola, por esta razón, el proyecto educativo debe contemplar el fortalecimiento de los procesos desde la investigación en agricultura y agroecología, visionando la calidad de los suelos, trabajando y conservando las semillas ancestrales, protegiendo las fuentes de agua; en otras palabras, contemplando y respetando la Madre Tierra como centro de la cultura. Estos elementos pueden ser transversalizados por la Casa del Saber.

Finalmente, se evidencia que una de las principales necesidades del estudiantado es la implementación de una propuesta de soberanía alimentaria que garantice una alimentación acorde con sus preferencias y expresiones culturales. Además, considerando el esfuerzo adicional que implica para muchas personas desplazarse hasta la institución, sería pertinente ofrecer refrigerios que compensen ese gasto energético. Asimismo, ha de avizorarse que, en algunos casos, se necesitan albergues para que los niños y las niñas, los jóvenes y adultos interesados en los procesos educativos puedan permanecer cerca de la Casa del Saber con todas las garantías pertinentes, ya que, como es sabido, para llegar allí algunas personas deben desplazarse cubriendo largas distancias.

Principales retos

- Construir un "calendario productivo".
- Implementar un tejido de pensamiento centrado en la Madre Tierra y la agroecología.
- Incluir los saberes propios del contexto.
- Promover la "armonía escolar". Esto implica que la escuela debe armonizarse con las realidades de las comunidades ancestrales, reconociendo que

existen diferentes espacios de aprendizaje que muchas veces deben adaptarse a las exigencias de las actividades productivas y comunitarias.

- Gestionar la autonomía y soberanía alimentarias desde y para la Casa del Saber.
- Investigar sobre labor agrícola. Se plantea que existen prácticas productivas particulares que deben investigarse y entenderse para adaptarlas y aprovecharlas en la Casa del Saber. Los niños pueden utilizar estos espacios para aprender y contrastar sus conocimientos con el docente.

Línea estratégica 6 ODS: la innovación y el desarrollo como procesos transformadores en las escuelas y comunidades que permitan relaciones de cooperación y crecimiento social.

Línea estratégica 6. Proyectos educativos desde el "buen vivir" y la construcción de planes de vida comunitarios

Un plan de vida, entendido como proyecto educativo, es un instrumento de planeación que se construye mediante un proceso participativo de autodiagnóstico. Se trata de una herramienta de política y de gobierno que, en tanto acuerdo social, debe surgir del consenso (Vieco Albarracín, 2010).

En este sentido, los planes de vida se consolidan como documentos que recopilan información sobre la comunidad, sus recursos y necesidades, así como los cambios que se desean alcanzar y las estrategias educativas planteadas para lograrlos, en función del "buen vivir".

A partir de ello, se propone un horizonte estratégico sustentado en la concepción del vivir mejor o "buen vivir", desde una perspectiva indígena que prioriza la dignidad de la vida y el respeto por la Madre Tierra.

El plan de vida, como proyecto educativo para las comunidades, busca responder a preguntas como: ¿quiénes somos?, ¿qué buscamos? y ¿cómo lo haremos? Es así como este horizonte estratégico está fuertemente relacionado con las ideas de cooperación y construcción de comunidad educativa desde aspectos productivos y participativos. Dentro de sus intereses busca contribuir desde la escuela a las economías de las familias, partiendo de enseñanzas pertinentes para el contexto –enseñar a trabajar, a vivir, enseñar el respeto y la responsabilidad desde los quehaceres cotidianos– (Participantes Talleres de Construcción del Plan educativo, comunicación personal, 2019). El principal objetivo será el de con-

tribuir a la construcción de planes y proyectos de vida que involucren enfoques artesanales y productivos, justos y sostenibles; especialmente, que contribuyan al mejoramiento del "buen vivir" de los indígenas en sus comunidades.

Es decir, un plan de vida como proyecto educativo busca el fortalecimiento de las capacidades de los indígenas, a partir de capacitaciones prácticas que integren aspectos sociales, económicos, técnico-productivos y ambientales para el mejoramiento de los sistemas de producción y el intercambio comercial de sus productos –alimentos y artesanías–.

De igual forma, se planea propiciar espacios de diálogo y capacitación entre diferentes resguardos, organizaciones y asociaciones indígenas, de modo que, a partir de sus experiencias, acciones y actividades vitales, favorezcan de manera directa el cumplimiento de los objetivos, prioridades y necesidades tanto de la comunidad como de la Casa del Saber. En otras palabras, será una Casa del Saber que se vincule a la experiencia de vida de la cultura para fortalecer, crear y capacitar a las comunidades en articulación con las familias desde el "buen vivir" en armonía con la Madre Tierra.

En los encuentros y talleres con las comunidades se resalta la necesidad imperante del apoyo estatal para gestionar e implementar actividades productivas que, desde la Casa del Saber, incentiven posibilidades reales y concretas para impulsar los proyectos de emprendimiento de las comunidades ancestrales. Será preciso que en el proyecto educativo se faciliten procesos de capacitación pertinentes para la administración, el acceso a recursos tecnológicos (*software* contable) y la gestión de proyectos productivos que beneficien a las comunidades, constituyéndose en alternativas educativas para jóvenes y adultos.

La innovación en el campo educativo está relacionada con la actitud y la exploración de nuevas ideas desde lo agrario, a partir de una apuesta agroecológica que fomente propuestas y aportes construidos colectivamente.

Igualmente, en esta línea se abordan diversos aspectos relacionados con la tecnología, la didáctica, la metodología, la pedagogía, los procesos educativos, el "buen vivir" y los planes de vida. La innovación educativa se vincula con un plan de vida contextualizado, lo cual implica generar transformaciones relevantes y pertinentes tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje. Dichos procesos deben responder a las particularidades socioculturales, comunitarias y políticas de cada contexto, de manera que beneficien a toda la comunidad educativa y se proyecten de forma coherente en su entorno social.

Principales retos

- Construir los planes de vida de acuerdo con el respeto por la Madre Tierra y el "buen vivir".
- Pensar la productividad en relación con lo pedagógico y no desde el imperativo económico.
- Propiciar la construcción de un centro de pensamiento ancestral que enriquezca los contenidos de los procesos pedagógicos.
- Fomentar la producción autosostenible y la soberanía alimentaria desde la Casa del Saber y la agroecología.
- Capacitar tanto en administración de proyectos como en la gestión de recursos y contabilidad.

Línea estratégica 7 ODS: administración del sistema educativo con eficiencia y eficacia.

Línea estratégica 7. Comunicación propia: armonización del tejido educativo desde procesos administrativos propios

La administración de los "Proyectos Educativos Propios", por parte de terceros o instituciones centralizadas, suele reducir la gestión académico-administrativa en las comunidades indígenas a aspectos meramente logísticos, administrativos y, en algunos casos, burocráticos. Si bien son necesarios para el funcionamiento de un proyecto educativo, con frecuencia terminan afectando negativamente el fortalecimiento del tejido de pensamiento académico propio.

La desarticulación y la segmentada forma de actuar de los entes políticos y administrativos limitan la integración y potenciación de la educación autónoma, coherente y a favor de las comunidades. Por ello, será necesario generar espacios de intercambio y coordinación entre los equipos administrativos y los equipos de maestros que están en las comunidades. Por estas razones, los pueblos indígenas plantean que la administración educativa necesita, por una parte, autonomía para construir propuestas educativas y administrativas contextualizadas en la espiritualidad y el "buen vivir", y, por otra parte, una planeación estratégica de acuerdo con los propósitos educativos institucionales y con los recursos e instrumentos necesarios para las acciones educativas que involucran a los diferentes componentes directivos, académicos y comunitarios.

La administración y armonización de la información están relacionadas con la dirección y coordinación de espacios y equipos de trabajo, el manejo eficiente de los recursos, la efectividad en la toma de decisiones y su comunicación asertiva. Además, implican la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa y ancestral. La gestión administrativa debe velar porque los objetivos, metas e indicadores de la educación propia se alcancen de manera eficiente y eficaz, asegurando además la mayor transparencia en su ejecución. De esta forma, la administración pasa a ser relevante, transformándose en un proceso de comunicación asertiva que viabiliza el desarrollo de los procesos educativos en el territorio.

Es necesario generar políticas de Estado que acorten la brecha generada por la desarticulación administrativa y que prioricen espacios de intercambio entre las partes, para generar un equilibrio en la armonización y en los procesos de comunicación propios.

A continuación, se presentan algunas propuestas al respecto:

- Fomentar o fortalecer las emisoras culturales comunitarias vinculadas a la Casa del Saber y a las organizaciones indígenas, de manera que informen y conecten a la comunidad con un proyecto global de comunicación.
- Elaborar y apoyar propuestas donde se fortalezca un sistema propio de comunicación, que incluya la danza, el canto, la comida y la propia historia.
- Dotar de equipos y herramientas informativas a las Casas del Saber.
- Entregar recursos para la dotación de bibliotecas y carteleras informativas a las comunidades.
- Propiciar espacios de formación para un equipo de comunicación, con el fin de crear un canal de televisión comunitario en las lenguas nativas.
- Construir un museo cultural ancestral en cada comunidad, en articulación con la Casa del Saber, que cuente con un equipo de comunicación propio.

Conclusiones

La educación propia se constituye, más que en un enfoque educativo, en un pilar para preservar y fortalecer los procesos culturales propios de las comunidades indígenas del departamento, al establecerse como una práctica de autonomía y pertinencia basada en el reconocimiento de la espiritualidad, las identidades culturales y los diferentes territorios donde dichas comunidades están establecidas.

Por ello, es imperativo que los procesos pedagógicos reconozcan su organización, sus autoridades y las formas de habitar la Madre Tierra.

Bajo estas condiciones, la educación propia contribuye a preservar y fortalecer la cultura, así como a reconocer la diversidad. Asimismo, promueve la participación de cada comunidad en la construcción de sus proyectos y planes de vida como una apuesta hacia el futuro, los cuales se desarrollarán en las Casas del Saber (escuelas). En especial, contribuye al reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas en el ámbito educativo.

Si bien este ejercicio parte de una reflexión participativa de los saberes y prácticas de las comunidades indígenas en Antioquia, se pueden identificar muchos obstáculos y desafíos asociados a la falta de un reconocimiento por parte de los sistemas educativos nacionales e internacionales, así como a la falta de un apoyo eficiente tanto en el ámbito local como nacional. Este esfuerzo parte de la intención de trabajar con cada uno de los pueblos indígenas de Antioquia para escuchar, construir y revisar los diferentes lineamientos y disposiciones internacionales, ajustándolos a sus objetivos y planes de vida, y armonizándolos con sus necesidades y luchas por la pertinencia y autonomía educativa.

Sin embargo, este ejercicio deberá llevarse a cabo y revisarse constantemente como una forma de seguir tejiendo el pensamiento de manera continua –desde lo propio–, respetando la diversidad de cada pueblo indígena. La educación propia no podrá verse por fuera de las concepciones y prácticas culturales de cada pueblo, de allí la necesidad de diseñar propuestas educativas que reconozcan su diversidad, espiritualidad, experiencias y planes de vida. Estas se construyen constantemente desde las Casas del Saber, promoviendo iniciativas con posibilidades reales y materiales para desarrollar proyectos productivos que mejoren las condiciones de vida de las comunidades.

> Es decir, una educación propia como una apuesta para la vida de acuerdo con el respeto por la Madre tierra y el "buen vivir" que incorpore el juego, la danza, los cantos y los tejidos; para ello, será necesario una relación dialéctica entre educación propia y los planes de vida. La implementación de la educación propia, desde los planes de vida, permite el fortalecimiento de las comunidades indígenas, desde sus saberes ancestrales y culturales, el reconocimiento del territorio como un espacio sagrado y lleno de vida y la espiritualidad como una relación de dignidad y experiencia personal y comunitaria. (Zuluaga y Largo, 2020, p. 186)

La consolidación de estas propuestas implica un cambio relevante y contextualizado en el proceso de la enseñanza-aprendizaje en las Casas del Saber, beneficiando a toda la comunidad educativa y proyectándose hacia su entorno social, reafirmando así la escuela y su función social.

Referencias

Cáisamo Isaramá, G. (2012). *Kirincia bio o kuitá. Pensar bien el camino de la sabiduría.* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.

Calderón, H. de J. y Vargas, N. D. (2014). *Universidad y región: hacia la construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje.* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. http://hdl.handle.net/10495/6482

Dirección Territorial de Salud de Caldas. (2017). *Análisis de Situación de Salud (ASIS) del departamento de Caldas 2017*. Dirección Territorial de Salud de Caldas.

Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. Volumen 1: La educación superior frente al reto de la flexibilidad.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología*. CLACSO.

Freire, P. (2005). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.

Green, S. A. (2007). La lucha de los siete hermanos y su hermana Olowaili en defensa de la Madre Tierra: hacia la pervivencia cultural del pueblo Kuna Tule. *Revista Educación y Pedagogía, 19*(49), 227-237.

Organización Nacional Indígena de Colombia. (s. f.). *Pueblos indígenas de Colombia*. https://www.onic.org.co/pueblos

Vahos Echeverri, A. L., Londoño Valle, S., Castro Vergara, W. M., Jeraiseh, S. I., Vargas Córdoba, N. D., Pavón Restrepo, D. F., Vanegas Jaramillo, A., Cardona Rivas, Á. M., y Ramírez Acosta, J. I. (2019). *Pueblos indígenas: retos y objetivos desde el Plan de Educación Antioquia 20-30*. Corporación CLEBA, Gobernación de Antioquia.

Vieco Albarracín, J. J. (2010). Planes de desarrollo y planes de vida: ¿diálogo de saberes? *Mundo Amazónico*, (1), 135-160. https://doi.org/10.5113/MA.1.9918

Zuluaga, J. I. y Largo, W. A. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis, 16*(2), 179-186. https://doi.org/10.21676/23897856.3657

Este libro se publicó en archivo digital
en el mes de diciembre de 2025.

Este libro es fundamentalmente el resultado de varios años de trabajo académico de profesores y estudiantes del Grupo de Investigación Servicio Educativo Rural (SER) de la Universidad Católica de Oriente. La Facultad de Ciencias de la Educación, en el marco de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, recupera experiencias educativas, a partir de diversos métodos de investigación, en las líneas Educación en el Medio Rural y Metodologías para la Enseñanza del Inglés, como aporte a la consolidación disciplinar de la pedagogía. Conjuntamente, el libro da cuenta de una experiencia asociada a los pueblos indígenas de Antioquia y su insistencia en una educación propia. En este sentido, el ocio en la ruralidad como posibilidad estética de recreación de la vida, el rescate de los saberes comunitarios, la reflexión sobre los imaginarios sociales de los docentes, las prácticas educativas y pedagógicas, las preguntas por el currículo, la identidad cultural y los materiales para la enseñanza del inglés en contextos rurales y urbanos, el tránsito de las tareas escolares a las tareas de la humanidad, la educación propia, entre otros avatares, componen este litoral educativo rural.

FONDO editorial
Universidad Católica de Oriente