

# EXPERIENCIA, SABER COMUNITARIO Y PROFESOR RURAL, UNA URDIMBRE NECESARIA

Héctor Fabián Díaz Otálvaro | Diana Osorio Osorio

## Resumen

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación *El saber comunitario como elemento de las experiencias del profesor rural*. El objetivo que guía su escritura busca exponer los aportes conceptuales abordados por diferentes autores respecto a las categorías experiencia, saberes comunitarios y profesor rural, a partir de la revisión documental sobre las mismas. Su estructura se divide en tres partes. Primero, se presenta el planteamiento del problema. Segundo, los referentes teóricos que permiten evidenciar la revisión conceptual en sintonía con las categorías establecidas. Tercero, los antecedentes que están organizados en orden lógico y finalmente, algunas conclusiones emergentes de las reflexiones acerca de los textos abordados.

**Palabras clave:** experiencias, saberes comunitarios, profesor rural, territorio, escuela.

## Summary

This article is derived from the research project which is about community knowledge as an element of the rural teacher's experiences. The objective that guides its writing seeks to expose the conceptual contributions addressed by different authors regarding the categories of: experience, community knowledge and rural teacher. Moreover, it is based on the documentary review about them. Its structure is divided into three parts: First, the problem statement is presented. Second, the theoretical references that allow evidence of the conceptual review in tune with the established categories. Third, the antecedents that are organized in logical order and finally, some conclusions emerging from the reflections on the texts addressed.

**Key words:** experiences, knowledge community, rural teacher, territory, school.

## **Introducción**

Este artículo se deriva de un proyecto de investigación titulado *El saber comunitario como elemento de las experiencias del profesor rural*. Su organización se consolida en tres partes. La primera se denomina *Apuntes contextuales*. Aquí se presenta como propósito del proyecto el comprender las experiencias de los profesores rurales respecto a los saberes comunitarios, específicamente en los C.E.R Isidoro Gómez y Fabián Sebastián Jiménez del municipio de Marinilla. Tal propuesta surge del interés por las dinámicas ejercidas por el profesor de estos territorios que vinculan los saberes que están presentes en la escuela, con los ofrecidos por la comunidad. Las posibilidades de participación de los habitantes en las actividades que se realizan, le apuestan a los saberes comunitarios como generadores de diálogo e integración. Estos últimos y su relevancia en el quehacer del docente rural dan entrada a la segunda parte de este trabajo que se nombra *Abordajes teóricos del Proyecto de Investigación*. En este apartado se conciben los saberes propios de los territorios como ejes vertebrales que en vínculo con los conocimientos científicos ofrecidos por la escuela abren diversos espacios al aprendizaje significativo y contextualizado. La tercera parte llamada *Saberes comunitarios en la ruralidad* pone en cuestión la necesidad de reconocer la sapiencia que aporta la comunidad a la escuela y los vínculos que a través del docente como mediador se construyen y pueden enriquecer los procesos académicos. Para dar cierre, se plantean algunas consideraciones finales.

### **Apuntes contextuales.**

La escritura del presente artículo surge de la propuesta investigativa *El saber comunitario como elemento de las experiencias del profesor rural*. Tiene como objetivo exponer los aportes conceptuales abordados por diferentes autores respecto a las categorías experiencia, saberes comunitarios y profesor rural, a partir de la revisión documental. Con base en las lecturas germinan algunas reflexiones que ponen de manifiesto sinergias entre los postulados de los autores quienes dialogan a través de sus ideas.

El interés por el abordaje de esta temática investigativa se fundamenta en la necesidad de una relación entre la escuela rural y la comunidad. Aquí prevalece la presencia del profesor de los territorios veredales quien mediante sus prácticas debe integrar los saberes propios del contexto, transversalizarlos y generar aprendizajes continuos que impulsen a favorecer los procesos y tránsitos entre escuela-comunidad. En este sentido, para Araujo Araujo (2017), resulta ineludible la proyección de estrategias de la escuela hacia la comunidad aprovechando sus saberes para incorporarlos en los procesos escolares. Esto desemboca en la valoración de la realidad en la que los mismos estudiantes viven ya que los hace más conscientes de lo que los rodea. Así mismo propone que la escuela es más que un centro de formación. No solo transmite conocimientos sino que debe proteger el acervo sociocultural y conservar los saberes de identidad como fuente de sabiduría que engrandecen la práctica pedagógica de los docentes que allí desempeñan su labor.

Siguiendo esta línea, Pérez Ríos y Cárdenas Vera (2020) son enfáticos al asumir que los contenidos pensados para la escuela distan mucho de las realidades de los estudiantes a los que van dirigidos. Incluso llegan al punto de poner en confrontación los saberes académicos con los saberes comunitarios de los territorios. Este panorama permite entender que el vínculo existente no es fuerte en términos del compartir y del hacer, del saber y del aprender, sin embargo, puede ser motivante que esos lazos permitan la creación de relaciones entre comunidad y escuela. Es aquí donde las prácticas y experiencias de los profesores rurales adquieren total relevancia para hacer posibles dichos diálogos entre ambos saberes. En síntesis, se plantea continuamente la necesidad de que las escuelas no olviden los saberes de las comunidades en las que están instaladas, pues el enriquecimiento que obtienen de allí es inminente.

### **Abordajes teóricos del Proyecto de Investigación.**

Las fuentes sobre las cuales se sustenta el presente trabajo están organizadas con base en las categorías saberes comunitarios, profesor rural y experiencias. A continuación se aborda cada una en el orden mencionado.

#### ***Saberes comunitarios***

El estudio sobre esta categoría inicia haciendo un rastreo de autores que abordan el concepto *saber*, pasando por el de *comunidad* hasta llegar a la profundización en sí sobre *saberes comunitarios*.

Villoro (2008) expone el saber desde la actitud de la persona por conocer la estructura y utilidad de algo. Saber se vincula con toda situación en donde se sabe de algo sin tener una experiencia directa con ese algo. El saber se da en vía a varias formas, lo empírico, lo racional o reflexivo con base en las capacidades de quien desea saber. La información que se tiene sobre ese algo no implica tener una totalidad. La parcialidad sobre algo es el eco de eso que se sabe y que se puede materializar en el conocimiento. El saber se justifica en razones individuales pero que pueden transmitirse a otros con base en los intereses del que desea saber.

Las particularidades sobre el saber le permiten a De Agüero Servín (2011) reconocer éste como sabiduría y aunque sea popular, técnico o de todo conocimiento científico o filosófico viene de la inteligencia y de las actividades de la humanidad en su cotidianidad. La realidad es un factor fundante en el saber porque está presente en las intenciones y objetivos que tienen las personas para crear y producir estrategias para vivir mejor en el mundo. Los saberes que se construyen a partir de la experiencia diaria son “acciones inteligentes, deliberadas e intencionales dirigidas a un fin en particular, de manera individual o colectiva para resolver un problema en situaciones históricas y culturalmente situadas” (De Agüero Servín, 2011, p. 20). La autora clasifica el saber desde dos grandes grupos. Primero, el saber técnico, el saber

de la salvación y el saber culto. El saber técnico está enfocado a aquellas necesidades que se pueden suplir desde lo material y lo utilitario. El saber de la salvación es propuesto desde el ámbito religioso destinado a descifrar el ser y su estar en el mundo. El saber culto se expresa desde la curiosidad de y por entender el mundo concretado en la filosofía y la ciencia. El segundo, en saber común o vulgar que se funda en ver las cosas tal y como aparecen y esclarece que hasta los saberes más rigurosos están basados en éstos.

Por su parte, Manrique Tisnés (2008) pone en tensión el saber desde la experiencia al expresar que frente a los tipos de saber el único válido es el científico. Expone que el saber científico va eliminando los saberes empíricos y esto es posible si el saber tiene un conocimiento articulado mediante la razón. Expone que el saber no solo se enseña y se aprende por aquello formalizado como una *téchne* sino que apela a otra racionalidad diferente a la lógica científica. La otra racionalidad se justifica en el uso de la literatura en general. El saber se justifica en aquello que se sabe a partir de un proceso de percepción previa sobre algo. La tensión que ponen los saberes científicos sobre los empíricos es un asunto que Lucio (2010) desvirtúa al expresar que los saberes son una respuesta cognitiva a un interrogante. Las respuestas son en sí una acción que desencadena reflexiones sobre la representación de la realidad por lo que se sabe y de esa manera, establecer nexos para generar conocimientos acerca de lo reconstruido.

De Agüero Servín (2011) y Lucio (2010) son enfáticos en mantener la importancia de la discusión sobre los saberes que se presentan en distintas situaciones del sujeto. Los saberes individuales se perfilan como saberes que pueden ser compartidos con los demás. Las relaciones que se pueden establecer permiten proponer lo que Álvaro (2010) basado en las ideas de Ferdinand Tönnies (1947) expresa argumentando que la comunidad marca una época en donde los integrantes son copartícipes de lo que sucede en ella. En esta medida, la presenta como un espacio en donde las personas tienen una vida común y natural frente a lo que acontece. Insiste en que permanecer juntos dimensiona formas de vida que les son propias a los integrantes. Apela a que ésta mantenga una vida real, auténtica y que estar unidos está en su naturaleza. Las formas de vida presentes en ella sostienen que la comunidad se configura antes que la misma sociedad.

La comunidad como espacio de vida real y auténtica es lo que Bauman (2006) apoya al decir que es un ambiente cálido y acogedor que presenta formas de libertad y autonomía. Este aspecto permite establecer buenas relaciones entre los miembros brindando seguridad y formas de autoafirmación con los otros. Esta afirmación alerta a Jaramillo Marín (2007) al expresar que los ideales de libertad y seguridad son algo improbables teniendo presente que todos en ella mantienen unos intereses propios en la modernidad. Él enfatiza en que la comunidad al ser un producto racional, racionaliza las distintas esferas de la vida social y por ende, no habría tal libertad y autonomía desde su interior. Ante esta situación plantea el

concepto de la comunidad cultural como acumulado de sentido con capacidad de dotar la experiencia subjetiva de significados y de autenticidad” (Jaramillo Marín, 2007, p. 24).

Bajo la premisa de dotar las experiencias de subjetividad y de autenticidad, Torres Carrillo (2013) citando a Durkheim apela por dos elementos que son lo ético y lo político. Las razones para tal apuesta se fundan en que los miembros al entrar en la realización de funciones individuales y la asignación de roles, crea cierta competencia siendo la *Gesellschaft* una manera de relación social que caracteriza el devenir de la comunidad en su funcionamiento.

La división en la realización de las actividades en la comunidad plantea que en ella existan diversos componentes relacionales entre sus miembros. De esta manera, “la hechura de la comunidad no es resultado de una convergencia según diseño de elementos que encajan, sino la reunión o la gravitación de elementos que responden a una radical heterogeneidad” (Torres Carrillo, 2013, p. 46). Lo ético y lo político junto con la heterogeneidad son asuntos que crean la mirada no solo por una, sino por el establecimiento de comunidades en el seno del cumplimiento de objetivos en la medida que cada miembro dispone de su hacer para estar en ese espacio.

La organización de los miembros en la comunidad es un elemento que se destaca por la continuidad o ampliación de ésta. Park citado por Torres Carrillo (2013) basado en la teoría evolucionista de Darwin y estableciendo una analogía entre ecología y ciudad, propone el concepto de Ecología Humana amparada en elementos como la solidaridad, la sobrevivencia y el equilibrio biótico. Al presentar estos elementos hace una relación de ellos y los compagina al decir que en ella se dan relaciones entre los miembros. La reciprocidad dada entre ellos permite el cierre de hábitats, pero a su vez, genera comunidades más amplias.

La proyección de lugares vinculados con la comunidad es una situación que nace propiamente de la convivencia y la apropiación de las diferencias entre los miembros. Se establece que la comunidad en relación con aspectos competitivos se basa en cualidades como que la población esté organizada en un territorio, que existan también, individualidades que viven en una relación mutua con el otro y de esta manera su arraigo al suelo que ocupa, es otra característica concreta en el seno de las relaciones comunales.

En diálogo con las ideas anteriores, la heterogeneidad y conformación de comunidades más amplias permite establecer circunstancias y potencialidades con los participantes, evocando la movilización de ideas y recursos para su constitución. Al respecto, Romero & Muñoz (2014) plantean la noción de autodesarrollo comunitario que presenta el vínculo simétrico con base en las relaciones sociales. Aquí la participación se convierte en el modo en que resulta la acción colectiva del grupo y resumen que son los sujetos, dueños de lo que se realiza en el grupo. Los autores rescatan las capacidades de los integrantes en su subjetividad. Todo esto enmarca en sí un proyecto colectivo y es este otro elemento de los vínculos comunitarios. El principio inicial que orienta tal proyecto, propende por un esquema racional frente a los

fines a alcanzar y se relacionan con claridades de índole participativo y de cooperación. Todo ello tiene lógica si se presenta desde las necesidades, interés y capacidades de los miembros al unirse en lo social.

En esta vía de participación y cooperación, se permite comprender que lo colectivo reúne elementos formativos que se compaginan en el horizonte de la conciencia crítica. Esto se crea al reconocer todos los aspectos que ponen en evidencia los avances del proyecto. Para lograr este estado, se inician procesos que buscan la organización colectiva de la participación de los miembros en el desarrollo de fuerzas comunitarias que logren obtener cambios visibles en la comunidad (Romero & Muñoz, 2014).

Aunado a esto, los vínculos comunales desde los esfuerzos y destrezas por tener un espacio de crecimiento personal con base en el reconocimiento contextual, son una tarea propia de lo comunitario. Al respecto, Vargas Gaviria & Gil Castaño (2009) plantean la comunidad educadora, ésta no alejada desde los planteamientos de Romero & Muñoz (2014) sino apoyado en ellos para exponer qué se piensa desde ámbitos familiares, políticos, económicos, culturales y sociales en los cuales los habitantes están inmersos. La comunidad educadora es una estrategia educativa que se orienta a alcanzar la equidad y el desarrollo social. Sus acciones tienen en cuenta la Escuela, el Estado, la Familia y la Sociedad en donde todos son responsables de los saberes que se presentan a partir del aprender, de enseñar y de la producción de nuevos conocimientos con todos los participantes. Todo ello encierra un proyecto común para la comunidad.

Lo planteado demanda de manera imprescindible que la corresponsabilidad desde las acciones conjuntas en la comunidad educadora, sea una puerta abierta para comprender que lo propuesto en ella se convierta en un asunto de todos. En esta perspectiva se vincula la realidad contextual, ofreciendo la posibilidad de que todos sean coparticipes en la formación de las personas con bases críticas, participativas y responsables de su proceso, todo esto orientado a la vida personal, familiar y comunitaria. Los senderos formativos se amparan en unas características propias que se muestran desde lo contextual, la participación efectiva de los miembros y el reconocimiento de saberes. Vargas Gaviria & Gil Castaño (2009) son enfáticos en decir que estos últimos se hacen presentes en todo lugar y en todos agentes que están en la comunidad educadora. Aquí se reconocen los procesos de educación incluyentes que se desarrollan en procesos de educación formal, para el trabajo y el desarrollo humano y de la educación informal.

Ahora bien, hablar de saberes comunitarios en el ámbito educativo resulta ser todo un desafío, pues más allá de escritos románticos al respecto, son pocas las investigaciones y proyectos que logran vincular los conocimientos académicos con aquellos nacientes y pertenecientes a las comunidades. Tanto así que desde el abordaje de diversos autores se tiene muy clara la definición para este concepto, sin embargo, un común denominador es la voz desalentadora

y conjugada en condicional con la que terminan narrando al respecto, tal como si fuera una utopía.

En adelante se presentan algunas nociones sobre la categoría en cuestión, dejando claro que es deber ser de la escuela no olvidar o desdibujar aquellos saberes que son intrínsecos al contexto en el cual se circunscribe. Para ahondar en la situación descrita se trae a Estrada Escobar (2011), quien es reiterativo en que los espacios educativos institucionalizados con los que se cuenta actualmente, son adquiridos de la modernidad a la par que heredados de la tradición cristiana occidental. Esto explica el que reinen y se proclamen escuelas instauradas bajo modelos de control y vigilancia (p. 52).

Incorporado a la idea anterior, mantiene a lo largo de su texto que la escuela es un espacio de desencuentro intercultural. Para sostener tal aseveración ratifica como antítesis que el saber comunitario es

un espacio que propicia la comunicación y el encuentro entre los diferentes conocimientos para generar nuevos diálogos interculturales posibilitadores y validadores, es decir, espacios de encuentro en los cuales no sólo uno de los lugares de enunciación es válido y real, sino que ambos tienen aportes y posibilidades de enriquecimiento mutuo (Estrada Escobar, 2011, p. 57).

Aun así, sostiene lo lejos que se está de alcanzar esta meta. Una muestra de ello es que la escuela continúa siendo un espacio de acción disciplinadora en vez de posibilitadora de aprender a vivir. “Lo paradójico es que un espacio definido en función de la formación (como lo son las instituciones educativas), para la vida, en este caso parece estar más en condiciones de deformarlos para interactuar plenamente en sus contextos cotidianos” (Estrada Escobar, 2011, p. 53). Culmina responsabilizando a los docentes como aquellos que a partir de sus experiencias, pueden comprender las disímiles situaciones que van emergiendo en su práctica y abordarlas como propuestas que mediante intervenciones permitan la construcción de nuevos conocimientos.

En esta misma línea se adscriben los postulados de Tafur Quijano & Buzzi Ruano (2020). Si bien los orientan desde el arte, se aboga por la necesidad de identificar las prácticas y saberes comunitarios a partir de un foco formal y experiencial. Esto con la intención de reconocer manifestaciones culturales, aportes, miradas y acciones, tomando como base la sensibilidad y la apertura al intercambio y enriquecimiento que se puede dar de forma recíproca. Acentúan la necesidad de intercambiar saberes para construir comunidad y respetar y conservar tradiciones. Promueven el explorar estos saberes como “acontecimiento que visibiliza las prácticas y saberes entendidos, dentro de los territorios, como una alternativa pedagógica y creativa para fortalecer el pensamiento propio y las identidades de las comunidades” (Tafur Quijano, & Buzzi Ruano, 2020, p. 22). Este último razonamiento va en

consonancia con Baños Huerta (2021) cuando manifiesta que los saberes originarios de las dinámicas comunitarias, representan y perpetúan la memoria de las comunidades.

Sin embargo, pese a que la definición anterior resulta verídica y posible si se trabaja en materializarla, concuerda con Estrada Escobar (2011) al indicar que los fines educativos manifestados a través del currículo ya establecido, con escasez abren las puertas a la comunidad. Los saberes académicos se imponen sobre los comunitarios consolidando una jerarquía que termina por invisibilizar estos últimos. Aun así, avizora que “el diálogo de saberes puede ser un camino que permita la escucha de la y el otro” (Baños Huerta, 2021, p. 203). En este sentido y basado en Mejía (2016) y Guerrero (2014), Baños Huerta (2021) entiende el diálogo de saberes como

La posibilidad de negociación cultural, con la finalidad de complementar cosmovisiones sin que entre ellas medie la opresión. Es el modelo capitalista el que jerarquiza la fuerza de trabajo al generar prácticas racistas que ubican a los pueblos campesinos e indígenas en la escala más baja, imposibilitando la movilidad al no reconocer sus derechos y saberes (p. 207).

De manera simultánea y a propósito del diálogo de saberes, se trae a colación a Ávila Romero & otros (2016), quienes también abordan la temática. Dichos autores proponen que este concepto invoca los saberes tradicionales que están siendo objeto de resignificación a nivel social. Y si bien no niegan la existencia de una cultura dominante que antepone sus prácticas y conocimientos, ven en el diálogo de saberes la posibilidad de dar vida a las voces que representan y manejan conocimientos de su memoria histórica. Aluden, tal como Estrada Escobar (2011), que la modernidad ha lesionado los conocimientos tradicionales, dándoles cierto grado de invalidez. No obstante, es ese diálogo el que proponen como imprescindible para que vayan validándose y desbloqueándose los conocimientos que son propios de las comunidades y que están territorializados, construidos en el lugar y enraizados en los contextos.

En consecuencia ven la necesidad “de formar a los profesores en una cultura cooperativa y de trabajo en equipo” (Ávila Romero & otros, 2016, p. 780) con la capacidad de generar discusiones ontológicas, epistémicas y teóricas, relacionadas con una práctica comunitaria basada en el conocimiento de lo real. Esto hace posible la apertura a otros conocimientos capaces de permanecer y transformar la sociedad.

Ahora bien, para vincular lo dicho anteriormente con el plano escolar se resaltan las ideas de Castro Quintero & otros (2015). Éstos muestran la escuela como aquella que puede potenciar los saberes que traen consigo los diferentes actores que hacen parte o se vinculan a ella. Ven en esto una oportunidad para abordar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en aras de fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes. Resaltan algunos saberes comunitarios como el cultivo de huertas, gastronomía ancestral, plantas medicinales, cuidado de la salud con

secretos de las abuelas, la religiosidad, la tradición oral y la estética que permiten compartir elementos culturales campesinos (p. 221). Anexado a esto, ponen de manifiesto la necesidad de profesores que en sus prácticas

Reflejan el saber hacer en contexto, donde los estudiantes expresan las reflexiones y construcciones de sus aprendizajes, estos son potenciados con la participación de todos, además cuentan las experiencias de vida, construidas desde la pedagogía de la palabra, fortalecidas desde las comunidades con prácticas propias de sus vivencias cotidianas que dialogan con los saberes literarios, históricos, ambientales, matemáticos y científicos trabajados en los contextos escolares (Castro Quintero & otros, 2015, p. 231)

Hasta el momento se ha llevado a la cúspide a través de postulados lo valioso que resulta la integración de los saberes comunitarios con los saberes académicos. Para ello, se da prevalencia al diálogo de saberes como posibilitador de esta urdimbre. Si bien varios de los autores en mención vislumbran esta posibilidad como una utopía, también la hacen asequible cuando acuñan a las prácticas pedagógicas, la necesidad imperante de reconocer los conocimientos que emanan de los contextos en los cuales desempeñan su profesión. Esto abre una gama de posibilidades en cuanto a formas de recrear, construir y conservar elementos identitarios de las comunidades.

Para finalizar, se recalca la importancia de establecer procesos de vinculación escuela-comunidad ya que favorecen y enriquecen el concepto de identidad desde todas sus dimensiones. Al respecto, Borroto López (2020) hace referencia a dos tipos de identidad: identidad cultural e identidad nacional. La primera, reclama el reconocimiento no solo desde la mismidad, sino desde la otredad, en el sentido de valorar tanto lo que distingue a una cultura de otra, como las formas y relaciones que se fundan entre sí. La segunda, representa las expresiones de las comunidades que conforman la base de intereses comunes permeados por variadas cuestiones: religión, costumbres, idiomas, mestizaje o étnicas. El autor argumenta la necesidad de que la escuela contribuya al desarrollo de la identidad desde la construcción de proyectos y programas pensados para las diferentes etapas de la educación. Resalta el entorno rural como espacio aportante de significativos elementos conservadores de la tradición. Al respecto, clarifica que para solventar la problemática de identidad cultural la escuela debe “convertirse en el centro cultural de la comunidad” (Borroto López, 2020, p. 127) empezando por dar total relevancia a la identificación del nivel de capacidad de los profesores para asumir sus labores. En este sentido y de acuerdo con lo expuesto a lo largo de este trabajo, se destaca la necesidad de que tanto la comunidad como los docentes (y la escuela) se reconozcan como actores que a través de sus experiencias, consoliden “una práctica educativa caracterizada por ser un espacio de diálogo, de integración e interlocución que facilita el intercambio, la producción y la apropiación de saberes aplicables a la resolución de problemas que la realidad (entorno y contexto) presenta” (Ghiso, S/F, p. 7).

## ***El profesor rural***

*Ser maestro rural es tener la capacidad de ver el mundo a través de la esperanza de otros que ven en él un motivo para afrontar la dura realidad que a veces aqueja a muchas comunidades rurales.* Morales Lopera (2020).

Pita Pico (2015) realiza una serie de planteamientos que encaminan a comprender la aparición del profesor, en sus inicios, no rural, como ciudadano que promueve los fines del Estado, la libertad y la soberanía. Estos elementos caracterizadores marcan una ruta posible sobre la educación de las familias y cuya misión principal es “enseñar a los niños a leer, escribir y contar, y además explicar los dogmas de la religión y la moral cristiana” (Pita Pico, 2015, p. 90). La presencia del profesor en la escuela contiene un objetivo claro y es el de garante y promotor de la educación del pueblo. La configuración del ideal patriótico en las familias posibilita reconocer que el maestro es aquel que enseña y comanda las dinámicas contextuales. Él es quien encamina ese ideal y lo establece para prolongarlo en el seno de las comunidades.

La ruta mencionada no es tan rápida, al contrario, su proceso de apertura pasa por diversos momentos críticos, episodios que se consolidan en la mirada de lo físico (estructura y ubicación del mobiliario) y lo económico. Esta antesala, permite comprender que la figura del profesor surge de necesidades, tensiones y de la urgencia imperiosa de que los habitantes se eduquen en aspectos básicos, aspectos que los convierten en ciudadanos.

Estos primeros pasos sobre el concepto de maestro permiten consolidar una idea más clara para las comunidades y poblaciones lejanas del casco urbano, respecto a la educación en la ruralidad. Una nueva visión que se fundamenta en llegar a los lugares más recónditos del territorio y desde esta iniciativa, se avizora el maestro rural. Serrano (2012) reconoce que la formación del profesor tiene eco a partir de 1871 cuando las misiones pedagógicas alemanas unen esfuerzos para fortalecer una escuela ordenada y adaptada a las necesidades de cada región. La proeza de las misiones consiste en la fundación de escuelas normales con el fin de formar maestros enfocados en la alfabetización de los habitantes de las zonas rurales y urbanas.

En coherencia con lo anterior, los inicios de la creación y organización de las Escuelas Normales en 1821 pese a su lento proceso de conformación y la preocupación por el alto índice de analfabetismo del pueblo, conlleva a abrir en 1822 la primera escuela normal bajo el modelo lancasteriano. Báez Osorio (2005) reconoce que el funcionamiento de estas escuelas es lento debido a la falta de capital y administración y en su proceso son cerradas, pero reconoce su aporte al campo educativo y social durante el tiempo de funcionamiento. Para el año 1880 la consolidación de estos escenarios es más potente con el apoyo de las misiones pedagógicas quienes impulsan un proyecto educativo sólido.

El proyecto educativo impulsado desde las misiones pedagógicas en torno a la organización de las escuelas normales se reconoce en 1961 en virtud de la conveniencia de crear escuelas unitarias o monodocentes en las zonas rurales. Para entonces, las escuelas unitarias ya estaban funcionando y en su desempeño presentaban algunas dificultades frente a la capacitación de los docentes y algunas confusiones respecto al proceso de enseñanza. En este horizonte, se establece en 1975 el Programa Escuela Nueva (PEN). Rojas (1991) relaciona que este proceso consiste en brindar educación primaria completa a la población con uno o dos profesores en lugares donde solo ofrecen dos primeros grados. El mejoramiento de la enseñanza es otro objetivo primordial y con eso bajar los índices de repitencia de los grados escolares.

Ahora bien, ya teniendo la idea concreta del programa, se hace menester contar con un maestro que configure su labor en pro de las comunidades o poblaciones lejanas del casco urbano. Rojas (1991) expresa que el profesor en este programa es una persona que se vincula con las acciones educativas en los contextos rurales y que se diferencia de los profesores urbanos por su capacidad de cooperación, integración y participación con las familias que allí habitan. Estas acciones son apenas algunas ideas que giran en torno a su hacer educativo, acciones que se concretan en la labor realizada en donde el profesor “toma conciencia de su papel como líder y dinamizador de la comunidad” (Rojas, 1991, p. 57).

Las actividades que cada profesor realiza en el contexto rural varían de acuerdo con diversas condiciones propias de cada comunidad y que giran en torno a la interacción de las mismas familias en el territorio, al ámbito económico y social. Las puestas en escena del profesor ponen en evidencia lo que De la Hoz & Ortega (2019) reconocen como identidad docente. Esta identidad recoge la proyección personal de él a partir de su misma práctica apostándole hacia el desarrollo profesional que a su vez se recrea desde la variabilidad teniendo presente las exigencias y situaciones emergentes en el espacio.

La identidad docente toma como fundamento el posicionamiento del profesor basándose en experiencias que le dan sentido a su quehacer de acuerdo con las acciones establecidas por las dinámicas de trabajo. Las decisiones del profesor en el territorio le permiten crear espacios significativos de relación con la comunidad ya que logra avizorar el desarrollo de estrategias que potencien su labor desde el contexto. Quintero, Duque & Ochoa (2009) destacan en esta vía que la singularidad contextual contribuye en el desarrollo de la identidad docente favoreciendo el reconocimiento de los estudiantes y su práctica va adquiriendo matices propios en la escuela. La recontextualización de valores, conocimientos y habilidades en los estudiantes le aprueban al profesor la configuración de cualidades que se manifiestan en la relación con ellos y con las familias.

El reconocimiento contextual fortalece las apropiaciones del profesor en cuanto al vínculo con los estudiantes y el territorio nutriendo la configuración de su propia identidad profesional. La valoración de las particularidades de cada espacio pone en evidencia que lo

que se hace, la forma como se hace o el escenario donde se realiza son asuntos que dan puntadas para comprender la importancia de la práctica docente. El panorama sobre la identidad y las acciones que se correlacionan en lo que se propone en el territorio, direccionan las dinámicas de la escuela en relación con la comunidad y el profesor. Zamora Guzmán (2008) comparte que el lugar de la comunidad en la aceptación de los profesores es crucial en la comprensión de las mismas dinámicas y la participación de él en éstas.

En este punto, es preciso reconocer que los profesores rurales son aquellos que realizan su labor por fuera de las cabeceras municipales desempeñándose en sedes educativas rurales (Zamora Guzmán, 2008). Dicha ubicación no se estanca en este hecho, más bien es el inicio de relaciones entre lo teórico, lo práctico y lo contextual. Quintero, Duque & Ochoa (2009) y Cuervo Guarín & otros (2016) coinciden en que esos elementos son la base de un trabajo que se funda en la reflexión y la actuación en la cotidianidad para la creación de espacios propicios en pro de descubrir, innovar y crear. Cuervo Guarín & otros (2016) afirman que 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 conocimientos con sus vivencias diarias tratando de superar y transformar el entorno.

La base de las prácticas del profesor rural se configura desde la unión dialéctica con la comunidad y los objetivos que están presentes en su actuar. Vargas (2019) señala que los profesores rurales tienen a su cargo otra misión fundante y es la de convertirse en líderes de sus comunidades y a su vez la de formar a otros para que asuman ese mismo rol. Él es claro en ello al ratificar que la escuela es “el único medio disponible en las poblaciones rurales para sentar la idea de progreso” (Vargas, 2019, p. 186) y que es un espacio para lograr dicha tarea. A este planteamiento, Winter & Aracena se suman al compartir que el profesor rural es concebido como “un líder y un articulador de los diversos agentes y proyectos que se gestan adentro y afuera de las comunidades rurales para un desarrollo local” (2004, p. 517).

Los planteamientos de Vargas (2019), Winter & Aracena (2004) son nutridos con los de Morales Lopera (2020) al presentar al profesor rural como facilitador y orientador de procesos de aprendizajes basados en la cooperación. Presenta la cooperación como un elemento que le apuesta al liderazgo comunal del profesor enfocado al entorno rural. En este caso, las configuraciones del profesor se emiten desde el reconocimiento de su labor y de las acciones que se presentan en el contexto atendiendo las particularidades de la comunidad.

La ubicación del profesor desde lo rural se enlaza con otro elemento que está articulado con su rol y es lo cultural. Camargo Charris & otros (2019) comparten que una de las tareas de ellos es contextualizar y vincular la cultura de los estudiantes en pro de formar una integración de propuestas curriculares basadas en el compromiso efectivo de la comunidad. Esta cualidad va consolidando la visión de un profesor que se caracteriza por fomentar la

participación, la misma que se sostiene desde la visión de apoyo y empatía con las situaciones acaecidas en el territorio.

La dialogización entre el profesor rural, las familias y la comunidad orientan la comprensión de que él es la persona que en su práctica correlaciona todo un proceso de manera colectiva. El trabajo del profesor en contacto con la comunidad le permite reconocer elementos que se conjugan con su tarea. Al respecto, Bustos (2007) enfatiza en que el profesor rural en la conexión con el contexto y la comunidad le da cabida en su hacer a espacios de multigraducción y la generación de relaciones positivas entre los estudiantes y las familias. El contacto establecido funda en él relaciones sociales que favorecen su desempeño profesional, el potencial colectivo que produce su labor.

### ***La Experiencia***

En este punto se hace menester clarificar qué se está entendiendo por experiencia en este artículo. Larrosa (2006) reconoce el uso y abuso en el campo educativo del concepto experiencia. Critica la manera en que sin conciencia se dejan por fuera de su radar diversas posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Mantiene como uno de sus postulados principales que la experiencia no sucede de manera ajena a quien la vive, contrario a ello, transforma a la persona a partir de lo acontecido. Los sucesos personales se convierten en eco de lo que pasa en el mundo de manera singular y es aquí donde se enfatiza en que la experiencia no es lo que pasa, sino lo que nos pasa. Por su parte Waldenfels (2017) enuncia el proceso de volver a las cosas por medio de un movimiento retrospectivo denominándolo el retorno a la experiencia. Asume como asertivo el desandar el camino recorrido para darle sentido a lo vivido. El punto sinérgico de ambos autores versa sobre la eliminación de prejuicios quedando unos conceptos y concepciones derivados específicamente de las mismas cosas o experiencias. Tales derivaciones no son planificadas, pensadas o actuadas pues la experiencia es imprevisible y para configurarse como tal demanda ser sentida. No se puede vivir la experiencia desde la posición de espectador, pues el lugar de ésta está en el sujeto mismo.

Ahora bien, enfocando lo anterior en las experiencias del profesor rural, resulta primordial el establecimiento de relaciones entre escuela y comunidad. El diálogo establecido entre ambas permite entender la educación rural pensada desde el territorio mismo. Dicho territorio como espacio que da lugar a comprender la forma en que grupos humanos establecen culturas y dinámicas propias. En este sentido, Avendaño Castro y Parada Trujillo (2013) asumen la educación como acción y discurso cultural, social y político. Lo primero por su repercusión en las costumbres, conductas y tradiciones. Lo segundo por la organización de las comunidades a través de tejidos que logran consolidar relaciones humanas. Lo tercero alude a las formas de interacción del ser humano en la sociedad con la finalidad de comprenderla y transformarla.

Para este artículo la narración de experiencias significativas en el campo educativo tiene como protagonista al profesor rural. Éste, día a día lleva a las aulas diversas propuestas que más allá de lo interesantes, buscan generar impacto en los niños y jóvenes que allí se encuentran. Dichas experiencias posibilitan el mejoramiento de su práctica, cuando se vuelve a ellas como método de reflexión y análisis de un proceso creado en conjunto con los estudiantes. En este sentido, pensar el hacer docente implica remitirse a contextos, historias, sucesos y personas, que pese a nombrarse de manera homogénea como alumnos, familia, comunidad, entre otros, se destacan por su heterogeneidad. Esto último resulta digno de magnificar pues es precisamente esa diversidad la que provee al maestro multiplicidad de experiencias que llenan su labor de significado.

En este sentido, Larrosa (2006) enfatiza en que la experiencia no se reduce al acontecimiento, sino que se nutre con las ideas, palabras, sentimientos, saber, poder y voluntad que tiene una persona. La experiencia es algo que sucede, que le ocurre solo a alguien y es ese hecho lo que dimensiona que cada ser en sí sea un lugar de experiencias. Así pues, se presenta al docente como sujeto de experiencias. Aquel que permite que tanto su quehacer como su ser, se convierta en territorio de paso o superficie de sensibilidad. Alguien en quien los acontecimientos “dejan huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2006, p. 91) contribuyendo a que las aulas de clase, las veredas y las instalaciones de los C. E. R. se conviertan en escenarios propicios para que las cosas que pasan permeen la vida de quienes las habitan.

Sin embargo, y con el ánimo de no caer en únicas acepciones, vale la pena traer a colación en este punto los postulados de Garazi (2016). Esta autora propone la experiencia como un concepto que a lo largo del tiempo ha servido como una valiosa herramienta para la recuperación de vivencias y prácticas de los sujetos en diferentes procesos históricos. Clarifica que no existen únicas definiciones para el término y que es esa multiplicidad de abordajes y significados donde radica su complejidad y riqueza. Aun así, no deja de ser un concepto que ha generado debate hasta la actualidad, “dentro de un amplio campo que incluye lecturas desde la epistemología, la religión, la estética, la política hasta la historia” (Garazi, 2016, p. 3) y que mantienen latentes sus múltiples significados.

Siguiendo esta línea, Trujillo Reyes & otros (2014), asumen que el docente a través del reconocimiento de sus experiencias deja de ser un ejecutor de prescripciones. Las mismas que son creadas por agentes externos. Contrario a ello, se descubre, determina hacia dónde va e identifica los desafíos a los cuales se enfrenta a nivel social. En este ámbito adquieren relevancia las múltiples formas en que es posible abordar la experiencia, pues tienen en cuenta las diversas situaciones en que se presenta. A su vez, los autores en mención presentan *la situación* bajo parámetros de distinción ya que ésta tiene en cuenta las singularidades, la experiencia y los actores de ésta. Ahora bien, según lo planteado, podría pensarse que la

experiencia es individualista o individual, sin embargo, no es así, ya que siempre está en relación con alguien o con algo.

En este ámbito, investigar la experiencia educativa conlleva a, como lo indican los autores, buscar el saber que continuamente ilumina el hacer, que regresa y se ubica “sobre la experiencia para ganar experiencia. Acudir a los escenarios de actuación en los que se suscitan las vivencias y ponerlas en comunicación, de modo que hacer y pensar, la teoría y la práctica, queden evidenciados en su relación ineludible” (Trujillo Reyes & otros, 2014, p. 887).

Otro de los autores que se vincula en la línea de escritura sobre la experiencia es Scott (2001), quien hace alusión al concepto como una forma de documentar mediante la narrativa los acontecimientos acaecidos a otros. Propone que la narración determina la evidencia, para este caso la experiencia, en la misma medida que sucede a la inversa, la evidencia determina la narración. Propone la experiencia como un concepto del cual no se puede prescindir. Su uso se ha vuelto tan cotidiano que esencializa la identidad y la realidad del sujeto. A su vez, argumenta que la experiencia genera un conocimiento inalcanzable para quienes no la vivencian.

Estableciendo conexión con lo propuesto en el párrafo anterior, Larrosa (1996) y Scott (2001), coinciden en manifestar la experiencia como intransferible, aunque sea narrada entrando en los más ínfimos detalles. En palabras de Larrosa (1996) “la experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa [...] Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa” (p. 18).

Así pues, decir que la experiencia es inherente al ser humano no es una cuestión errada. Los acontecimientos que logran establecerse como significativos suelen ser aquellos no planeados, surgen en los momentos menos esperados de tal modo que logran sorprender a quien los vive. Es aquí donde los autores que se han mencionado hasta el momento proponen ideas que sinérgicamente dejan ver una categoría que para darle sentido, hay que vivirla. Ahora bien, enfocando estos postulados al hacer del docente, se tiene que indiferente de su área de saber o institución donde desempeñe el cargo, debe presentar planes de clase. Dichos planes, con certeza tienen unos parámetros fijados por terceros y que buscan cumplir con estándares, competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje, indicadores de desempeño, entre otros, a la par que unos objetivos claramente establecidos. Sin embargo, dentro de tales planes, si bien hay alguna tenue idea o expectativa sobre la forma de implementación, nunca se sabrá lo que ocurrirá realmente o la respuesta de los estudiantes hasta que se tenga la experiencia en sí. Durante y después de ejecutado el plan, surgen inevitablemente sensaciones, emociones, frustraciones, y demás, que denotan que pasó algo, y que ese algo movió o cambió algo. De no ser así, es dudable la existencia de una verdadera experiencia.

Para dar soporte teórico a la idea mencionada, se presentan Dewey & otros (2004). Estos autores dejan claro que, “la característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues quien interviene en ellas es una persona diferente” (p. 15). Se entiende aquí el hábito, no bajo la concepción usual, sino como un principio que acarrea profundidad y que tiene inmerso en su concepto la formación de varios aspectos. Primero las actitudes intelectuales y emocionales. Segundo la sensibilidad del ser humano y tercero, las variadas maneras de dar respuesta a las situaciones de la cotidianidad. No obstante, no abordan la experiencia solo desde el principio mencionado pues anexan a éste otros dos: el principio de continuidad y el principio de interacción respectivamente. El primero de éstos implica que, “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey & otros, p. 15). El segundo, relaciona la experiencia con el proceso de interacción a partir de la educación como un proceso social. Dicho proceso se da en la medida en que los individuos forman un colectivo o comunidad y de esto hace parte el profesor quien adquiere la responsabilidad de direccionar las conductas de las interacciones e intercomunicaciones en la colectividad. En la educación basada en la experiencia el profesor tiene la función de guía en cada una de las actividades del grupo.

Por otro lado, llega Delory-Momberger (2014) a presentar la noción de experiencia desde cuatro sentidos. El primero de éstos, se lo acuña a que la experiencia posibilita reconocer formas de adquisición de saberes y competencias aparte de las formas académicas y teóricas, pues valora de sobremanera la práctica. El segundo, le da prevalencia a las relaciones que se tejen entre los sujetos, resaltando que es una relación “de persona a persona y, por tanto, de universo de experiencia a universo de experiencia” (p. 696). El tercero, concibe el concepto de experiencia como proceso de desarrollo y de aprendizaje que le permite al individuo ser recursivo y buscar las maneras de usar esos recursos en situaciones del cotidiano vivir. El cuarto, promueve la subjetivación de lo que se ha vivido, constituyéndola como una relación consigo mismo. En términos generales, esta autora aborda la experiencia bajo la mirada de una construcción que se configura como el centro de la investigación biográfica. Asume que hablar de experiencia es equivalente a apropiarse de lo que se vive, se experimenta o se conoce.

La producción textual de Delory-Momberger (2014) y la de Dewey & otros (2004) dialogan entre sí, en el sentido de que, consideran la experiencia como un proceso continuo. Así pues, tienen como uno de sus postulados principales que los saberes que otorga la experiencia no se conjugan de forma explicativa o asertiva, tampoco se prestan como objetos de demostración ni de discurso. Éstos “se encuentran almacenados en la reserva de conocimientos disponibles bajo la forma de estructuras generalizadas de acción que se formalizan según una lógica biográfica de experiencias anteriores y pre-figuran las experiencias por venir” (Delory-Momberger, 2014, 700).

Las experiencias que se escriben desde el venir se soslayan en lo que Contreras Domingo (2011) propone como la influencia de la formación en los sujetos. Aquí los sujetos van adquiriendo la madurez y desarrollando sus propias formas de pensar y de comportarse a raíz de las experiencias que viven. Además, de los recursos y conocimientos con los cuales establecen relaciones. Se propone que la formación lleva inmersa una sensibilidad que posibilita el encuentro con lo que cada individuo ignora, con otras personas que no conoce y con diferentes situaciones que llegan de manera espontánea. Se sugiere que la manera de aprender a hacer cosas y no saber la manera en que terminarán es prepararse para lo imprevisto. Experimentar lo imprevisto incluye tantear, percibir y sentir eso no planeado pero que logra resolverse. En este sentido, se hace alusión a que la experiencia tiene que ver con lo que se hace desde una dimensión más receptiva y reflexiva sobre aquello que se sucede y se vive.

Aunando todos los postulados anteriores con las prácticas docentes y haciendo énfasis en la experiencia, cabe destacar que ser profesor es prepararse para la experiencia debido a que la presencia de acontecimientos da apertura a lo nuevo y a lo desconocido para entablar una relación con lo que se vive (Mortari, 2002; Van Manen, 1998, citados por Contreras Domingo, 2011). Lo nuevo se compagina con la pregunta y las relaciones que emergen con base en el sentido de la misma experiencia.

Con el ánimo de finiquitar el apartado dedicado a la categoría experiencia, Alliaud (2006), hace visibles las simbiosis establecidas entre su teoría y los postulados de Larrosa alrededor del tema. El autor partiendo de la premisa de que las experiencias surgen en el transcurso de la vida sin ninguna planeación, argumenta la imperante idea de que esto lleva a la transformación de los pensamientos y creencias. Aun así, no se queda en estos planteamientos, pues propone compartir experiencias significativas de prácticas docentes, que puedan ser conservadas, perpetuadas o continuadas por otros docentes. Especifica que si bien es importante narrar estas experiencias, no todas son pertinentes para salir a la luz, pues algunas no son provocadoras ni incitan a la reflexividad.

La invitación a compartir los relatos de experiencias está lejos de pretender convertirse en recetario o de reducirse a la réplica, pues no es posible transferir experiencias. Alliaud (2006) comparte que la experiencia sólo se relaciona con alguien que vive una situación particular por tanto no puede ser trasladada. Procura dejar claro que asociar la experiencia con el sentido es una provocación para relatar aquello que se vive sin caer en categorizaciones ni clasificaciones. Basta con tener presente eso que se desea contar, ligado con la propia vida y dotarlo de sentido con lo cotidiano y lo común.

### ***Saberes comunitarios en la ruralidad (Antecedentes)***

Los antecedentes de este trabajo de investigación se presentan de acuerdo a las temáticas que se abordan en relación con la naturaleza del problema expuesto en las líneas iniciales. Vale

la pena destacar, que dentro de la gama de antecedentes por mencionar se encuentran locales e internacionales.

El trabajo *Participación de la comunidad educativa en la construcción del Proyecto Educativo Institucional* de Morales Duque, L. F., & Zapata Gordon, A. (2000) tiene como eje transversal la idea de valorar la incidencia de la comunidad en la construcción y vivencia de los P.E.I en el Departamento de Antioquia. Pretende identificar los mecanismos y espacios dedicados al componente comunitario, tomando como premisa el mejoramiento cualitativo que le es posible a la educación si permite la participación democrática de la comunidad educativa en general.

Los elementos dan como resultado la existencia de una necesidad inminente en cuanto a participación de la comunidad en el proceso y desarrollo del currículo. Esta propuesta facilita la toma de decisiones y la creación de estrategias que potencien el mejoramiento cualitativo de la educación. Se dinamizan y se hacen efectivos los mecanismos de participación estipulados desde la misma Ley General de Educación. El autor enfatiza en la construcción de la comunidad desde la escuela a través de los propósitos institucionales relacionados con lo social, lo cultural, lo económico.

La configuración de las unidades de participación evoca la presencia de Vélez, C. A. (2018) con su tesis, *Las prácticas comunitarias y su aporte en la construcción de un currículo escolar rural, contextualizado y participativo de la vereda El Cardal, municipio de Andes, Antioquia*. El texto pone de manifiesto la necesidad de incorporar saberes campesinos en el currículo académico. La importancia de vincular escuela – comunidad en sentido de conocimientos propende por reconocer que los saberes campesinos son de igual significación que aquellos que figuran en el currículo oficial.

Los habitantes del territorio presentan formas de organización y participación que forman un proceso de reconocimiento intercultural. La organización establecida favorece el diálogo de acciones que se forman entre la escuela y la comunidad en torno a las actividades de reflexión que se presentan en estos espacios. Se aboga por un currículo que esté conectado a las dinámicas comunitarias para el fortalecimiento de las tradiciones y apuestas de índole social.

Ahora bien, en lo que se lleva del texto se han enunciado claridades sobre la necesidad imperativa de un involucramiento del ámbito académico con el comunitario. Esta necesidad también es apoyada por Jiménez, S. A. & otros (2018) en su texto *Vinculación de la educación superior tecnológica con los saberes comunitarios de la Mixteca Oaxaqueña*. Aquí, se aboga por que los actores vinculados al campo educativo ejerzan y fortalezcan su sentido de pertenencia, su identidad y sus sentimientos en relación con el entorno. Esto con la finalidad de impulsar, ayudar y orientar acciones que favorezcan o vayan en vías de potenciar trabajos psicopedagógicos socioculturales. Después de desarrollado su ejercicio investigativo se logran decretar como conclusiones algunos elementos que vale la pena destacar. Primero, resaltar la necesidad de diseñar estrategias que den apertura al incremento

de sinergias entre las instituciones formadoras y las prioridades y saberes de la comunidad. Segundo, enfatizar en que este tejido relacional entre ambas constituye un puente indispensable que coopera potencialmente con los propósitos de la educación y a la par, con el progreso como sociedad. Finalmente, señalar la importancia de planear los protocolos y procedimientos que se han de implementar con las comunidades para obtener resultados satisfactorios que logren dar cuenta de la transdisciplinariedad.

En relación con dicha transdisciplinariedad se integran los postulados de Rodríguez, I. A. (2014) planteados en su tesis *Los saberes comunitarios de los niños p'urhépechas vinculados con los contenidos escolares*. Dentro de su propuesta investigativa deja claro que hay diversidad de saberes comunitarios que los estudiantes han aprehendido y desarrollado al interior de su familia y en consonancia con la interacción social. A su vez, da cuenta de la correspondencia que debe establecerse entre los saberes en cuestión, con los contenidos escolares. Aduce que ambos saberes deben caminar en hermandad, pues ninguno debería ponerse por encima del otro ya que son importantes en igual medida. Partiendo de esta premisa, la práctica educativa debe basarse en el entorno, pues ofrece multiplicidad de talentos y conocimientos que suman al enriquecimiento de las expresiones culturales de las comunidades que conforman la sociedad. Uno de los postulados que se hace notar en su texto, habla de la formación crítica, reflexiva y analítica de los estudiantes, aunado con el logro de forjar su futuro y contribuir en la construcción de una mejor nación. Sin embargo, no vislumbra la posibilidad de que esto pueda darse si el punto de partida no está en estrecho vínculo con las necesidades de las poblaciones a las que se dirige la educación. Argumenta que en ocasiones es notorio que los planes y programas no están diseñados ni pensados para que conciernen con sus destinatarios.

No obstante, pasa de la queja expuesta al final del párrafo anterior, a preguntarse por la tarea real de los profesores que acompañan los diferentes territorios. Arguye que son éstos quienes entran a internalizarse en la cotidianidad de sus estudiantes y por tanto, deben hacer propios esos saberes comunitarios que encuentran y ligarlos con los procesos escolares. Éste no es un deber que se realiza de manera prematura o casual, sino permanente para hacer vuelco a la rutina y a las prácticas sin sentido de tal manera que se consolide una verdadera construcción de conocimientos.

Por su parte, Vega Valencia, K. Y. (2015), se presenta el trabajo *La escuela y su compromiso social: el Proyecto Educativo y su articulación con las problemáticas sociales de los actores educativos de la I. E. Alfonso López Pumarejo en Puerto Berrío – Antioquia*. Pone la mirada en el desligamiento de las familias, respecto de sus funciones y compromisos para con la escuela. La separación genera una crisis basada en la delegación de responsabilidades a los docentes quienes en su hacer deben de responder a funciones de índole familiar en su quehacer. El distanciamiento ocasiona que se destaque la preocupación por apostarle a la creación de espacios para la participación y proyección comunitaria a procesos académicos y actividades extracurriculares en el territorio.

La función social de la escuela tiene la capacidad para construir alianzas efectivas con la comunidad mejorando con esto el rendimiento académico de los estudiantes contribuyendo a su formación y desarrollo como ciudadanos. Se busca abordar la escuela desde una perspectiva multidimensional que dé cabida a un tejido pedagógico desde diferentes voces (docentes y directivos, estudiantes, padres de familia, egresados, comunidad en general). El análisis propuesto permite consolidar una ruta de reflexión que analice los componentes institucionales y las múltiples formas de vinculación de prácticas, coherentes y necesarias con el contexto inmediato.

Los planteamientos anteriores postulados por Morales Duque & Zapata Gordon (2000), Vega Valencia (2015), Vélez (2018), Rodríguez (2014) y Jiménez & otros (2018) dimensionan la escuela como espacio dinamizador y propicio para el conocimiento. Piensan en una escuela que debe abrazar con fervor los saberes que son ofrecidos por los contextos ya que resignifican la labor del docente. Ante esta situación, Freire (2002), citado por Vega Valencia (2015), plantea la escuela como un proyecto ético con enfoque democrático provocando la participación de la comunidad en los espacios que se abren desde ahí.

El reconocimiento de la escuela democrática busca integrar desde el vínculo del saber comunitario, un tejido que nutre el sendero del campo investigativo desde las experiencias de los profesores rurales. De esta manera, Pérez Ríos y Cárdenas Vera (2020) en su trabajo nombrado *De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca* relacionan su experiencia con el uso inapropiado de los modelos pedagógicos y la indiferencia de los maestros frente al saber comunitario. Esto permite configurar en el marco de su proyecto un sendero para las comunidades rurales donde le apuesten por reconocer los saberes que están en el territorio y sea ello una posibilidad de sinergia con la escuela. Enfatizan en que el saber comunitario es posible siempre y cuando lo social y lo gubernamental permitan conservar la tradición y la cultura de los territorios. Para lograrlo, ubican al docente como mediador entre la comunidad y la escuela, a la vez que, reconocen el hacer fundamental de los líderes comunales.

Esta mirada sobre las conexiones de la escuela con los líderes del territorio es un apunte concreto para el reconocimiento del saber comunitario como dinamizador de las actividades colectivas que se realizan. Los saberes presentes en el territorio comparten y fomentan el acercamiento entre los miembros de la comunidad a partir de sus experiencias por medio del diálogo y la corresponsabilidad propia de la organización social y las relaciones interactivas entre ellos.

Las conexiones en la escuela son un puente de diálogo entre el profesor y la comunidad. Así las cosas, Araujo Araujo (2017) en su trabajo *Integración de los Saberes Comunitarios como Estrategia de Aprendizaje en la Praxis Educativa de la Comunidad Escolar los Llanitos de Timote*, permite evidenciar cómo las personas en el proceso de integración con la comunidad se relacionan con experiencias que tienen que ver con el hogar, la escuela y el territorio. Esta premisa le permite presentar los saberes comunitarios como una estrategia de aprendizaje en

la praxis educativa. Propone una dialéctica establecida entre las principales fuentes sociales (escuela, familia, comunidad) quienes se pueden configurar en la interacción continua en función de transformar la práctica social a través de la consolidación de un aprendizaje mutuo fundamentado en el encuentro con el otro. Se establece que desde los actores de la comunidad se piensen estrategias en donde se aprovechen los saberes y a su vez sean incorporados al proceso educativo. La escuela ya no es vista sólo como un espacio para transmitir conocimientos, sino también para promover el reconocimiento de valores y saberes de identidad integrando a la comunidad como fuente de saber.

En este sentido, el diálogo de la escuela y el territorio posibilita el encuentro de un aspecto fundamental que es propiamente lo comunitario. Esto último, como una invitación ligada a las acciones y actividades que los habitantes realizan en su cotidianidad, pero también, con los envites a participar en diversas propuestas que se generan desde la escuela. La participación de los habitantes en estas iniciativas consolidan la integración de saberes que demandan el compartir con el otro.

La apuesta por las experiencias de los docentes en el marco del saber comunitario integra una visión que se liga con la comunidad. Pérez Ríos y Cárdenas Vera (2020) junto con Araujo Araujo (2017) llegan a la conclusión sobre la importancia de una escuela fundada desde lo social en donde es posible conservar la tradición y la cultura de los territorios. La configuración de los saberes en el espacio educativo debe de ser pensada desde la formación del maestro.

Las acciones encaminadas para la participación de las personas en cuanto a la construcción conjunta de saberes y de vincular lo que sucede en el día a día en el territorio es algo posible desde lo social. En este sentido, Gómez Pereira (2016) en su producción de maestría titulada *Vínculo escuela comunidad: Itinerarios de una articulación*, promueve para tratar de mitigar la crisis de la Institución escolar con respecto a la construcción del capital social de la escuela, la generación de aprendizajes pertinentes y apropiados de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Las relaciones establecidas entre la comunidad y la escuela dan cabida para dimensionar que el proceso de los saberes parten de los acuerdos y las acciones que se presentan en los lugares comunes, gracias a la integración de los miembros en el marco de lo mutuo. De esta manera, los espacios comunitarios son sitios propios que los habitantes frecuentan y que, al hacerlo, aportan al tejido de experiencias que se originan desde la participación.

En consecuencia con esto, son los líderes, las organizaciones, las familias y el profesor al promover un cúmulo de acciones de integración quienes potencian la participación de todos los miembros de la comunidad, favoreciendo la creación de actividades que se presentan como motivo para integrarse.

Por otro lado, el vínculo establecido entre los miembros del territorio y el profesor es un puente posible de construir ya que la escuela al ser un espacio valioso de encuentro permite

potenciar la relación con la comunidad. El contacto establecido por los habitantes fundamenta el reconocimiento de aspectos sociales, económicos, religiosos... aspectos que permiten la apuesta por una mejora continua y es aquí donde Acosta Atencia (2020) en su tesis *La experiencia de ser maestros en contextos de ruralidad en la I.E.R. El Filo de Damaquiel, municipio de San Juan de Urabá*, comparte que los contextos rurales poseen diversas condiciones que se dan entre la escuela y la comunidad. Esta situación promueve la construcción de experiencias de los profesores en la medida en que toman participación con las acciones que se llevan a cabo. Dichas experiencias se van configurando desde la construcción, la mediación y la participación de los integrantes de la comunidad.

La presencia del profesor en el proceso comunitario desde la escuela permite nutrir el tejido de acciones que se acompañan desde el reconocimiento de lo realizado y de la experiencia construida a partir de lo propuesto en los espacios veredales. La voz del profesor rural en los procesos de integración comunitaria le aporta a la construcción de prácticas contextualizadas que valoran el contexto al conocer las necesidades y las formas de interacción en las comunidades.

La construcción de experiencias mencionadas hasta ahora tienen connivencia en el reconocimiento de la participación de la comunidad, a la vez que aboga por permitir la correspondencia de relaciones y comprensiones de la realidad territorial en relación con la escuela. Sin embargo, Brumat (2011) plantea en su texto nombrado *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*, ciertas tensiones frente a la formación de los profesores rurales reconociendo que no es tratada a profundidad y, esto ocasiona que la labor desarrollada en este espacio no se lleve a cabo de acuerdo a su profesionalización. En este aspecto cabe mencionar a los grupos plurigrado, la monodocencia y la labor con las organizaciones comunales que no son compartidas en el proceso de formación. Estos ámbitos ponen en evidencia la importancia de las experiencias de los profesores ya que permiten la implementación de acciones que al emprenderse resultan siendo vitales para los habitantes de la escuela en sentido de reconocer aspectos que son propios del contexto y la comunidad misma, conservando así la esencia de su territorio.

Las tensiones relacionadas por Brumat (2011) son oportunidades de correlación para dimensionar las actividades que se realizan en la escuela. Esa situación cobija sentidos, estrategias y modos de acción para apostarle al reconocimiento de los saberes comunitarios. Los saberes se van edificando en la medida en que el profesor avanza en la dialéctica de la comunidad y la escuela.

Así mismo, las posibilidades de los profesores rurales en la escuela encaminan acciones que no se alejan de lo contextual, por tanto, las experiencias allí tejidas adquieren sentido porque son el resultado de la unión de los participantes y, con ello se avanza en el fortalecimiento de las iniciativas de carácter social que dan como resultado el saber comunitario. Dicho saber no tiene un solo protagonista, sino más bien, todos los miembros de la comunidad rural son copartícipes de lo que allí se presenta.

Las experiencias de los profesores rurales en las apuestas comunitarias permiten reunir elementos (diálogos, tareas, participación en encuentros, entre otros) que sugieren acciones concretas para el abordaje de las actividades que se piensan y ejecutan en el territorio. La participación del profesor en los espacios comunales permite proponer un abanico de posibilidades que giran en torno al reconocimiento de los saberes propios y de la comunidad. Ortegón Acero (2020) en su tesis *Aportes a las educaciones rurales en Colombia a partir de experiencias significativas en Bolivia, Brasil, México y Perú* eleva su interés por estos saberes, ligados en cuanto a la identificación y reconocimiento de experiencias de educadores rurales que contribuyen al mejoramiento educativo, sociocultural, económico y político.

Los saberes propios y de la comunidad se presentan en función de ir fundamentando una “educación contextualizada para lograr que la educación sea una herramienta al servicio y transformación de las sociedades” (Ortegón Acero, 2020, p. 116). El vínculo con el contexto es otro elemento importante en la medida que se reconocen y se concretan actividades que tienen en cuenta las dinámicas de la comunidad y de la apertura que puede ofrecer la escuela con la ayuda del profesor en el proceso del reconocimiento de los saberes en el territorio.

En sintonía con los trabajos presentados, se tiene que la importancia de las experiencias de los profesores rurales de acuerdo con los postulados de Acosta Atencia (2020), Brumat (2011) y Ortegón Acero (2020) comprenden la urdimbre de saberes que, ligados con la comunidad y la escuela, forman un tejido bordado por el contexto y la apropiación de espacios y dinámicas propias del territorio y se reúnen para apostarle a la integración de sus participantes. Los profesores rurales desde el compartir de sus experiencias fomentan en los demás colegas el reconocimiento de tópicos que pueden ser usados en otros espacios no de manera literal, pero sí de apoyo y de relación para comprender el trabajo relacionado con los saberes que ofrecen los lugares donde desarrollan su profesión.

Finalmente, las apuestas investigativas presentadas a nivel general en estos antecedentes, forman una entramado de pensamientos, ideas e investigaciones que representan el interés de otros profesionales, para los cuales también se ha tornado de suma importancia el reconocimiento de los saberes comunitarios en relación con la escuela y el docente rural, partiendo del hecho de que, sin contexto la educación quedaría llena de necesidades, pues el ser humano siempre desde el nacimiento hasta su fin, hará parte de una sociedad, la cual ya tiene estipulados unos imaginarios colectivos, que a su vez están sujetos a transformaciones continuas por parte de sus mismos pobladores.

### **Consideraciones finales**

La integración de los saberes comunitarios con los saberes académicos demanda establecer relaciones entre escuela - comunidad y una de las formas en las que esto se asume como posible es mediante el diálogo de saberes. Este último se entiende como el intercambio donde se comparten interrogantes y respuestas en las continuas prácticas sociales, dando cabida al reconocimiento de que el saber no es individual. Las denominadas prácticas sociales permiten la interlocución de conocimientos que de manera intrínseca representan la identidad de cada

persona, su hacer, su ser, su pensar, su sentir y de paso, condicionan los saberes que se socializan y las formas de interacción cotidianas (Guiso, S/F). Ahora, si bien se tiene clara la necesidad de que la escuela y la comunidad establezcan sinergias en cuanto a dialogizar saberes sin anteponer uno sobre otro, también se atribuye a las experiencias de los profesores la indagación e integración de los saberes comunitarios con el currículo. Esto da apertura a una educación contextualizada y enriquecida que valora y provee un lugar a los procesos de interculturalidad y transdisciplinariedad.

La revisión de los aportes conceptuales en este escrito se presentó a la luz de documentos que propenden por el reconocimiento de los saberes comunitarios como una tarea urgente de poner sobre la mesa en la labor del profesor rural. Los contenidos y la relación entre los textos abordados no queda agotada en la discusión, más allá de esto, incitan a reflexionar sobre lo que se está planteando en el desarrollo de cada categoría y a partir de allí, pensar que si bien ya hay suficiente literatura para definir y entender los saberes comunitarios, se hace menester vincularlos en las dinámicas escolares. De esta manera, convertir lo comunitario en objeto de conocimiento es trascender la realidad para ubicarse en acciones claras desde el papel que desempeña cada persona en el territorio (Vargas Gaviria & Gil Castaño, 2009).

## Referencias

- Acosta Atencia, C. A. (2020). La experiencia de ser maestros en contextos de ruralidad en la IER El Filo de Damaquiel, municipio de San Juan de Urabá. Universidad de Antioquia. Recuperado de: [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15910/6/AcostaCalixto\\_2020\\_ExperienCIA Maestro Ruralidad.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15910/6/AcostaCalixto_2020_ExperienCIA Maestro Ruralidad.pdf)
- Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educação & Realidade*, 2006, 31(1), p. 7-22.
- Álvaro, D., 2010, “Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies”, en *Papeles del CEIC*, 1(52), 52, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/52.pdf>
- Araujo Araujo, Y. E. (2017) Integración de los Saberes Comunitarios como Estrategia de Aprendizaje en la Praxis Educativa de la Comunidad Escolar los Llanitos de Timote. Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, p. 302-318. Recuperado de: [http://indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/106/103](http://indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/106/103)
- Avendaño Castro, W. R. Parada Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la Sociedad del Conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), p. 159-174
- Ávila Romero, L. E., & otros. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), p. 759-783.

- Báez Osorio, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS revista científica*, 7(2), p.427-450.
- Baños Huerta, Ó. (2021). Diálogo de saberes en espacios educativos comunitarios: una posibilidad de visibilización. *Revista de Cooperación*. 19 - Marzo 2021, p. 203-208. Recuperado de <https://www.revistadecooperacion.com/numero19/19-18.pdf>
- Bauman, Z. (2006). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. España. Siglo XXI Editores.
- Borroto López, L. T. (2020) Identidad, escuela y familia. Sus relaciones en tiempos de globalización. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8 (2) Mayo- Agosto, p. 120-128.
- Brumat, R. M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación* 55(4), p, 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3939Brumat.pdf>
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(3), p. 1-26. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711311.pdf>
- Camargo Charris, M. A., & otros. (2019). Práctica pedagógica rural en escuelas con aulas multigrado de Básica Primaria del Departamento del Atlántico. (Tesis doctoral, Universidad de la Costa). Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/3190/1043875810-1047335678-1047360381.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro Quintero, M. C. & otros. (2015). Resignificación de saberes ancestrales en la escuela. Diversidad cultural en la enseñanza de las ciencias en Colombia. *Plumilla Educativa*, 16(2), p. 221-236. Recuperado de <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1606>
- Contreras Domingo, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*. 417 NOVIEMBRE, p. 60-63
- Cuervo Guarín, C. L. & otros. (2016). Educación rural: una mirada desde la formación docente. Universidad Católica de Oriente. Recuperado de: <https://aplicaciones.uco.edu.co/Uco.PortalAplicaciones/AplicacionesWeb/Biblioteca/MaterialPdf.aspx>
- De Agüero Servín, M. (2011). Conceptualización de los saberes y el conocimiento. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*. 30 / Septiembre - Diciembre 2011.
- De La Hoz, C., & Ortega, S. (2019). Identidad del docente rural en los departamentos de Atlántico y Magdalena (Colombia). (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa). Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5278>

- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19(62), p. 695-710.
- Dewey, J., & otros. (2004). Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca nueva.
- Estrada Escobar, L. F. (2011) La Escuela como lugar de desencuentro intercultural. *Pedagogía y Saberes*, (34), p. 51-59. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3608>
- Garazi, D. (2016). Experiencia, lenguaje e identidad: Algunas notas sobre el concepto de experiencia en la obra de Joan W. Scott. *Trabajos y Comunicaciones* 43(13), p. 1-12. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7179/pr.7179.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7179/pr.7179.pdf)
- Ghiso A. (S/F). Diálogo de saberes en los procesos. Documento inédito, exclusivo para circulación interna Servicio Educativo Rural), p. 2-13.
- Gómez Pereira, I. J. (2010). Vínculo escuela comunidad: Itinerarios de una articulación. Recuperado de: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1624/GomezPereira2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jaramillo Marín, J. (2007). Las metáforas de lo comunitario. A propósito de una lectura crítica sobre el sentido de lo comunitario en la óptica de Zygmunt Bauman. *Reflexión Política*, 9(18), p. 20-31.
- Jiménez, S. A., & otros. (2018). Vinculación de la educación superior tecnológica con los saberes comunitarios de la mixteca oaxaqueña. *ANFEI Digital*, p. 1-10.
- Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura. Ensayos sobre literatura y formación. Barcelona: *Laertes*. p. 15-41.
- \_\_\_\_\_. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació, 2006, núm. 19, p. 87-112. Tomado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Lucio A. R. (2010). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación Y Pedagogía*, 4(8-9), p. 38-56. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5675>
- Manrique Tisnés, H. (2008). Saber y conocimiento: una aproximación plural. *Acta Colombiana de psicología*, 11(2), p. 89-100.
- Morales Duque, L. F., Zapata Gordón, A. (2000). Participación de la comunidad educativa en la construcción del Proyecto Educativo Institucional. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1304>
- Morales Lopera, C. M. (2020). Maestros rurales en la fusión educativa. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19745>

- Ortegón Acero, D. E. (2020). Aportes a las educaciones rurales en Colombia a partir de experiencias significativas en Bolivia, Brasil, México y Perú. Recuperado de: [http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13209/Dina%20esther%20Orteg%C3%B3n%20Acero\\_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13209/Dina%20esther%20Orteg%C3%B3n%20Acero_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Pérez Ríos, E. & Cárdenas Vera, E. Y. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(1), p, 225-250. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27060320007>
- Pita Pico, R. (2015). Fundar escuelas para consolidar la República y formar ciudadanos. Una aproximación para el caso colombiano, 1819-1825. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 17(25), p. 87-106. Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/01227238.3813>
- Quintero, L. Q., Duque, A. B., & Ochoa, J. (2009). Contextos de actuación rural en la práctica docente con población joven-adulta y adulta. *Revista UNI-PLURI/VERSIDAD* 9(2). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Marta-Quintero-Quintero/publication/277186935\\_Contextos\\_de\\_actuacion\\_rural\\_en\\_la\\_practica\\_docente/links/58235ad008ae7ea5be71f78a/Contextos-de-actuacion-rural-en-la-practica-docente.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marta-Quintero-Quintero/publication/277186935_Contextos_de_actuacion_rural_en_la_practica_docente/links/58235ad008ae7ea5be71f78a/Contextos-de-actuacion-rural-en-la-practica-docente.pdf)
- Rodríguez, I. A. (2014). *Los saberes comunitarios de los niños p' urhépechas vinculados con los contenidos escolares*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/26499>
- Rojas, C. A. (1991). El programa de Escuela Nueva en Colombia. *Coyuntura Social*, (264), p. 55-65. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11445/1872>
- Romero, M. & Muñoz, M. (2014). Comunidad y desarrollo comunitario: aspectos teóricos y metodológicos. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 2(2), p. 77-89.
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), p. 42-74.
- Serrano, E. (2012). Las misiones pedagógicas alemanas y la formación de las Escuelas Normales: el hilo conductor de la modernidad en Colombia. *Constaín, Juan Esteban (Koord.)*, 200, p. 25-37.
- Tafur Quijano, P. A., & Buzzi Ruano, A. (2020). Informe Final de Investigación: Prácticas y saberes comunitarios para la creación artística. Aportes a la construcción de paz en el suroccidente colombiano. Recuperado de: <https://www.repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/1866/INFORME%20PR%20Y%20SABERES%20COMUNITARIOS%20para%20publicar%20-%20Julio%20de%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres Carrillo, A. (2013). El retorno a la comunidad. *Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE y el Búho Ltda.

- Trujillo Reyes, B. F. & otros. (2014). Investigar la experiencia educativa, Madrid: Morata. EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN. Una relectura de temas clásicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), p. 885-892. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461011>
- Vargas Gaviria, A. & Gil Castaño, P. (2009). Hacia una comunidad educadora. *Conversaciones Pedagógicas*. 8, p. 57-62.
- Vargas, A. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 49(1), p. 185-208.
- 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 I. E. Alfonso López Pumarejo en Puerto Berrío – Antioquia (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1616>
- Vélez, C. A. (2018). Las prácticas comunitarias y su aporte en la construcción de un currículo escolar rural, contextualizado y participativo de la vereda El Cardal, municipio de Andes, Antioquia. Recuperado de: <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3304>
- Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer*. España. Siglo XXI Editores.
- Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Areté*, 29(2), p. 409-426.
- Winter, C. T., & Aracena, R. H. (2004). El rol del profesor en la educación rural. Colegio de Antropólogos de Chile AG, p. 511-519 Recuperado de: <https://www.aacademica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/67.pdf>
- Zamora Guzmán, L. F. (2008). Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible. *Conversaciones Pedagógicas*. 6, p. 95-109.