

# IMAGINARIO SOCIAL Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DOCENTES RURALES DE POSTPRIMARIA<sup>1</sup>

Ángela Patricia Calle Rozo<sup>2</sup>  
Andrés Felipe Arenas Salamanca<sup>3</sup>

## Resumen

El presente manuscrito se desarrolla en cuatro momentos a saber: en un primer momento, 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 postprimaria*. En un segundo momento, se aclara el concepto de *imaginario social instituido e instituyente* en perspectiva del pensador greco-francés Cornelius Castoriadis, del que 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 un tercer momento se presenta el método *dialéctico histórico-social* como apropiación del modo racional en que Castoriadis sostiene 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. Y finalmente, en un cuarto momento, se despliegan los hallazgos en virtud de los tres tipos de relaciones identificadas entre el *imaginario social* y la *práctica pedagógica* en los docentes rurales de postprimaria, a saber: de continuidad, de disrupción y *ex nihilo*, como posibilidades de reproducción, alteración o creación de la sociedad misma.

**Palabras clave:** imaginario social, práctica pedagógica, docentes rurales, postprimaria, tipos de relaciones.

---

<sup>1</sup> Este artículo es resultado de la investigación: *Relaciones entre el imaginario social y las prácticas pedagógicas en docentes de postprimaria del municipio de Sonsón-Antioquia*, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente 2020-2021, Rionegro-Antioquia.

<sup>2</sup> Candidata a Magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente, Especialista en Pedagogía y Didáctica de la misma universidad y Licenciada en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta). Docente de postprimaria de la sede rural Beato Fray Melquiades, adscrita a la Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza del municipio de Sonsón.

<sup>3</sup> Candidato a Magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente, Especialista en Pedagogía y Didáctica de la misma universidad y 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 Programa de Formación Complementario.

### ***La constitución del problema: el contexto de emergencia***

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* que traduce cañabrava, es el territorio donde emerge la pregunta por el imaginario social y la práctica pedagógica de los docentes rurales de postprimaria. Dos licenciados en matemáticas, uno, cuya experiencia en el ejercicio docente ha sido exclusivamente en lo que se denomina escuela graduada en donde cada docente enseña su saber disciplinar según las horas declaradas de clase, pero ahora enfrentado a la formación de maestros en la Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza, desde el año 2015. Y la otra docente, quien, en el año 2018, se enfrenta por vez primera a la formación de jóvenes rurales en el modelo flexible de postprimaria.

La postprimaria, 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, Franco y Pérez, 2020, p. 163).

La postprimaria es la posibilidad de educación rural para jóvenes egresados de la básica primaria en la Escuela Nueva, modelo “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, Franco y Pérez, 2020, p. 162). Es decir, quince años después, llegaba a la ruralidad un modelo flexible como la postprimaria 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, colaborativo, los proyectos pedagógicos productivos, la articulación de las áreas del conocimiento con el contexto, el saber comunitario con el científico. Por lo menos, esto es lo que se espera.

Ahora bien, al ser un modelo que se desarrolla en un contexto rural permeado por múltiples dimensiones, con diversas características y dinámicas de funcionamiento de su entorno, recargan el trabajo del monodocente (Cragolino, 2002). Lo anterior enfrenta al maestro con una serie de retos en los que se hace necesario contar con una formación que le permita asumirlos, como señalan Echeverry y Zuluaga (1990) respecto a la formación docente: “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 este asume su formación y autoformación respecto a estas funciones y al modelo de postprimaria, sobre todo si lo que encontramos es una dicotómica situación: en unos docentes, la apropiación del modelo educativo rural de postprimaria, mientras que en otros - incluidos nosotros-, el desconocimiento del modelo.

En este sentido García (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, y para nuestro caso surge la necesidad de cuestionar si el imaginario social hace parte del engranaje teórico y tiene alguna injerencia en la práctica. 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 tienen impacto en lo personal y en lo social. 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.

Así las cosas, el docente se encuentra constantemente en el desarrollo de su práctica a mantener lo instituido, lo dado, lo común, lo conocido que se perpetua, o, a disrumpir y generar un instituyente, lo posible, lo recreador. Poniendo en tensión al docente entre lo que dice (*el legein*) y lo que hace (*el teukhein*) Castoriadis (2013), lo que conoce y lo que desconoce, para tomar posición y alcanzar una reflexión sobre su propia práctica. El docente que llega a la ruralidad al modelo de postprimaria 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 postprimaria del municipio de Sonsón? Pero vamos por partes, ¿Qué entendemos por imaginario social? Y ¿Qué tipos de imaginario social existen?

### ***Imaginario social instituido e instituyente***

El imaginario social no es imaginación. Esta última es la capacidad que tiene el individuo en su psique para recrear imágenes que adquiere y reconoce de 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, una estructura, que solo cobra sentido cuando la interpretación individual de ese símbolo, se vuelve 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 este representa, o por imposición de la esfera social a la que pertenece. 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 concebido, se convierten en un fundamento estructural de las instituciones. Dichas instituciones son funcionales, y se caracterizan por ser útiles a las necesidades que la sociedad requiere<sup>4</sup> (Castoriadis, 2013). La cohesión que exista entre la interpretación de esos símbolos con la sociedad es lo que permite que se configure lo que se entiende por institución y la garantía de su trasegar en 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.

“El símbolo, como emblema totémico en las sociedades tribales, condensaría y expresaría de forma tangible, visualizable, toda la fuerza operativa del imaginario social” (Carretero, 2011, p. 102). Es por esto, que la base de una sociedad tiene sus cimientos en la fuerza representativa que se le atribuye a sus símbolos y a la comprensión que los individuos hacen de este. 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 hacer precisión con relación a 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 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

---

<sup>4</sup> La discusión sobre la pertinencia de estas necesidades de la sociedad y sobre la eficacia en que las instituciones responden, no es la preocupación central de esta investigación. No obstante, cada que un imaginario instituido es confrontado por un imaginario instituyente, se pone en juego la discusión entre otras cosas, por su pertinencia como justificación de su existencia en tanto institución funcional y útil a cierta 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 que se traduce en la significación de esta. 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 que conforman un grupo social determinado. Es por lo que se hace necesario establecer la diferencia que refiere Castoriadis en torno al imaginario social instituido y al imaginario social instituyente; el instituido hace referencia a la significación que se asigna a las instituciones ya establecidas y aceptadas por el colectivo; por su parte, el instituyente toma relevancia cuando un grupo de individuos genera transformaciones sociales a partir de la interpretación y reinterpretación de su realidad; busca ser el 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. Demarca la interpretación y los constructos simbólicos que son utilizados para entender la realidad y su realidad; “la imaginación es representativa, el imaginario es interpretativo” (Cegarra, 2012, p. 3), a diferencia de la imaginación que crea imágenes, el imaginario hace la lectura y reestructuración de esas imágenes 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, 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 en 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, repetido de manera continua y sin que esto tenga un final en lo estricto de la definición. En este sentido, se debe determinar el lugar, tiempo y hasta momento histórico en el cual se desenvuelve 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 se involucra en el establecimiento de las normas y valores.

Ahora bien, aunque se da una definición de lo que se entiende por imaginario social, cabe resaltar que el individuo está en una construcción permanente de su realidad, en contraste con la realidad circundante. Los autores de la presente investigación comprenden la importancia que da Pintos (2015) a la definición en plural de imaginarios sociales, ya que la sociedad en la que se desenvuelven los individuos es policontextual, por lo que según este autor no existe un único imaginario verdadero generado desde lo colectivo. Sin embargo, para indagar a profundidad en la práctica pedagógica del docente, se hace necesario plantear el concepto como imaginario social, en singular, que como se ha argumentado anteriormente, el individuo, a pesar de las influencias externas, también es poseedor de una capacidad de interpretar los símbolos, lo que le permite reconstruir sus significaciones y a partir de ellas crear su 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 a cerca 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 en trascender culturalmente y sobrevivir a partir de su continuidad en la historia de la humanidad, en el recuerdo, en el lenguaje, en el legado de su espíritu, en sus generaciones, conlleva propiamente a 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 y que le permite integrarse de manera natural en las dinámicas del entorno social, asumiendo su identidad. Esta comprensión reproductora define lo que se entiende por práctica educativa, más no por práctica pedagógica. Ya que 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, y es el de establecer si el individuo sí logra reconstruirse a sí mismo a partir de su conciencia, sin la influencia determinante de diversos factores sociales; sin embargo, esos factores sociales no paran de generar influencias. No obstante, emerge la falsa representación de que es el individuo quien se hace consciente a sí mismo aludiendo a su individualidad y no a los factores sociales que la determinan. Al respecto, Castoriadis, plantea que la conciencia está supeditada por 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. (2013, 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 con su capacidad de creación. Es por ello por lo que, y para la construcción de la 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 relaciona 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 (2013, p. 20)

Permitiendo el camuflaje de 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; no obstante, la relación establecida entre la sociedad y el papel que el individuo y otros individuos, además de su importancia en el engranaje, configuran una estabilidad, o la posibilidad de que estos subviertan la posición social (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 aquí que las sociedades *incluyan* a sus miembros en las decisiones para mantener la cohesión de la que ya se habló anteriormente. Ahora bien, 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. (Castoriadis, 2013, 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 el sentido estricto, esta 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” (Castoriadis, 2013, p. 122). Lo que implica en este sentido que la práctica pedagógica se fortalece a partir de la teoría para su fundamentación inicial, no para su demostración, y ha de ser generadora de nuevo conocimiento, que surja durante el mismo ejercicio de la práctica reflexiva propiamente dicha.



En una sociedad dominada por discursos que reproducen imaginarios sociales instituidos, es 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, las instituciones, ejercen un poder importante en las decisiones y comportamientos del sujeto dentro de su núcleo social, asumidos como discursos educativos (discursos instituidos) y que el docente en su práctica educativa reproduce, por lo que se interrogan las posibilidades que tiene dicha práctica (instituida) y su transición hacia una práctica pedagógica en tanto praxis (imaginario instituyente).

Ahora bien, se hace necesario tratar de establecer la relación que pueda existir entre la autonomía y lo imaginario, qué tanto del 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 en el sujeto de desglosar el discurso externo y de aprehenderlo para resignificarlo, no solo para reproducirlo, permitiendo así que el sujeto sea generador de prácticas pedagógicas (que promueva el imaginario instituyente) a partir de prácticas instituidas, bien sea en sí mismo o en el otro. Se debe hacer la salvedad, de que la decisión consciente o inconsciente de generar el mencionado discurso es propia del sujeto, por lo que cabe entonces dar una mirada a cuántas líneas tiene el libreto que le corresponde a la alienación.

De esta manera, explorar la consciencia del docente, entendiéndola como la capacidad autónoma que este tiene para discernir los elementos instituidos que determinan su práctica educativa, y como consecuencia de ello, potencia de realización de la práctica pedagógica. Se podría entonces afirmar que la consciencia del docente está constituida por elementos instituidos que terminan transformándose en instituyentes mediante la reinterpretación permanente que el individuo hace de ellos y las significaciones que le asigna, que su vez, son expresadas mediante discursos que de una u otra forma, terminan teniendo influencia en el colectivo, en las comunidades.

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 que tiene la producción y reproducción de las

prácticas educativas del docente, pues este, es un individuo que está inmerso en la sociedad y por lo tanto, su relación con la sociedad genera prácticas sociales (como las prácticas educativas) y como dichas prácticas son posibilidad de prácticas pedagógicas mediante la praxis, que en términos de Castoriadis (2013), necesita la autonomía como fin último y además, como medio para una praxis realizada. 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. 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 redundará en la práctica pedagógica como praxis del docente, y como ya se ha mencionado antes, esto fortalece la base teórica, y por lo tanto el conocimiento y las potencias transformativas tanto individuales como colectivas.

La problematización permanente del docente que acrecienta consciencia en constante conflicto con los imaginarios instituidos por la institución imaginaria de la sociedad, promueve un movimiento en las relaciones de la sociedad con la institución, de la institución con los individuos, y el valor social de los actores en juego (Castoriadis, 2013), esto lleva a comprender que las prácticas educativas son actos sociales y políticos, por lo tanto, también están impregnadas por significaciones imaginarias instituidas, y la capacidad autónoma del docente de subvertir el orden que reproduce las desigualdades sociales, está en sus prácticas pedagógicas, ya que estas promueven el imaginario instituyente capaz de transformar el imaginario instituido y resignificarlo mediante la praxis.

Ha de enfatizarse, que la educación está inmersa en la sociedad, por lo tanto, también está permeada por las circunstancias que emergen por el 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 primero comprender bajo qué circunstancias está poniendo en práctica su saber o conocimiento y esté en capacidad 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 permite modificar la realidad, vía la praxis.

Cabe considerar, que dentro de la práctica pedagógica, se debe tener en cuenta la reflexión sobre el imaginario social que compone el discurso y la práctica educativa instituida como se ha dicho anteriormente, dentro de este orden de ideas, es indispensable comprender las significaciones impuestas dentro 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. Esa identificación de las grietas es el papel del educador para resignificar el imaginario, aquí inicia su propio tránsito hacia una práctica que lo convierta en pedagogo, una práctica consciente, una práctica pedagógica.

Por consiguiente, la práctica pedagógica es entendida como el conjunto de acciones llevadas a cabo por el docente, en las cuales se conjugan la consciencia, la autonomía, la praxis y la reflexión, y que le asignan la capacidad para resignificar los discursos y conocimientos instituidos (discurso y práctica educativa), como también, la de modificarse así 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 que se establecen entre el *imaginario social* y la *práctica pedagógica* de los docentes de postprimaria. Con la claridad de que, desde la problematización, ya el método está operando, aunque sea de manera inadvertida por los investigadores, y que, al ir definiendo la perspectiva teórica de abordaje de la investigación, ésta deviene en conciencia del método a seguir, ahora en todo su esplendor en su explicitación.

### ***El método: dialéctico histórico-social***

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 postprimaria.

A su vez el paradigma hermenéutico permite encuadrar al 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 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, y para acceder a un modo particular de leer dicha información en tanto construcción de sentidos, que como lo expresa Cárcamo:

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. (2005, 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 los constituyen. Así, analizar las relaciones que puedan existir entre el imaginario social y la práctica pedagógica del docente de postprimaria, implica recurrir a elementos que permitan visualizar los aportes conscientes e inconscientes que el pensamiento heredado proporciona en el sujeto (Castoriadis, 2013), lo cual inevitablemente permea la práctica del docente haciendo visibles los matices que pueden dar cuenta de si es una práctica educativa o 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 la reflexión heredada produce significaciones, no obstante, surge la pregunta de si esas significaciones producen o no nuevas significaciones (Castoriadis, 2013). Lo anterior refiere a lo que en esta investigación se entiende por práctica pedagógica y con ello a indagar sobre la forma en que el docente asimila el conocimiento heredado y lo resignifica a partir de sus acciones: autoactividad reflexiva que genera autonomía.

En este sentido, se infiere el método *dialéctico histórico-social* a partir de la lectura de la obra de Castoriadis en su modo de proceder racional en la construcción de su 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), lo anterior es posible por la condición humana del *legein* (decir social), que permite identificar lo que se dice socialmente, impuesto o no, pero que representa la construcción del discurso proveniente del individuo que se constituye colectivamente.

En función de lo planteado respecto al método, conviene apelar a las técnicas del análisis documental y de la entrevista semi-estructurada o conversacional, que permitieron generar información relevante mediante una serie de preguntas que se plantean 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 pertenecientes a diferentes instituciones educativas en la subregión Páramo del municipio de Sonsón, a saber: Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez

Isaza, Técnico Agropecuario y de Salud de Sonsón, Liceo Braulio Mejía y el Técnico Industrial Antonio Álvarez Restrepo, repartidos en los diferentes corregimientos y veredas. El criterio de selección fue el de heterogeneidad locativa y disciplinar. Que, de las cinco instituciones educativas públicas representadas en la muestra, por lo menos cuatro de ellas tuviera significatividad. Además, fue necesario que los docentes estuvieran activos en el modelo de postprimaria y tuviera facilidad en el desplazamiento a la zona urbana. Por su, 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 postprimaria.

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. Se podrían afirmar de lo anterior 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 postprimaria***

##### ***De las relaciones de continuidad***

Con el fin de escudriñar en las significaciones que los docentes dan a algunos elementos propios del entorno de la escuela rural, fue necesario hacerlo por medio de imágenes y elementos, puesto que, como lo refiere Castoriadis, 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. (Castoriadis, 2013, p. 205)

Se preguntó a los docentes acerca del significado que tiene para ellos las botas pantaneras, frente a lo que el Docente 1 manifiesta:

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. (2021, p. 7)

Encontrándose en lo anterior 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 reconocer estas como un elemento propio de la comunidad campesina, se rememora el significado y aceptación que tiene dentro del colectivo, lo que convierte dicha significación en una institución.

Al ser la tiza y el marcador elementos que hacen parte del quehacer educativo, se les enseñó a los participantes, con el fin de indagar en el significado que les dan a estos. Se encuentra que relacionan la tiza y el marcador como una forma de transición de lo antiguo a lo moderno, relacionando la tiza con las carencias y, el marcador, con una inversión más significativa y actual (Matriz de análisis, 2022), sin embargo, el Docente 4 (2021) reclama también otro tipo de herramientas más tecnológicas que le ayude a apoyar su proceso de enseñanza. El imaginario social también se construye teniendo en cuenta el momento y el lugar donde se le dé significado a los símbolos (Castoriadis, 2013). Se encuentra entonces que estos elementos son reconocidos como símbolos y aceptados socialmente, que toman sentido cuando se relacionan directamente con la labor del docente. Lo anterior denota que está establecido y toma fuerza desde el imaginario colectivo.

Dentro de este orden de ideas, también se indagó sobre un elemento relevante en la vida del campo: el azadón, buscando una interpretación por parte de los docentes, a los que se les mostró la imagen de este, estos lo relacionan directamente con el trabajo del campesino, haciendo énfasis en el trabajo que realizan los estudiantes en sus casas, se relaciona también como una herramienta que facilita ciertas tareas en la escuela (Matriz de análisis, 2022). No obstante, es asociado con el ingreso de dinero a temprana edad, reflexionando sobre las consecuencias que ello puede traer (Docente 1, 2021). Este elemento tiene una carga simbólica que permite a las comunidades

campesinas sentirlo como propio, y representa el trabajo con sacrificio presente en estos contextos, desde la mirada de Castoriadis (2013) la aceptación que tienen 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 que tiene este símbolo para los docentes se da por el reconocimiento que tiene dentro de las comunidades, 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: “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” (2013, p. 121), por lo tanto, se indagó sobre la existencia o construcción de mallas curriculares exclusivas para el modelo de postprimaria en las diferentes instituciones educativas. En algunas instituciones 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 ciñe a directrices del MEN. Por otro lado, los docentes manifiestan tener cierta autonomía en el momento de preparar sus clases (Matriz de análisis, 2022). Se logra identificar en los participantes que predomina un discurso educativo, aunque tengan la pretensión de mostrarse innovadores, se refleja la reproducción de conocimientos en su discurso. Se percibe una falsa sensación de autonomía.

De allí que se indague en los docentes sobre el uso y la importancia que le dan a las cartillas de trabajo para postprimaria (entregadas por el MEN); para los docentes la cartilla juega un papel fundamental para llevar a cabo su labor en aquellas áreas que no son de su fortaleza, pues, al no tener un amplio conocimiento, se limitan al uso de este material entregado por el Ministerio de Educación; cuando no hay cartilla disponible de una asignatura, o de un tema, el docente procede a consultar diversas fuentes que le permitan apoyar el proceso (Matriz de análisis, 2022). 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 lo que, al no contar con herramientas suficientes, ya sea por la formación o por la experiencia, los docentes optan por la reproducción de saberes en aquellas áreas ajenas a su formación. Se



puede identificar que, aunque en su discurso relacionan elementos con visos instituyentes, al dar cuenta de la puesta en acción, se logra determinar un discurso que conlleva a una práctica instituida. En función de lo planteado, era necesario preguntarles a los docentes sobre si consideraban que el modelo de postprimaria propende por un aprendizaje significativo. Frente a lo que 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. (2021, p. 4)

Siguiendo una línea similar fue la respuesta del Docente 2 (2021). 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. (2021, p. 7)

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. (2021, p. 9)

Se percibe que los docentes con menos experiencia en el modelo y son ciudadanos identifican más falencias que bondades en este, lo que dificulta que puedan llevar a cabo un buen proceso de aprendizaje. 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 que esto depende del docente encargado (Matriz de análisis, 2022). En este sentido, se interpreta desde Castoriadis 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. (2013, p. 49)

La experiencia que cada docente ha tenido frente al modelo le permite identificar ventajas y vicisitudes en este, 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 indagó en los docentes por un elemento importante en algunas de las prácticas, es el caso de la huerta escolar, encontrando respuestas tales como:

Esto es lo más bonito que me ha tocado como monodocente, porque primero, yo soy ciudadano, 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, 2021, p. 7)

Se logra evidenciar significaciones frente al trabajo de la huerta escolar, en donde se vinculan conocimientos y saberes propios de la cotidianidad y el 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” (2021, p. 5). En el mismo sentido, el Docente 4 (2021), considera que en la huerta escolar se ponen en práctica saberes que los estudiantes traen de la labor del 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). Se logra evidenciar significaciones frente al trabajo de la huerta escolar, en donde se vinculan conocimientos y saberes propios de la cotidianidad y el entorno en que se desenvuelven los docentes. Además del saber específico que cada docente tiene por su área de formación para fortalecer procesos de aprendizaje tanto en estudiantes como en la comunidad, también se integran esos saberes propios de la población campesina, lo que permite que esta articulación sea generadora de nuevo conocimiento a partir de prácticas habituales.

Por consiguiente, se preguntó a los docentes frente al significado que le dan al correo de la amistad, coincidiendo en que es 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 entre ellos, que manejen los

valores” (Docente 3, 2021, p. 5). Cuando el significado de los símbolos trasciende el ideal para el que fue concebido, y los individuos logran reinterpretarlo, es posible generar nuevas significaciones (Castoriadis, 2013). Los docentes retoman elementos tradicionales de la escuela rural y tienen la capacidad de resignificarlos, creando con ellos nuevos símbolos de convivencia e identidad dentro del grupo. Se percibe la capacidad de los docentes de reinterpretar los símbolos instituidos cuando logran una comprensión más detallada de su significado.

De este modo, otro de los elementos importantes en el modelo de postprimaria y en general en la escuela rural es la distribución de los estudiantes en el espacio de clase; se indagó al respecto con los docentes participantes de esta investigación, mostrando una imagen de la distribución típica en 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 de acuerdo con el área que se trabaja, se puede disponer de esta forma de ubicación de los estudiantes o de otra dependiendo del caso (Matriz de análisis, 2022). “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 dar su propio argumento basándose, algunos, en la estructura dada (lo instituido), y otros, replanteando dicha estructura y adaptándola a la necesidad. Son visos de la capacidad que tiene un docente de instituir prácticas de acuerdo con las necesidades.

Cabe considerar, por otra parte, qué elementos de la comunidad los docentes pueden rescatar para incorporar en su práctica, pregunta que se les hizo a los docentes participantes de esta investigación, al respecto el Docente 1 respondió:

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. (2021, p. 1)

En general, manifiestan la importancia de incluir los saberes propios de las comunidades campesinas que están en el contexto. Incluso, cuando no se incorporan, existe una conciencia de la relevancia que podría tomar el hacerlo (Matriz de análisis, 2022). “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 dicha comunidad y aportando desde su conocimiento para resignificarlos. Es por la institución que representa la figura del docente que cuenta con tal reconocimiento y aceptación dentro de cada grupo comunitario.

En este sentido, también es relevante explorar la manera en cómo los docentes adquirieron el conocimiento en cuanto a la educación en la ruralidad, se pudo encontrar que más allá de la formación académica, estos construyeron su concepción a partir de la experiencia que fueron adquiriendo al enfrentarse a estos contextos, es decir, aprendieron haciendo (Matriz de análisis, 2022).

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 intentar conocer cómo es 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 cumplimiento de una jornada escolar y 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 carencias que impiden en algunas ocasiones desarrollar sus actividades académicas con normalidad (Matriz de análisis, 2022).

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 elementos que permitan 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 en la forma que los docentes preparan las clases en su área de formación: “jugando, desde la lúdica, desde el juego, y desde la experiencia propia de ellos” (Docente 1, 2021, p. 3). 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” (2021, p. 3). Para el Docente 3, es importante ser más prácticos: “me gusta mucho trabajar con ellos experimentos y hacer cosas prácticas” (2021, p. 4). 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” (2021, p. 5). “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 los docentes tienen desde su formación, se sienten con más confianza para proponer elementos que aporten de manera significativa a su práctica y por ende al aprendizaje de los estudiantes. Al reconocerse el docente como poseedor del saber específico, tiene la capacidad de continuar aprendiendo y a la vez, modificar prácticas.

Debe señalarse que existen unos proyectos educativos obligatorios en la educación en general, pero también se decidió preguntarles a los docentes participantes de la investigación si, además de estos, realizan otros proyectos que complementen su práctica, y la forma en que los vinculan a esta, ante lo cual se encontró que los docentes que involucran a los estudiantes en actividades que van más allá de conocimientos académicos, les ayudan a desarrollar otro tipo de habilidades para la vida. Se destaca también, que las ideas independientes a los proyectos obligatorios van de la mano con temas que apasionan al docente o son de su dominio (Matriz de análisis, 2022). El desarrollo de la praxis en el individuo requiere, al menos, el reconocimiento de la autonomía de este (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.

Dentro de este orden de ideas, se preguntó a los docentes participantes por la percepción de la educación rural antes y 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 como 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. (2021, pp. 6 – 7)

En este caso, se logra identificar una evolución a medida que fue cambiando de fases. Con los demás informantes no se percibe una diferencia significativa entre la concepción previa y la actual (Matriz de análisis, 2022). La elucidación de los discursos externos, permiten engendrar nuevas significaciones que transformen la realidad, eso sí, comprendiendo el momento histórico (Castoriadis, 2013). 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 resignificar 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***

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 tres manifestaciones del magma enunciados 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 surjan significaciones conscientes dentro de la labor que se ejerce, es necesario que exista autonomía, sin embargo, esta está relacionada con el criterio que el docente tenga sobre el saber específico que se quiere implementar. Así como ser poseedor de una consciencia que le permita

identificar falencias en su proceso y a partir de ellas tener la capacidad de 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 si los docentes incluían elementos de la comunidad en sus prácticas. La pregunta detonante fue: ¿incluye a la comunidad en los espacios escolares? Que es precisamente lo que permite 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, 2021, p. 2). 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 de que de esa manera hemos tratado de que la comunidad esté presente en la escuela. (Docente 3, 2021, p. 6).

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, conocido por las comunidades, lo que se entiende como el saber popular, que al vincularlo dentro de los procesos educativos genera cohesión de tal manera que el docente tiene la posibilidad de aprehenderlos, resignificarlos y construir nuevos conocimientos a partir de ellos. “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 la misma 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 independientes a los proyectos obligatorios van de la mano con lo que apasiona al docente, o es de su dominio. Lo que permite identificar en los docentes la capacidad de creación a partir de lo dado desde la institución. (Matriz de análisis, 2022).

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, que es el contenedor de los posibles magmas de significaciones sobre su quehacer pedagógico, su práctica pedagógica, su praxis. Lo que conlleva a 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. Como 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 comunitario>> 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 postprimaria en relación con su propia imagen, es configurada a partir de la representación que la sociedad tiene del docente, como aquella actividad derivada de estudios de licenciatura o relacionados directamente con el campo de la educación (Matriz de análisis, 2022), llegando incluso a no reconocerse como docente, por no tener un título de licenciado, como lo expresa el 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. (2021, p. 1)



El término docente representa un símbolo instituido y aceptado socialmente que se encuentra vinculado a la relación licenciado-quehacer educativo, facultado por un título universitario que legitima su rol social como docente. En ese sentido la primera significación de la labor docente está sometida a la construcción que las comunidades han hecho respecto a este imaginario, siendo instituida en los mismos docentes que ejercen el servicio educativo. En términos de Castoriadis, “las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo” (1997, p. 9). No obstante, esta es solo la primera cara del problema. El docente capaz de reflexionar a partir de este imaginario instituido comienza una confrontación de su quehacer educativo, con 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. Entiende que, entre lo imaginado socialmente e instituido como imagen de sí, y la imagen que reconstruye en tanto sujeto reflexivo de su propia práctica educativa, le permite alcanzar resignificaciones de sus prácticas educativas y llevarlas paulatinamente hasta ir configurando prácticas pedagógicas y por ende, una imagen de sí creada a partir de su imaginario instituyente, como el Docente 4 (2021) lo manifiesta, más allá de la formación, lo que le permite identificarse como docente 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 (Matriz de análisis, 2022), no hacen explícita la herencia cultural y costumbres de estas comunidades como condiciones fundamentales en la comprensión sobre la ruralidad. Así, el imaginario sobre la ruralidad está constituido como lo dado socialmente aceptado, dejando de lado lo que la experiencia podría aportar y permitir resignificar, en tanto imaginario instituyente. Aunque los docentes manifiesten criticidad frente a la definición de ruralidad, como el Docente 1 lo expresa:

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 hiper urbano... 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 (2021, p. 1)

Aún algunos 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, 2021, p.1). Además, se es 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, 2021, p.1). Cabe mencionar que, al tener esta visión de 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 del 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; “la relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo” (Berger y Luckmann, 1968, p. 67), sin esa característica, el docente se habitúa a las concepciones previas, lo que le impide tener una mirada amplia y reflexiva de la realidad.

### ***La educación rural instituida: imagen deformada de la educación urbana***

El imaginario social instituido es entendido como aquello cuyo significado tiene una aceptación dentro de una comunidad, por la coherencia del símbolo que representa (Castoriadis, 2013). En esta investigación, los informantes describen la educación rural como aquellos procesos educativos que se llevan a cabo en entornos propios de la ruralidad, resaltando la inequidad social que termina afectando de una u otra manera la motivación hacia el aprendizaje (Matriz de análisis, 2022). Entre los informantes se logra identificar que el ideal de educación es el impartido desde las zonas urbanas, haciendo énfasis en la precariedad a la que está expuesta la educación en los lugares apartados (rurales). De este modo se evidencia en los docentes un sentido crítico frente a las debilidades de la educación rural, sin embargo, siendo ellos conscientes de estas no logran rescatar para resignificar aspectos del contexto, por el contrario, el ideal educativo sigue marcado por la educación brindada en contextos urbanos y su extensión en la educación rural para que alcance mejores condiciones de sí misma.

Está claro que la base de la sociedad son las instituciones, como ya se ha mencionado, están soportadas en los símbolos que las fortalecen y el significado que el colectivo le da estos

(Castoriadis, 1997). En este sentido se percibe en el Docente 1, la crítica hacia una 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 término 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 contante tensión. (2021, p. 5).

De lo que se puede vislumbrar, es que el docente pretende una educación liberadora que entra en tensión con la necesidad de educar a una población con fines reproductivos desde la institucionalidad.

En ese orden de ideas, se encuentra que la finalidad es llevar educación a lugares apartados sin importar la calidad de esta o la idoneidad del docente que la realiza, como lo expresa el Docente 2, cuando se le pregunta por la finalidad de la educación mediante el modelo de postprimaria:

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. (2021, p. 6)

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 ciudadano, y su trasegar como estudiante desde lo urbano, permea la concepción del ideal educativo, haciendo que todo aquello diferente sea entendido carente.

Por otro lado, el Docente 4 (2021), 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, que está determinada inconscientemente desde las superestructuras (Castoriadis, 2013), en este caso, desde lo vivenciado y lo impuesto por el sistema educativo tanto al docente como en la influencia de sus prácticas en sus estudiantes y 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**

Esta investigación permitió explorar la práctica pedagógica, permitiendo así encontrar componentes que se relacionan directamente con el quehacer educativo, ampliando la comprensión de ésta, más allá de los elementos tradicionalmente constituidos: *el imaginario social del docente*. Lo anterior con la posibilidad de relacionar el *imaginario social instituido* con la *práctica educativa* y el *imaginario social instituyente* con 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 que son aceptados socialmente. La carga simbólica es tan tradicional, que en este caso el docente poco o nada intenta hacer para subvertir un poco lo establecido, y, atreverse a ser 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, asociada a la metodología monodocente, y al trabajo con áreas que no son de la formación inicial del docente. Se encuentra también, que existe una consciencia que permite dar una mirada contextualizada de la realidad de la educación en la zona rural. No obstante, esta no es suficiente para generar transformaciones que beneficien a la comunidad, puesto que, aun con esta consciencia, se debe responder a unos propósitos educativos direccionados desde el MEN que terminan limitando las iniciativas del docente por la complejidad del modelo.

También se encontró en la investigación, que se pueden generar discursos instituyentes, disrupir, cuando se es consciente del entorno, cuando se interactúa con él, cuando se intenta comprenderlo. Las resignificaciones, las transformaciones, se hacen partiendo de elementos que ya existen, que son comprendidos y aceptados por el colectivo. Cuando el docente tiene la capacidad de apropiarse de estos discursos, tiene también la posibilidad de transmutarlos de tal manera que puede generar a partir de ellos discursos pedagógicos, práctica pedagógica.

Esta investigación permite concluir que el docente puede ser un generador de magmas cuando tiene el dominio de su saber específico, y, cuando se reconoce como símbolo dentro de la comunidad, cuando concibe que puede estar inmerso en la sociedad y por fuera de ella al mismo tiempo. Cuando la reflexión en cuanto a su quehacer trasciende más allá de lo determinado desde la institución. Cuando establece una comprensión entre su decir social (*legein*) y su hacer social (*teukhein*). Por tanto, es indispensable que el docente reconozca que su autonomía, su praxis y la reflexión consciente sobre ellas subvierte lo establecido.

### Referencias bibliográficas

Baeza, M. A. (2011). *Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales*. Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales, 31-42.

Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.

Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y análisis cualitativo*. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (23).

Carretero, E. (2011). *Imaginario e identidades sociales. Los escenarios de actuación del Imaginario social como configurador de vínculo comunitario*. AA. VV. Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales. Santa Uxía de Rivera: CEASGA.

Castoriadis, C. (1997). *El imaginario social instituyente*. Zona erógena, 35(9). Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Editorial Ensayo y error.

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Fábula en Tusquets Editores.

Cegarra, J. (2012). *Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales*. Cinta de moebio, (43), 01-13. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n43/art01.pdf>

Cragnoilino, E. L. M. (2002). *Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática*. Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14988>.

Echeverry Sánchez, J. A., & Zuluaga Garcés, O. L. (1990). *Plan razonado para erigir una institución formadora de docentes*.

García Gutiérrez, Á. A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural*. Recuperado de <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. Recuperado de: <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/V19n37a08/1190>

Giraldo, M. (2019). *La IAP entre su sentido y su instrumentalización*. Capítulo 3. Del libro: *Procesos y metodologías participativas: reflexiones y experiencias para la transformación social*. Uruguay: CLACSO, CENUR, Universidad de la República de Uruguay.

Marx, K., & Engels, F. (2004). *Tesis sobre Feuerbach*. El Cid Editor.

Mayan, M., & Introductoria, N. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology, 34. Recuperado de: <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Postprimaria*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340091:Postprimaria>.

Pintos, J. L. (2015). *Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales*. Revista Miradas, 1(13), 150-159.

Ramírez, L. R. L. (2006). *Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional*. Revista Colombiana de educación, (51). Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7687/6192>

Ríos, E; Franco, J; Pérez, F. (2020). *La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades*, capítulo de libro, tomado del libro: Juárez, D; Olmos, A; Ríos-Osorio, E. (2020). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Ugas, G. (2007). *La educada ignorancia: Un modo de ser del pensamiento*. Caracas: TaPeCS.

### **Fuentes secundarias**

Docente 1, *entrevista en Sonsón*, 23 de septiembre de 2021 y 15 de octubre de 2021.

Docente 2, *entrevista en Sonsón*, 21 de septiembre de 2021 y 20 de octubre de 2021.

Docente 3, *entrevista en Sonsón*, 12 de octubre de 2021.

Docente 4, *entrevista en Sonsón*, 19 de octubre de 2021.

Matriz de análisis, sistematización de las entrevistas, enero a febrero 2022.