

# Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente Antioqueño desde comunidades de aprendizaje

Olga Patricia Ramírez Otálvaro <sup>1</sup>  
Yolanda Elizabeth Marín Bolívar <sup>2</sup>

## Resumen

En el artículo se reúnen los hallazgos de dos proyectos de investigación que comparten objetivos relacionados con la interpretación de las prácticas y discursos de las comunidades educativas del Oriente Antioqueño al respecto de la apropiación de los principios del aprendizaje dialógico y de las *actuaciones educativas de éxito* del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en las dinámicas de las escuelas rurales. Se sigue la lógica de la investigación cualitativa y narrativa y del análisis documental de las experiencias pedagógicas y de relatos de narración colectivas. De ahí emergieron expectativas y actitudes asociadas con la participación decisoria de las familias, con la autogestión local, con la valoración de la diversidad, con el fortalecimiento de capacidades institucionales y con la cohesión educativa o social, según los entornos. Esto permite afirmar que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, en su enfoque epistemológico, filosófico y metodológico, cumple con los principios de los modelos educativos flexibles para la educación rural en Colombia. En tal sentido, debería considerarse en los planes educativos para la ruralidad.

**Palabras clave:** educación rural, familias, participación comunitaria, igualdad de oportunidades, innovación pedagógica



<sup>1</sup> Tecnológico de Antioquia  
oramirez@tdea.edu.co

<sup>2</sup> Tecnológico de Antioquia

Recibido: 10/09/2021

Revisado: 30/10/2021

Aprobado: 17/07/2022

Publicado: 17/08/2022

**Para citar este artículo:** Ramírez, O., & Marín, Y. (2022). Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente Antioqueño desde comunidades de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 13(33), e13210. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13210>

## **Transformations of rural schools in Eastern Antioquia based on learning communities**

### **Abstract**

This article gathers the findings of two research projects that share objectives related to the interpretation of the practices and discourses of the educational communities of Eastern Antioquia regarding the appropriation of the dialogic learning principles and of the successful educational actions of the Learning Communities project in the dynamics of rural schools. The logic of qualitative and narrative research and documentary analysis of pedagogical experiences and collective narrative accounts was followed. This led to the emergence of expectations and attitudes associated with the decision-making participation of families, local self-management, the valuing of diversity, the strengthening of institutional capabilities, and educational or social cohesion, depending on the environment. This allows affirming that the Learning Communities project—in its epistemological, philosophical, and methodological approach—fulfills the principles of flexible educational models for rural education in Colombia. In this sense, it should be considered in the educational plans for rural areas.

**Keywords:** rural education, families, community participation, equal opportunities, pedagogical innovation

## **Transformações de escolas rurais no Leste de Antioquia a partir de comunidades de aprendizagem**

### **Resumo**

Este artigo reúne os resultados de dois projetos de pesquisa que compartilham objetivos relacionados à interpretação das práticas e discursos das comunidades educacionais no Leste de Antioquia quanto à apropriação dos princípios de aprendizagem dialógica e das ações educacionais bem-sucedidas do projeto de Comunidades de Aprendizagem na dinâmica das escolas rurais. Seguiu-se a lógica da pesquisa qualitativa e narrativa e da análise documental das experiências pedagógicas e dos relatos narrativos coletivos. Isto levou ao surgimento de expectativas e atitudes associadas à participação decisória das famílias, à autogestão local, à valorização da diversidade, ao fortalecimento das capacidades institucionais e à coesão educacional ou social, dependendo do ambiente. Com isso, pode-se afirmar que o projeto de Comunidades de Aprendizagem — em sua abordagem epistemológica, filosófica e metodológica — cumpre os princípios de modelos educacionais flexíveis para a educação rural na Colômbia. Neste sentido, ele deve ser considerado nos planos educacionais para as áreas rurais.

**Palavras-chave:** educação rural, famílias, participação comunitária, igualdade de oportunidades, inovação pedagógica

## Contexto situacional

La escuela ha sido históricamente juez y parte en el problema de *lo común*. Con su pretensión de universalidad y a través de sus tácticas uniformizantes, ha contribuido a instituir una cultura devenida común y, al mismo tiempo, a instalar los parámetros que permiten juzgar lo que queda fuera de lo común. (Diker, 2008, p. 147).

El texto explica los hallazgos asociados a la participación de las familias en las comunidades educativas rurales del Oriente Antioqueño que compartieron sus experiencias en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CdeA)<sup>1</sup>, y que participaron a voluntad en los estudios de *Maestros que escriben y transforman historias en Antioquia desde CdeA* (Ramírez, 2021)<sup>2</sup> y *Escuelas rurales que se transforman en CdeA* (Marín, 2020)<sup>3</sup>.

El contexto situacional instala la educación rural en territorios geográficamente dispersos o aislados del país, que develan imágenes similares desde diferentes ángulos, planos, tiempos y distancias, relacionadas con el anclaje de vacíos, problemáticas y tensiones políticas, militares, económicas, culturales y ambientales, las cuales impiden el protagonismo de las escuelas rurales y las afilian con deudas educativas, sociales, culturales e históricas —brechas regionales, pobreza estructural, riesgos de vulnerabilidad, ineficacia de recursos, entre otros—. Estas realidades estables en el tiempo impiden la operacionalización, continuidad y evaluación de políticas públicas educativas; la planeación educativa territorial desde la participación colectiva; y el impacto, sistematicidad, mejoramiento e innovación de proyectos pedagógicos, modelos educativos y didácticas. Con ello se afianza la estigmatización de las escuelas rurales, de los docentes y de las comunidades campesinas y étnicas, y se replican diferentes formas de exclusión —multidimensional y multifactorial—, que inciden en el continuismo de problemáticas educativas rurales, lo cual limita el derecho al aprendizaje con calidad, la atención educativa a la diversidad intercultural y las oportunidades que llevan a la satisfacción de necesidades, al afianzamiento de identidades y a futuros dignos (Arias, 2017; Bazurto & Bernabé, 2021; Beltrán *et al.*, 2015; Marín & Mendoza 2016; Martín & García, 2014; Martínez *et al.*, 2017; Suárez *et al.*, 2015).

Sumado a ello, se encuentra la falta de continuidad o pertinencia formativa de docentes y directivos docentes para la ruralidad, cuyas trayectorias laborales de experiencia profesional suelen estar caracterizadas por vacíos pedagógicos, didácticos, disciplinares y contextuales, que inciden en las problemáticas enunciadas, así como en la mínima de visibilidad y producción de saberes situados y educativos (Bolívar, 2012; Marín & Mendoza 2016; Ríos, 2013), y la poca consolidación de culturas profesionales-pedagógicas y culturas educativas escolares para la ruralidad (Ramírez & Agudelo, 2021; Runge & Arango, 2018).

El sistema educativo nacional no termina de compilar información que demuestre la garantía del aprendizaje de la población campesina y rural, así como el acceso, participación, permanencia, graduación, inclusión y equidad, oportunidades multidimensionales para el

1 Comunidades de Aprendizaje, proyecto construido y validado por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA). Universidad de Barcelona.

2 Proyecto autónomo financiado por el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria (TdeA, IU).

3 Proyecto de joven investigadora financiado por el TdeA, IU y MinCiencias.

desarrollo humano y sostenible (P. Álvarez, 2015; García, 2020; Giraldo, 2011; Scott, 2015). Esto se ha complejizado con la pandemia de covid-19 —2020-2021— (Berlanga *et al.*, 2020). La circunstancia ha fragmentado aún más las escuelas rurales con el sistema educativo, lo cual amplía inequidades y desigualdades. Por ello, se necesita la resignificación de estas, en favor del cumplimiento de los derechos humanos y la educación con pertinencia, integralidad y coherencia.

Estas generalidades sobre la educación rural fueron la motivación para que docentes y directivos de las instituciones educativas rurales (IER) AltaVista y la Josefina —municipio de San Luis—, de la IE Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo, sede San Nicolás —municipio de La Ceja—, de la IE Consejo Municipal el Porvenir, sede Eduardo Uribe Botero, sede II, la Milagrosa —municipio de Rionegro— y de la IE Fray Julio Tobón Betancur —municipio de Carmen de Vóboral— se adhirieran al proyecto de CdeA, como oportunidad de transformación escolar, las cuales:

[son] respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad de la información para todos y todas... se parte del derecho que todos y cada uno de los niños y niñas tienen a la mejor educación y se apuesta por sus capacidades, contando con toda la comunidad educativa para alcanzar ese objetivo. (Elboj *et al.*, 2006, p. 73)

CdeA es un proyecto de transformación educativa que busca mejorar el aprendizaje, la convivencia y la inclusión educativa y social de todos y todas (Aubert *et al.*, 2008; Elboj *et al.*, 2006; Flecha *et al.*, 2003; Flecha & Soler, 2013). En Colombia, es liderado por Natura Cosméticos, en la línea Creer para Ver, en alianza con la Fundación Empresarios por la Educación desde el 2014. CdeA se fundamenta en los principios del aprendizaje dialógico —igualdad en la diferencia, diálogo igualitario, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, inteligencia cultural y transformación—, materializados en las actuaciones educativas de éxito (AEE), grupos interactivos, biblioteca tutorizada, tertulias dialógicas literarias, formación de familias, tertulias dialógicas pedagógicas, modelo de resolución y prevención de conflictos, comisiones mixtas y participación comunitaria.

Los principios del aprendizaje dialógico y las AEE fueron la oportunidad para que los docentes y los integrantes de las escuelas durante los años 2014 a 2019 participaran en las fases de CdeA para soñar, seleccionar, planear y asumir compromisos colegiados, según las circunstancias, los tiempos académicos y administrativos asignados al proyecto, la legitimidad de las decisiones y las maneras de apropiar los principios del aprendizaje dialógico y las metodologías de las AEE (Aubert *et al.*, 2008; Elboj *et al.*, 2006). La compilación de experiencias desde CdeA con las AEE y los principios del aprendizaje dialógico les permitió a los docentes e integrantes de tales IE vivenciar novedades en los diseños curriculares y metodológicos de aula y en el relacionamiento entre los integrantes de las instituciones educativas.

Dichos profesionales y sus familias decidieron además participar en las dos investigaciones mencionadas. Esto favoreció la interpretación de las prácticas y discursos al respecto de la apropiación y transferencia de los principios del aprendizaje dialógico y las AEE del proyecto de CdeA en las dinámicas de las escuelas rurales. Uno de los proyectos dependía del otro: el de Ramírez (2021) tenía énfasis en las interpretaciones de las prácticas y discursos de los maestros,

del cual surgió el de Marín (2020), para interpretar las prácticas y discursos de otros integrantes de las comunidades educativas, aquellos con experiencia en la AEE en las comisiones mixtas, comprendidas como equipos heterogéneos que se forman de manera voluntaria. Una vez seleccionados los sueños sobre la escuela deseada, los equipos son responsables de planificar y gestionar las metas o sueños establecidos.

Por lo anterior, los diseños metodológicos de las investigaciones fueron similares, según las lógicas cualitativas en la búsqueda de sentidos y significados de las narraciones escritas y orales, en coherencia con el lenguaje intersubjetivo y social. Así, la interpretación fue primordial para relacionar, contextualizar, tematizar, analizar y comprender los significados y procesos en contexto (Guardián-Fernández, 2007; Hernández *et al.*, 2006; Vasilachis, 2006).

La interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no dispone, sino en el cual y por el cual son dispuestos. (Vattimo, 1991, pp. 61-62)

El enfoque narrativo permitió confirmar, a través de los relatos de experiencias pedagógicas y de las historias orales grupales, la priorización de un yo dialógico, cuyo discurso es sensible a los sucesos en tiempos inciertos y complejos, donde se privilegian retrospectivamente episodios, sentires, subjetividades tejedoras de palabras, líneas, recorridos o ciclos de apertura y cierre en las CdeA, con lo que se recrean identidades desde la saturación de imágenes y sucesos, evidentes en textos, símbolos, fotografías y oralidades (Bolívar, 2002, 2012; Delory-Momberger, 2009; Delory-Momberger *et al.*, 2017).

La biografización socializa la experiencia individual en lenguajes, que por definición son sistemas de signos compartidos; le da la palabra a quien sin ella quedaría excluido del reparto, y hace ingresar en el universo de signos y códigos comunes (representaciones, palabras, esquemas, figuras, narrativas) lo que permanecería propiamente sin voz, por ser incapaz de salir de la nebulosa de lo *indiviso*. La categoría de lo biográfico se presenta, así como un principio de organización que orienta y estructura, bajo forma de lenguajes compartidos y transmisibles, la experiencia social cotidiana de los individuos. (Delory-Momberger, 2009, pp. 153-154).

La escritura de los relatos de experiencias pedagógicas y la compilación de las historias orales estuvo acompañada de técnicas interactivas (Quiroz *et al.*, 2002): construcción escrita u oral desde talleres de escritura, conversación sobre vivencias individuales que se tejieron hasta formar una colcha de retazos grupal y representación de historias con fotografías —fotolenguaje—. Estas técnicas promovieron la interacción desde la igualdad en la diferencia, la reconstrucción colectiva de conocimientos y el diálogo de saberes en la profundización de las narraciones, las cuales trajeron consigo episodios, emociones, signos e identidades del territorio escolar compartido. Los relatos de experiencia pedagógica fueron, además, determinantes para la recuperación de situaciones pedagógicas significativas (Bolívar, 1993, 2012; Ramírez & Agudelo, 2021; Runge & Arango, 2018). “El acercamiento mutuo permite descubrir recíprocamente los

códigos y las categorías con los que se funciona en un contexto concreto, sensibilidades, deseos y motivaciones” (Sánchez & Serrano, 2013, p. 54). Las realidades son dinámicas. Tal como expone Guardián-Fernández (2007): “no existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas e interdependientes” (p. 66).

Los participantes fueron los integrantes de las comisiones mixtas de la IE Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo (MAUJ), Sede San Nicolás —tres maestros, un formador de CdeA, un líder comunitario, un agente social externo, ocho estudiantes de quinto grado y una mamá— y de la IER la Josefina —dos maestros, tres estudiantes de quinto grado, dos padres y ocho mamás—. En los seis talleres de escritura narrativa<sup>4</sup> participaron docentes y directivos —trece maestros, un rector de la IE Altavista y de la IE la Josefina y dos formadores en CdeA; y dieciocho maestros de las IE de MAUJ sede San Nicolás, de la IE Consejo Municipal el Porvenir, sede Eduardo Uribe Botero, sede II, la Milagrosa y de la IE Fray Julio Tobón Betancur—.

La vinculación de los participantes fue voluntaria. Se requería la experiencia mínima de un año en el proyecto CdeA, disposición de asistir, construir en los talleres, entregar producción escrita al finalizar el proceso y autorizar la socialización y publicación de resultados. Las investigadoras hicieron inmersión en los contextos educativos al compartir dinámicas de relación y construcción discursiva con los participantes (Guardián-Fernández, 2007). La observación participante se convirtió en la técnica complementaria y sistemática que facilitó la visión múltiple, holística y compleja de la realidad.

La transformación y el análisis de la información encontrada emergen de cuatro relatos de experiencias pedagógicas<sup>5</sup> y de dos narraciones colectivas (tabla 1), proceso mediado por la flexibilidad, apertura y contextualización, desde la revisión continua entre investigadoras y participantes-autores de los textos narrativos. Se buscó la profundización conjunta sobre los sentidos inteligibles y significados simbólicos, la discusión de lo inesperado, los incidentes críticos y las semánticas ocultas.

**Tabla 1**

*Relatos objeto de análisis documental*

Narrativas orales de los equipos de las comisiones mixtas		
Título	Comisiones mixtas de las IE	Municipio de Antioquia
<i>Historia de los sueños</i>	IE Rural la Josefina, vereda el Silencio	San Luis
<i>Manos que construyen ideas compartidas</i>	IE Rural San Nicolás	La Ceja
Relatos de experiencias pedagógicas		
Título	Autores – Profesionales docentes	
<i>La fuerza de una comunidad.</i>	P. A. Higueta Álzate.	
<i>La Unión de la comunidad altavisteña. Es clave en el crecimiento de la vereda.</i>	F. Ríos Castro.	San Luis

4 La formación fue certificada como diplomatura: Maestros que escriben y transforman historias en Antioquia desde Comunidades de Aprendizaje. Sistematización de experiencias (2019), financiada por el TdeA, IU, en alianza estratégica con Fundación Empresarios por la Educación y la Subsecretaría de Planeación de la Secretaría de Educación Departamental.

5 Treinta y un relatos de experiencias pedagógicas, pero solo cuatro vinculadas con comisiones mixtas.

*Vinculación de las familias. Una práctica pedagógica para la participación.*

M. A. Ciro García.

*La transformación de una comunidad que cree y construye sueños.*

N. M. Galvis Agudelo  
D. Mosquera Pestaña.

Rionegro

El análisis de contenido de los relatos se caracterizó por la fidelidad con la información, la cual se modificó o se reafirmó en grupo —reducción, clasificación y jerarquización—. Hubo una espiral continua de evocación, producción, socialización e interpretación de historias, saberes sociales y conocimientos educativos y académicos. Se confirmaron hallazgos similares y divergentes, interrelaciones particulares, globales y temporales.

En dicho escenario, los participantes asumieron un rol consciente al intervenir, escribir, organizar y transformar la información. Buscaron proponer cambios o nuevas preguntas. Contribuyeron con la autoformación, la formación colaborativa y la toma de posición desde la escritura. “Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo, me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad” (Freire, 1999, p. 30).

## Trayectorias compartidas

En otras palabras: sabemos —el sentido común, formado justamente con la experiencia, hace mucho tiempo sabe— que la acción es formadora, que la experiencia crea el saber. El cuestionamiento inducido por el reconocimiento de las adquisiciones de la experiencia no incide tanto sobre el hecho de la producción del saber con la experiencia, sino sobre la comprensión de las condiciones de producción de ese saber y de los procesos que permiten su concienciación y su formalización para fines de validación social. (Delory-Monberger, 2009, p. 94)

En los resultados resaltan prácticas cotidianas donde se evidencia la modificación de las relaciones de convivencia y la participación entre los integrantes de las comunidades educativas para planear, gestionar y evaluar actividades o proyectos. Estas prácticas están reguladas por interacciones comunicativas asertivas que privilegian la igualdad en la diferencia y el diálogo de saberes en la toma de decisiones horizontales, sobre la transformación esperada. Así se reducen esquemas de poder históricos y decisiones representativas o informadas.

La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un *extranjero*. Y desde esta *respuesta al otro* originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como *responsabilidad* y *hospitalidad*, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad. (Bércena & Melich, 2000, p. 126)

Según los participantes en las comisiones mixtas, dicha AEE les permitió liderar o participar en el logro de metas académicas, de convivencia, de infraestructura, culturales, deportivas u otras y en los cambios y modificaciones escolares. Desde el trabajo en equipo e intergeneracional, se visibilizó el sentido de pertenencia de las familias y de los agentes sociales

con las instituciones educativas en la lectura de los problemas escolares y comunitarios, en la construcción de propuestas, en la delegación de procesos y en la legitimación de expectativas y significados comunes sobre el deber ser de la educación, del aprendizaje, de las escuelas y de los proyectos transversales, entre otros.

No parece que sea fructífero insistir en una mayor participación de las familias sin tener en cuenta las posibilidades que brinda cada contexto. Para el aumento de la calidad y la equidad educativa es necesario convocar a todos los actores de la comunidad más amplia a la que pertenece la escuela. (Carriego, 2010, p. 66)

Las comisiones mixtas contribuyeron así en la convivencia institucional y local, en el afianzamiento de la credibilidad en el otro para trabajar junto a él, independientemente de las capacidades o su estilo de vida. Se fortalecieron las habilidades individuales para aprender, transformarse a sí mismo, ser solidario y aportar cuando fuera necesario y, las capacidades colectivas para gestionar alternativas, resolver problemas o construir productos valiosos para una o varias comunidades educativas, con lo cual se ratifica la apropiación personal y grupal en la cotidianidad escolar igualitaria y la inteligencia cultural<sup>6</sup> (Chomsky, 1977; Delory-Monberger, 2009; Elboj *et al.*, 2006; Vygotsky, 1995).

Lejos del paternalismo y/o elitismo con que a veces se trata a los sectores sociales excluidos, el aprendizaje dialógico, siguiendo la orientación de la obra de Freire, insiste en que las personas de grupos desfavorecidos no saben menos sino diferentes cosas que quienes tenemos título universitario. Cuando se superan los prejuicios en la comunicación con personas de entornos socioculturales más desfavorecidos, de bajos niveles académicos, etc., entonces ese diálogo permite poner en común los conocimientos de los diferentes tipos de personas de la comunidad dando como resultado una mejora en el aprendizaje de todo el alumnado y una mayor solidaridad en toda la comunidad educativa. (Aubert *et al.*, 2008, p. 173)

Cada institución conformó la cantidad de comisiones mixtas requeridas según las acciones priorizadas en consenso para lograr la escuela soñada (Beltrán *et al.*, 2015; Elboj *et al.*, 2006; Gírbés *et al.*, 2015; Hernández *et al.*, 2015). Las evidencias sugieren múltiples efectos de las comisiones mixtas en el fortalecimiento de los mecanismos de participación familiar en las escuelas —consejo de padres, asociaciones y comités comunales—. En este proceso, los estamentos educativos regulados por la norma (Congreso de la República de Colombia, 1994), como el Consejo Directivo y el rector, se integraron a las comisiones desde la coordinación y gestión de procesos y la rendición de cuentas públicas.

La gestión educativa estratégica permite alcanzar la calidad y equidad en la educación mediante la participación de todos los actores de una comunidad de aprendizaje, además que propicia condiciones para articular iniciativas e innovaciones en beneficio de un centro educativo. (Hernández & Miranda, 2020, p. 2)

La creación y permanencia de las diferentes comisiones —comisión gestora, comisión académica, comisión de convivencia y cultura, comisión de infraestructura y voluntariado, entre

<sup>6</sup> “El concepto de *inteligencia cultural* desarrollado por el CREA (1995-1998) está basado en las experiencias prácticas en escuelas y en teorías críticas como la de la acción comunicativa (Delory-Monberger, 2009) de Habermas” (Elboj *et al.*, 2006, p. 98).

otros— en las escuelas rurales reconfiguró las concepciones y rutas de acción sobre la gestión escolar —académica, administrativa, económica y comunitaria—, desde la consolidación de redes de colaboración para la solución de los problemas elegidos: por un lado, mejoramiento de infraestructura, creación de carreteras, salones, canchas deportivas, laboratorios o bibliotecas, dotación de alcantarillado; y por otro, autoformación pedagógica de docentes, solución de conflictos, convivencia escolar y social y formación familiar y comunitaria.

La cultura de la colaboración, aunque condicionada evidentemente por las restricciones administrativas y por la propia historia escolar, así como por las tradiciones de la cultura docente, surge y se desarrolla como un propósito decidido de la propia comunidad escolar, convencida de que las necesidades, intereses, complejidades y propósitos de la tarea educativa requieren de la cooperación desde la independencia. (Pérez, 1999, p. 172)

Con ello se encuentra la redistribución de liderazgos, tiempos o recursos para gestión de planes, proyectos o actividades educativas (Bogotch & Reyes-Guerra, 2014; Tellado, 2017); el empoderamiento, autogestión y reconocimiento de las pluralidades propias de las comunidades y las familias en las escuelas (Amador & Girbés, 2016; Hernández *et al.*, 2015; Herrero & Brown, 2010); y el aprovechamiento de mecanismos y alianzas de apoyo interinstitucional que, junto al entorno social, facilitan la participación de la comunidad en el mejoramiento educativo (Barrientos *et al.*, 2016).

Los directivos no se vieron afectados en su rol. Al contrario, reaprendieron el significado del liderazgo distribuido, abierto, flexible y proactivo en la gestión escolar rural. Como lo sustenta Flecha *et al.*, (2003): “las estructuras de poder tradicionales pierden peso, pues, a favor de un órgano en el que toda la comunidad se debe ver representada como es la comisión gestora” (p. 8).

Los docentes, a través de las comisiones mixtas, también lograron modificar los discursos al respecto de las representaciones sociales sobre las familias, percibidas, en su momento, desde la frontera, como actores receptores de información o culpabilidad —según trayectorias escolares de hijos—. Se resignificaron como otros seres humanos, iguales pero diferentes, con trayectorias y saberes sociales, culturales o prácticos distintos, con igualdad de derechos y oportunidades para colaborar en la gestión de las actividades escolares, según fueran las decisiones compartidas. Esto aportó en el mejoramiento de la estima, de la imagen y de la concepción de las poblaciones campesinas frente a los profesionales docentes.

Esa modificación ayudó en la toma de conciencia sobre las actitudes de horizontalidad y de enriquecimiento mutuo y sobre las acciones democráticas y solidarias como ejes de las interacciones cotidianas de las escuelas. Se validan aquí las comisiones mixtas como prácticas dinamizadoras de la educación inclusiva, de la inclusión social y de la participación de las familias y comunidades en las escuelas, en pro de la transformación de los territorios (Aguirre *et al.*, 2012), con lo que se cuestionan las redes de significados donde se validan las relaciones e intercambios comunicativos jerárquicos (Pérez, 1999).

Las comisiones mixtas promovieron, además, los grupos de voluntarios o apoyo natural para las actividades escolares y el acompañamiento en prácticas de aula, en beneficio de

escuelas abiertas sin puertas para las familias y las comunidades, que admitieron los saberes populares, la interculturalidad, la inteligencia cultural y los conocimientos prácticos para movilizar los sentidos y significados de los conocimientos académicos y disciplinares, y la formación ciudadana, ética y solidaria. Estos resultados se proyectaron en el territorio a propósito de las actitudes para aportar en la convivencia local y replicar procedimientos y principios aprendidos en los hogares y las juntas de acción comunal.

Las representaciones sociales e interacciones con los estudiantes también cambiaron, dado que estos dejaron de concebirse como sujetos objeto de intervención y mediación pedagógica y pasaron a ser integrantes de las CdeA con voz y voto, como ciudadanos con necesidades, ideales y propuestas favorecedoras del desarrollo de las culturas escolares incluyentes (Aguirre *et al.*, 2012). Así, los estudiantes como parte de las comisiones mixtas pudieron demostrar la validez de sus opiniones al intercambiar valores, creencias y saberes. Asumieron tareas y las reaprendieron para hacer y convivir con los demás, en especial con familias u otros agentes educativos. Este fue su aporte a la escuela deseada. “Los niños aprenden a vivir juntos en una relación que aúna libertad e igualdad, a comprender la necesidad de un lazo social fundado en el respeto del prójimo, a respetar un contrato, a asumir responsabilidades” (Le Gal, 2005, p. 56).

El efecto transformador de las instituciones educativas mencionadas fue la reconstrucción de las relaciones simbólicas, mediadas por las creencias y las expectativas compartidas sobre las escuelas y por las relaciones entre los integrantes de las comunidades (Bolívar, 1993; Hargreaves & Fullan, 2014). Las explicaciones ratifican que las comisiones mixtas como una de las AEE pueden modificar las desigualdades educativas, la exclusión y discriminación educativa; y apoyar en la inclusión escolar, en el fomento a la convivencia y/o en la cohesión social (Consortium INCLUD-ED, 2011).

Así como el mundo entero es una escuela para toda la especie humana, desde su origen hasta el fin de los tiempos, de igual modo la vida es una escuela para cada quien, desde la cuna hasta la tumba. No basta declarar como Séneca: “No hay edad para comenzar a aprender”. Debemos sostener que cada edad está destinada al aprendizaje, ya que no existe otra finalidad para cada ser, que no sea aprender a vivir en cuanto se vive. (Pampaedia, como se citó en Delory-Monberger, 2009, p. 14).

Ahora, quedan en discusión los procesos de sostenibilidad de las comunidades educativas sobre los principios del aprendizaje dialógico y las AEE de CdeA, en especial las comisiones mixtas a propósito de la réplica, del mejoramiento y de la sistematización de rutas de acción, de los impactos y de las formas de liderazgo, porque, aun con cuatro años de experiencia, tales lineamientos no se han articulado en los proyectos educativos institucionales. La gestión de CdeA en las IE todavía depende de la voluntad política de directivos y docentes —en movilidad permanente o sin sentido de pertenencia a las escuelas rurales— y de las relaciones con organizaciones no gubernamentales y empresas privadas, quienes asignan profesionales externos a las escuelas, extraños al territorio, para favorecer la apropiación y transferencia del proyecto.

Las concepciones de algunos docentes sobre el proyecto de CdeA y sus AEE, incluidas las comisiones mixtas, estuvieron asociadas con la sobrecarga pedagógica y administrativa, dado que en la mayoría de las instituciones no se fusionaron con las actividades curriculares

institucionales. Así mismo, se encontraron postulados sobre la poca innovación de CdeA, dadas sus similitudes teóricas y metodológicas con los modelos flexibles para la educación rural. Se hallaron algunas discrepancias con las AEE al respecto de su réplica lineal, lo que impidió la originalidad y la adaptación de las actividades a los entornos educativos diferentes. Por último, hay quienes sienten que las entidades privadas aprovechan las circunstancias de las escuelas y los maestros rurales para gestionar proyectos educativos por fuera de las políticas públicas y las urgencias territoriales.

Estos hallazgos cuestionan la falta de organización gremial veedora de la profesionalidad docente, la formación continua ofertada por distintas entidades y organizaciones, la fundamentación y sostenibilidad de calidad educativa rural y la continuidad de la autogestión de las comunidades locales, tan visible desde las comisiones mixtas, que puede modificarse una vez cambien profesionales docentes y directivos o llegue el cansancio y la autocritica, al comprender que el empoderamiento asumido con las problemáticas escolares significa reemplazar las tareas del Estado. Tales elementos podrían revertirse en forma negativa en la participación democrática y en la consolidación de culturas escolares colaborativas.

## **Transformación escolar, compromiso continuo**

Solo en la educación podemos crear nuevos comienzos que permitan la duración de la vida, porque la educación no es un asunto de magia o de poder. Se necesita dinero para educar, pero no solo eso. No por tener dinero se es más educado, ni por tener poder se puede conocer más. La educación requiere trabajo, pasión, dedicación y compromiso. (F. Álvarez, 2020, p. 275)

El protagonismo de las comisiones mixtas en las escuelas y el alcance de metas novedosas develaron un talento humano antes no visto y maneras de pensar y de actuar desde la flexibilidad y la confianza que facilitaron la disposición y la creencia en el otro —los otros— para afianzar o construir interacciones y prácticas colaborativas. Las expectativas y las relaciones favorecieron la consolidación de culturas escolares rurales, inclusivas e interculturales. Dichos alcances educativos, liderados por las comunidades, requieren articulación con la política pública para su continuidad, estrategias de acompañamiento y asistencia técnica para su mejoramiento y sostenibilidad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2008, 2015).

Los resultados explican la apropiación de los principios del aprendizaje dialógico: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad en la diferencia y la solidaridad (Aubert *et al.*, 2008), por parte de las comunidades educativas. También reflejan el aporte de las comisiones mixtas en la generación de oportunidades equitativas de aprendizaje a lo largo de la vida para responder a los intereses de las poblaciones (MEN, 2015). Por ello, este tipo de aprendizaje se podría considerar como una alternativa adicional en los modelos educativos flexibles para la ruralidad del país.

Las poblaciones campesinas —por lo general, invisibles en el sistema educativo (Bautista & González, 2019)—, desde su participación en estos proyectos, reclaman presencia estatal, políticas, mecanismos y estrategias para mejorar y sostener las prácticas escolares exitosas y las pedagogías alternativas direccionadas a garantizar el derecho educativo y el aprendizaje en

condiciones dignas (Martín & García, 2014).

Tenemos conceptos y realidades, palabras y cosas, las palabras dentro de las cosas, alteradas radicalmente por la pandemia. Imaginar la escuela por venir implica trabajar sobre estos elementos. No se trata de un ejercicio de escritorio, ni de expertos. No es una proyección lineal ni mecánica al estilo de la planificación normativa. Intenta ser un ejercicio de planificación situacional, interrelacionando diferentes escenarios y distintas alternativas de escuelas, adecuadas a los diferentes entornos. Consideramos que se trata de una tarea social, en la que habrá que establecer otras relaciones, identificar problemáticas, generar nuevos acuerdos y distribuir responsabilidades de modo distinto a como vinimos funcionando hasta el momento. (Dussel *et al.*, 2020, pp. 351-352)

Desde las generalidades compartidas, se extiende una invitación a los profesionales responsables de la formación de maestros y/o de la investigación en educación rural, para que acompañen la divulgación, la fundamentación, la continuidad, la evaluación, el mejoramiento, la sistematización y la investigación de la diversidad de experiencias educativas que, en la ruralidad, contribuyen a la cohesión social, a la paz, a la identidad cultural y al desarrollo sostenible y sustentable desde las escuelas. Las buenas prácticas en el sector no pueden depender de iniciativas y recursos de organizaciones no gubernamentales y empresas privadas. Al contrario, deben convertirse en el punto de intersección y articulación de voluntades y alianzas encaminadas a las transformaciones estructurales requeridas por la educación y las escuelas rurales del país.

En conclusión, se hace manifiesta la responsabilidad política, histórica y ética de las facultades de educación al respecto de la formación inicial y continua de los docentes, la cual debería estar reglamentada para el conocimiento multifactorial del territorio, para las urgencias de la educación urbana y rural, para el trabajo interactivo con las comunidades y para el acompañamiento al docente rural, al formar fuera de los muros del aula, en entornos escolares reales, con poblaciones campesinas y étnicas diversas.

## Referencias

- Aguirre, A., Traver, J., & Moliner, L. (2012). La escuela incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *Revista Edetania*, (42), 57-69.
- Álvarez, F. (2020). Los nuevos comienzos y la educación, reflexiones desde el confinamiento. En J. Girón (Ed.), *Educación y Pandemia* (pp. 271-279). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); Universidad Autónoma de México.
- Álvarez, P. (2015). *Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica: transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito*. Universidad de Barcelona.
- Amador, J., & Girbés, S. (2016). Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. Superando las barreras que dificultan la implicación de la comunidad en la escuela. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (367), 27-31. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.005>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>.

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (2ª ed.). Hipatia.
- Bárcena, F., & Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Barrientos, C., Silva, P., & Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básicas. El caso de la comuna de Panguipulli, Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 14(3), 145-165. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.008>
- Bautista, M., & González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Bazurto, C., & Bernabé, M. (2021). La educación rural en San Lorenzo, sus posibilidades y limitaciones. *Revista Hallazgos* 21, 6(3), 260-269.
- Beltrán, Y., Torrado, O., & Martínez, Y. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentro*, 13(2), 57-72. <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Berlanga, C., Morduchowicz, A., Scasso, M., & Vera, A. (2020). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a clases presenciales*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bogotch, I., & Reyes-Guerra, D. (2014). Leadership for Social Justice: Social Justice Pedagogies. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. RIEJS*, 3(2), 33-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2>
- Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa*, 2, 13-22. <http://hdl.handle.net/10347/5317>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 41-65.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfica narrativa: recogida y análisis de datos. En A. Bolívar (Ed.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-109). Editora Universitaria da PUCRS.
- Carriego, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 51-67.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento* (2ª ed.) (Trad. J. Ferraté). Seix Barral.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación, 115. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Consortium INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Universidad de Barcelona.
- Delory-Momberger, C., Betancourt, M., & Zuluaga, J. (2017). Sentido y narratividad en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 19(2), 265-281. <https://doi.org/10.17151/rasv.2017.19.2.13>
- Delory-Monberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto* (Trad. J. Gomes). Universidad de Buenos Aires; CLACSO Coediciones.

- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Frigerio & G. Diker (Eds.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Del Estante.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). Salida: el futuro en el presente. Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En I., Dussel, P., Ferrante, & D., Pulfer (Eds.), *Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351-364). UNIPE Editorial Universitaria; Universidad Pedagógica Nacional.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (5ª ed.). Graó.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>.
- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 4-8.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2ª ed.). Siglo XXI.
- García, C. (Coord.). (2020). *Plan de desarrollo unidos 2020-2023. Una Antioquia Unida*. Gobernación de Antioquia. Departamento Administrativo de Planeación.
- Giraldo, M. (Ed.). (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Girbés, S., Macías, F., & Álvarez, P. (2015). De la escuela gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un estudio de caso sobre la superación de la pobreza a través de una Educación de éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.1470>
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana; Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela* (Trad. C. Miniaga). Morata.
- Hernández, A., & Miranda, D. (2020). Gestión educativa estratégica como eje para la transformación de comunidades de aprendizaje. *Revista Espacios*, 41(44), 1-14. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n44p01>
- Hernández, C., Jiménez, T., Araiza, I., & Vega, M. (2015). La escuela como comunidad de aprendizaje. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 15-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596001>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). Mc Graw Hill.
- Herrero, C., & Brown, M. (2010). Distributed Cognition in Community-Based Education. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 253-268.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía* (Trad. F. Massana). Graó.
- Marín, J., & Mendoza, A. (2016). Mesa Nacional de Educación Rural. Un escenario para pensar la educación en territorios rurales de Colombia. *Nodos y Nudos*, 5(41), 90-93. <https://doi.org/10.17227/01224328.6752>

- Marín, Y. (2020). *Escuelas rurales que se transforman en Comunidades de Aprendizaje*. Tecnológico de Antioquia.
- Martín, M., & García, W. (2014). Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: escuela nueva vs educación indígena. *Revista Española de Educación Comparada*, (23), 223-240. <https://doi.org/10.5944/reec.23.2014.12305>
- Martínez, S., Pertuz, M., & Ramírez, J. (2017). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del postconflicto y la transformación del campo*. Compartir Alianza; Fedesarrollo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Portafolio de modelos educativos flexibles*. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales; MEN.
- Pérez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (2ª ed.). Morata.
- Quiroz, A., Velásquez, Á., García, B., & González, S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fumlam.
- Ramírez, P. (2021). *Maestros que escriben y transforman historias en Antioquia desde Comunidades de Aprendizaje*. Tecnológico de Antioquia.
- Ramírez, P., & Agudelo, F. (2021). Experiencias profesionales en la ruralidad. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(1), 222-236. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain>
- Ríos, O. (2013). Transformación sociocultural y desarrollo. Buenas prácticas o actuaciones de éxito. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173-199. <https://doi.org/10.4471/remie.2013.11>
- Runge, A., & Arango, G. (2018). Profesión maestro y cultura escolar: relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica / Dossiê*, 3(8), 387-415. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p397-415>
- Sánchez, M., & Serrano, A. (2013). La etnografía: alternativa en investigación educativa. *Educación y Futuro*, 29, 41-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456831>
- Scott, C. (2015). *El futuro de los aprendizajes. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* [Investigación y prospectiva en educación]. Documentos de trabajo. Unesco.
- Suárez, D. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. El caso Chimbe. *Revista Científica General José María Córdoba*, 13(15), 195-229. <https://doi.org/10.21830/19006586.23>
- Tellado, I. (2017). Bridges between individuals and communities: dialogic participation fueling meaningful social engagement. *Research on Ageing and Social Policy*, 5(1), 8-31. <http://dx.doi.org/10.17583/rasp.2017.2389>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Ed.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Vattimo, G. (1991). *La ética de la interpretación*. Paidós.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (Trad. M. Rotger). Fausto.