

# Donde florece la palabra: aprendizajes y diálogos transformadores desde lo vivencial en las infancias rurales de la Escuela Santa Helena.

Sistematización de la experiencia: implementación del enfoque de aprendizaje dialógico en el marco del voluntariado ¡Viva la Escuela! En la Institución Educativa San Antonio del Pescado, sede Santa Helena, Garzón Huila.

Estudio de caso.

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

**Estudiante:**

Luisa Daniela Rios Castellanos

**Tutora: Ibon Oviedo Poveda.**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación.**

**Departamento de Psicopedagogía**

**Licenciatura en Educación Comunitaria**

**Bogotá D.C.**

**2025**



*La UPN;*

*donde la inteligencia tambalea,*

*los interrogantes y utopías crecen.*

*La LECO;*

*incomodando el conocimiento,*

*y el ego desde lo vivencial.*

**AGRADECIMIENTOS:**

A mis madres, Raquel y Patricia,
a Lucho y Monchi,
cuyas oraciones fueron abrigo y sostén en cada paso,
ellas, faros encendidos
que alumbraron mi caminar.

A mis hermanas:
Laura, ejemplo de resistencia y parceria,
y Paola, corazón noble y fuerte,
que con su amor constante
me recordaron la fuerza del lazo.

A toda mi familia,
presencia firme, apoyo inquebrantable,
semilla de compañía
que germinó en cada jornada.

A mis amigas:
Mon, luna sabía que me guiaba,
Lu, estrella brillante que reía conmigo.
En cada palabra, abrazo, alimento,
en cada pola y risa compartida,
hallé la luz que sostuvo este viaje.

A Vanesa,
compañera y guía en esta experiencia,
por enseñarme a mirar distinto
y sostener este camino
que florece hoy en esta investigación.

A Retoce,
por estar siempre,
aunque el tiempo y la distancia
quisieran decir lo contrario.

A los panas Daniel y Dubai,
que aun desde el desconocimiento
me dieron el último empujón,
recordándome que no se camina sola.

Al profe Alejo,
quien me enseñó que la educación transforma vidas,
y con su ejemplo me inspiró a creer en este lugar.

A cada docente que acompañó mi aprendizaje, a la UPN,
a la vida y al universo,
y a mí misma, por tener la valentía de creer,
de permitir, y de hacer posible esta utopía educativa.

A mi Teo,
que camino a mi lado ocho años
y aún sigue latiendo en mi sombra.
Su compañía traspaso este plano,
pero en cada paso incierto,
siento su eternidad.
Porque hay presencias
que no se apagan: solo aprenden
a acompañarnos desde otro lugar

A la escuela y vereda Santa Helena
por abrirme su territorio
y abrazarme con conocimiento,
historias y experiencias
que siguen latiendo en mi memoria.

## RESUMEN

Esta investigación surge entre las montañas de la vereda Santa Helena, en el municipio de Garzón (Huila), donde la palabra florece entre las voces de niñas y niños que, desde su cotidianidad rural, construyen sentidos y saberes. A través del enfoque del aprendizaje dialógico, y en el marco del programa "¡Viva la Escuela!" del Ministerio de Educación Nacional, se propuso una experiencia educativa centrada en lo vivencial, reconociendo a las infancias como protagonistas del diálogo, la reflexión y la transformación comunitaria.

El estudio, de enfoque cualitativo con elementos participativos, buscó comprender cómo se construyen aprendizajes significativos desde las prácticas cotidianas de la escuela rural y cómo estas se pueden potenciar mediante estrategias pedagógicas dialógicas, que promueven el pensamiento crítico, la cooperación y la escucha activa. A partir del acompañamiento directo en el aula, la sistematización de experiencias y la interacción con docentes y estudiantes, se consolidó una mirada profunda sobre el valor del diálogo como herramienta de construcción de conocimiento en contextos rurales.



**Palabras clave: (Infancias rurales, Aprendizaje dialógico, Escuela rural, Viva la Escuela, Educación vivencial)**

## ABSTRACT

This research emerges from the mountains of the Santa Helena village, in the municipality of Garzón (Huila), where words flourish through the voices of children who, from their rural daily life, construct meanings and knowledge. Through the dialogic learning approach, and within the framework of the "¡Viva la Escuela!" program of the Ministry of National Education, an educational experience was proposed based on lived experiences, recognizing childhood as the protagonist of dialogue, reflection, and community transformation.

The study, with a quantitative approach that included participatory elements, sought to understand how meaningful learning is built from the everyday practices of rural schools and how these can be enhanced through dialogic pedagogical strategies that promote critical thinking, cooperation, and active listening. Based on direct classroom accompaniment, systematization of experiences, and interaction with teachers and students, the research consolidated a deep perspective on the value of dialogue as a tool for knowledge construction in rural contexts.



**Keywords: rural childhood, dialogic learning, rural school, Viva la Escuela, experiential education**

**Tabla de Contenido**

**RESUMEN** ..... 7
**ABSTRACT** ..... 8
**Las y los niños del café** ..... 11
**Introducción** ..... 14
**Capítulo1. La Montaña** ..... 17
Contextualización ..... 17
2. Planteamiento del problema ..... 34
**Tertulias dialógicas** ..... 37
**Grupos interactivos** ..... 38
**Actuaciones educativas de éxito** ..... 38
***Pregunta de investigación*** ..... 38
***Objetivo general*** ..... 38
***Objetivos específicos*** ..... 38
**Capítulo 2. Comunidad - Escuela** ..... 40
3. Justificación ..... 40
4. Antecedentes ..... 41
5. Estado del arte ..... 43
6. Marco teórico ..... 50
**Capítulo 3. ¡Viva la Escuela!** ..... 59
7. Metodología ..... 59
Instrumento ..... 63
***Entrevistas semiestructuradas*** ..... 64
Instrumento: ..... 64
***Grupos focales*** ..... 64
Instrumento: ..... 64
***Revisión documental*** ..... 64
Instrumento: ..... 64
***Confidencialidad y anonimato*** ..... 68
***Respeto y dignidad*** ..... 68
***Devolución de resultados*** ..... 68
8. Reconstrucción de la experiencia ..... 72
Nota. ..... 75

9. Transformaciones académicas, socioemocionales y comunitarias ..... 84
***Voces de la experiencia*** ..... 94
**Capítulo IV: Hallazgos pedagógicos y dialógicos de viva la escuela en la escuela** ..... 100
10. Reflexiones, conclusiones y recomendaciones ..... 107

Ilustración 1: Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC - Diccionario Geográfico ..... 17
Ilustración 2: Mapa elaborado por el rector del colegio. ..... 22
Ilustración 3: Fachada Escuela Santa Helena. ..... 23
Ilustración 4: Lavado del café ..... 29
Ilustración 5: Flayer invitación al curso ..... 31
Ilustración 6: Torneo relámpago - bingo ..... 32
Ilustración 7: Lectura colectiva ..... 77
Ilustración 8: Actividad colectiva grado cuarto y quinto ..... 78
Ilustración 9: Extensión de tiempo grados preescolar y primero ..... 80
Ilustración 10: Celebración San Pedrito 2023 ..... 83
Ilustración 11: Actividad colectiva multigrado ..... 86
Ilustración 12: Película Intensamente ..... 87
Ilustración 13: Descascarado del café ..... 90
Ilustración 14: Resumen resultados ..... 97

Tabla 2: Resumen estado del arte ..... 49
Tabla 3: Síntesis Marco teórico ..... 57
Tabla 4: Resumen categorías de análisis ..... 69
Tabla 5: Cronograma de actividades ..... 74

**Las y los niños del café de Santa Helena.**

Las nubes abrazando las montañas
y estas acariciándolas,
porque son tan grandes
que no hay manera de que no las alcancen.
En medio de las montañas huilenses,
esas grandes, verdes, tocadas por la niebla,
los días despiertan con aroma a café,
un café que brota generoso,
como si la tierra misma quisiera hablar.
Allí, en Santa Helena,
habitan los ojos limpios de las y los niños,
que con su risa humilde
me enseñaron a mirar el mundo de nuevo.
Cada paso suyo por los caminos de barro,
cada cuaderno gastado,
cada historia contada con asombro,
eran semillas de esperanza sembradas en mí.
El frío de la mañana,
el calor suave del sol sobre la montaña,
la lluvia que cae sin pedir permiso,
todo era lección:

resiliencia, paciencia, comunidad.

Aprendí que enseñar

también es escuchar,

que mi voz se hizo eco de la suya,

que la escuela no tiene paredes

sino cafetales, ríos y montañas

donde florece la palabra.

Gracias, vereda,

por mostrarme que la educación

se escribe con manos campesinas,

con pies descalzos que caminan lejos,

con corazones que no se rinden.

Gracias, niños-as,

por recordarme que el aprendizaje

no siempre está en los libros,

sino en la mirada cómplice,

en la solidaridad callada,

en el juego sencillo.

Hoy escribo con nostalgia,

pero llevo en el pecho

la certeza de que la montaña,

el café y sus voces

seguirán habitando mi memoria

como un canto eterno

que me enseñó a ser maestra.

# Introducción

La educación es un derecho fundamental y un pilar esencial para el desarrollo social, económico y cultural de cualquier nación. Sin embargo, en Colombia, las marcadas desigualdades territoriales han generado brechas profundas entre la educación urbana y la rural, afectando de manera significativa el acceso, la calidad y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Las zonas rurales del país, caracterizadas por su dispersión geográfica, bajos niveles de infraestructura, limitada conectividad y presencia intermitente del Estado, enfrentan múltiples desafíos que limitan el ejercicio pleno del derecho a la educación. (Bonilla, 2019)

A pesar de los esfuerzos institucionales y las políticas públicas orientadas a mejorar la cobertura y calidad educativa en estas regiones, las cifras siguen reflejando una realidad preocupante: altos índices de deserción escolar, escasez de docentes calificados, currículos poco contextualizados y condiciones precarias en las escuelas rurales. (MEN & Martínez, C., & Gaitán, L., 2022 - 2021). Estos factores no solo comprometen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también perpetúan ciclos de pobreza y exclusión social en las comunidades rurales.

Desde los albores del sistema educativo nacional, los contextos rurales han sido marginados por modelos pedagógicos centralistas, diseñados desde las lógicas urbanas y desarraigados de las realidades culturales, sociales y económicas del campo (Guzmán, 2019). Esta exclusión estructural ha dejado huellas profundas en generaciones de niñas, niños, jóvenes y comunidades enteras, quienes han enfrentado obstáculos persistentes para acceder a una educación digna, pertinente y transformadora.

En el plano pedagógico, las escuelas rurales han sido frecuentemente concebidas como espacios homogéneos, desconociendo la riqueza cultural, étnica, lingüística y territorial que caracteriza a las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes. A esto se suma una constante precariedad en infraestructura, conectividad, recursos didácticos y formación docente, factores que limitan no solo el aprendizaje, sino también el desarrollo integral y la permanencia escolar (Duarte, 2020; Rodríguez, 2012).

Si bien Colombia ha implementado diversas políticas públicas orientadas a cerrar las brechas educativas —como el Plan Nacional Decenal de Educación, los Programas de Educación Rural (PER) o, más recientemente, el Plan de Ruralidad del Ministerio de Educación Nacional—, persiste una desconexión entre lo formulado en los escritorios del Estado y las realidades vividas en los territorios (Bonilla, 2010; MEN, 2022). Las voces de las comunidades rurales, sus saberes y formas de organización han sido escasamente reconocidas como actores legítimos en la construcción de propuestas pedagógicas propias.

La educación comunitaria en Colombia ha representado históricamente una apuesta por el reconocimiento de los saberes locales, la participación activa de la comunidad en los procesos educativos y la transformación de los territorios desde la escuela. Este trabajo de grado se enmarca en esa tradición, al reconocer a la infancia rural como sujeto social y político en la construcción del conocimiento, a partir de experiencias pedagógicas vivenciales basadas en el aprendizaje dialógico (Freire, 1970; Flecha, 2000).

El presente trabajo tiene como escenario la Escuela Rural de la vereda Santa Helena, ubicada en el municipio de Garzón, Huila. En este contexto, durante el año 2023, se implementó el programa de voluntariado pedagógico ¡Viva la Escuela!, impulsado por el

Ministerio de Educación Nacional, el cual busca fortalecer procesos educativos en escuelas multigrado mediante estrategias innovadoras, colaborativas y comunitarias (MEN, 2021).

En esta experiencia se introdujo la orientación del aprendizaje dialógico, una propuesta que promueve el diálogo igualitario como base para la construcción del conocimiento, integrando las voces de niñas, niños, familias, docentes y voluntarios. En ese marco, esta investigación, de enfoque cualitativo y basada en un diseño metodológico de tipo investigación acción participativa (IAP), busca analizar la apuesta pedagógica comunitaria que emerge a partir de la implementación de esta estrategia en el territorio.

# Capítulo1. La Montaña

## Contextualización

Para el desarrollo del programa ¡Viva la Escuela!, convocado por el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional, el municipio designado para mí fue Garzón, Huila.

El municipio de Garzón, ubicado en el centro-sur del departamento del Huila, pertenece a la subregión del Alto Magdalena y constituye uno de los núcleos intermedios más importantes del territorio huilense. Limita al norte con los municipios de El Agrado y Altamira, al oriente con Gigante, al occidente con El Pital y La Argentina, y al sur con Tarqui. Se sitúa a una altitud promedio de 828 metros sobre el nivel del mar, con una temperatura media de 22 °C, lo que favorece actividades agropecuarias y una alta diversidad ambiental.

Según proyecciones del DANE (2023), Garzón cuenta con una población aproximada de 75.000 habitantes, de los cuales cerca del 30% habita en zonas rurales, distribuidos en más de 50 veredas. Esta configuración le otorga una identidad dual, donde lo urbano y lo rural coexisten en una dinámica socioeconómica compleja.

Ilustración 1: Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC - Diccionario Geográfico




***Dimensión socioeconómica***

Garzón se destaca por su economía agrícola, especialmente en la producción de café, cacao, caña panelera, plátano, frutas y otros productos de pancoger. Es considerado uno de los principales centros cafeteros del Huila, contando con organizaciones campesinas, cooperativas y asociaciones que impulsan el comercio local. Además, el municipio presenta una economía de servicios emergente en su zona urbana, con desarrollo de infraestructura, comercio, salud y educación.

Sin embargo, en las zonas rurales persisten niveles significativos de pobreza multidimensional, acceso limitado a servicios básicos y alta dependencia de economías familiares de subsistencia. Esta desigualdad entre lo urbano y lo rural se traduce también en brechas de acceso a educación de calidad, tecnología, salud y movilidad.

***Dimensión cultural y comunitaria***

Garzón es reconocido como “la capital diocesana del Huila”, caracterizada por una fuerte tradición religiosa, cultural y comunitaria. La vida rural gira en torno a las festividades campesinas, los encuentros familiares, el trabajo colaborativo y la relación estrecha con la tierra. En este contexto, las veredas mantienen formas de organización tradicional como las juntas de acción comunal y las mingas, entendidas como prácticas colectivas de trabajo comunitario que fortalecen la cooperación, la solidaridad y el sentido de pertenencia territorial. Estas dinámicas permiten el sostenimiento de redes solidarias y el desarrollo de proyectos colectivos.

En las zonas rurales del municipio, la escuela se posiciona como un espacio de referencia comunitaria, no solo como lugar de formación académica, sino también como escenario de encuentro, diálogo y fortalecimiento de las identidades campesinas.

***Educación rural en Garzón***

Garzón cuenta con una red de instituciones educativas de carácter oficial, entre ellas el Colegio Técnico Agropecuario San Antonio del Pescado, al que pertenece la sede rural Santa Helena. La mayoría de las escuelas rurales operan bajo el modelo multigrado, con bajos niveles de cobertura, infraestructura precaria y escaso acceso a tecnologías. La permanencia de los estudiantes se ve afectada por la dispersión geográfica, el trabajo infantil estacional y la falta de transporte escolar.

En respuesta a estas limitaciones, el municipio ha implementado programas como ¡Viva la Escuela!, con el propósito de fortalecer la calidad educativa en contextos rurales,

fomentar el aprendizaje basado en el diálogo y generar mayores niveles de inclusión y pertinencia pedagógica (MEN, 2021).

Sin embargo, la implementación de estos programas enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos que requieren mayor articulación con la comunidad, formación docente continua y políticas públicas que reconozcan las particularidades del territorio rural (MEN, 2022).

Garzón representa un escenario significativo de los retos y posibilidades de la educación rural en Colombia. Por un lado, enfrenta profundas desigualdades estructurales relacionadas con la limitada inversión estatal, la precariedad de la infraestructura educativa, la escasa conectividad tecnológica, la falta de acceso a recursos pedagógicos actualizados y las brechas socioeconómicas que afectan la permanencia escolar. Por otro lado, ofrece un entorno comunitario y cultural propicio para la transformación educativa, sustentado en la solidaridad, el trabajo colectivo y la transmisión intergeneracional de saberes locales. Reconocer y sistematizar experiencias como la vivida en la vereda Santa Helena resulta clave para visibilizar las apuestas pedagógicas emergentes desde el territorio, construidas "desde abajo", a partir de la palabra, el vínculo y la acción colectiva en la construcción del conocimiento.

***La vereda Santa Helena, Garzón (Huila)***

La vereda Santa Helena es una zona rural del municipio de Garzón, ubicada en el centro del departamento del Huila. Su economía se basa principalmente en la agricultura y la ganadería de subsistencia, actividades que garantizan el sustento familiar y fortalecen el

vínculo con la tierra. Las familias conservan fuertes lazos comunitarios, prácticas culturales tradicionales y un sentido de pertenencia territorial marcado por el trabajo colectivo.

En términos poblacionales, Según Aguas del Huila (s. f.), la vereda Santa Helena cuenta con 449 habitantes y 58 viviendas, caracterizados por relaciones de vecindad y cooperación. En el territorio se encuentran instituciones educativas de carácter oficial, así como presencia intermitente de entidades estatales encargadas de la atención a la infancia, la salud y la asistencia social. Sin embargo, la cobertura de estos servicios es limitada y muchas familias deben desplazarse hacia el casco urbano de Garzón para acceder a atención médica, programas sociales o servicios tecnológicos.

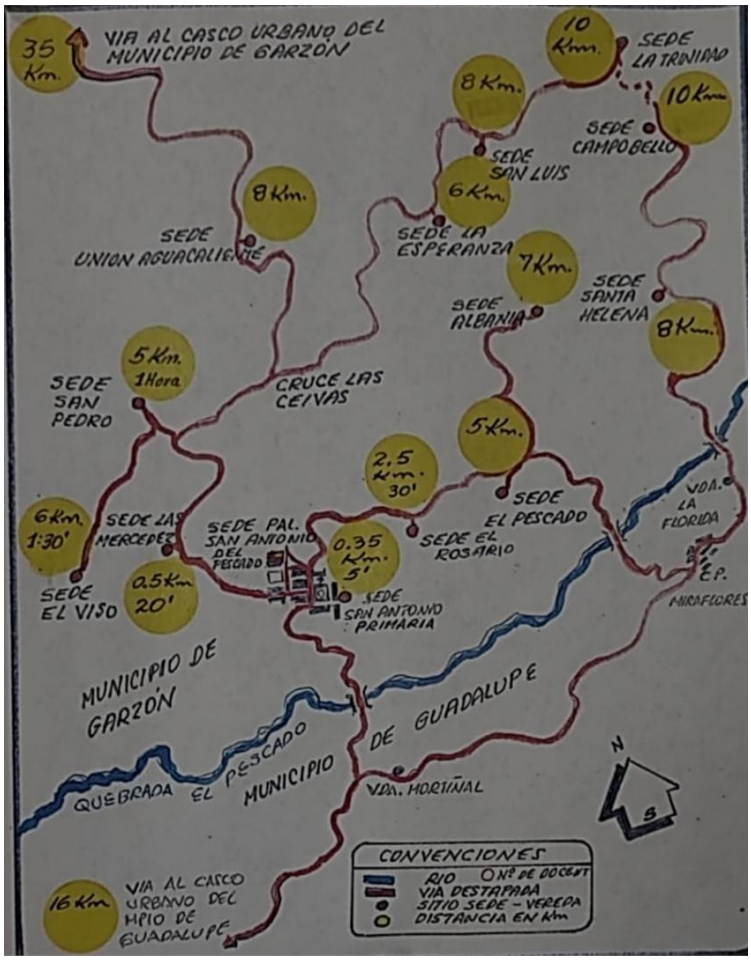
La vereda enfrenta retos estructurales asociados a la precariedad de la infraestructura vial, la falta de transporte escolar, la inestabilidad del suministro eléctrico y la baja conectividad digital. Aun así, la comunidad mantiene una organización sólida mediante las juntas de acción comunal y las mingas, lo que permite sostener proyectos colectivos y fortalecer las redes de apoyo entre familias. En este entorno, la escuela rural se convierte en un espacio central de encuentro, diálogo y construcción de identidad campesina.

### *Ubicación y contexto socioterritorial*

La sede Santa Helena se ubica en la vereda del mismo nombre, perteneciente al corregimiento San Antonio del Pescado, en zona rural media del municipio de Garzón, Huila. Es una región de tradición agrícola, con fuerte identidad campesina y prácticas comunitarias que se sostienen en el cultivo del café, la caña panelera, la yuca y otros productos de pancoger. La escuela se constituye como uno de los pocos espacios institucionales presentes de forma constante en la vereda, además del centro de salud rural y el caserío comunal.

La comunidad cuenta con una organización vecinal activa, donde la participación de las familias en asuntos escolares y sociales ha sido históricamente importante, aunque a menudo limitada por factores como la carga laboral agrícola, la distancia y las condiciones climáticas adversas.

Ilustración 2: Mapa elaborado por el rector del colegio.




***Infraestructura y condiciones físicas***

La escuela rural de Santa Helena es una sede multigrado, modalidad educativa en la que un solo docente orienta simultáneamente a estudiantes de distintos niveles escolares, generalmente desde primero hasta quinto grado, dentro de una misma aula. Este modelo,

común en zonas rurales dispersas, busca garantizar el acceso a la educación básica primaria en contextos donde la baja densidad poblacional no permite la existencia de grupos por grado.

La infraestructura escolar es reducida y modesta, compuesta por un aula en condiciones aceptables, una zona de recreo sin juegos ni cubierta, un comedor escolar improvisado, una pequeña biblioteca o salón TIC con recursos limitados, una cocina, una huerta y el salón comunal de la vereda. La falta de acceso a recursos tecnológicos, conexión a internet o bibliografía actualizada restringe las posibilidades de implementar metodologías de enseñanza apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación.

A pesar de estas limitaciones, el espacio escolar se resignifica constantemente gracias al compromiso de docentes, estudiantes y familias, quienes realizan adecuaciones, siembran jardines y promueven actividades comunitarias. Estas acciones fortalecen el vínculo entre escuela y territorio, convirtiendo la sede educativa en un escenario de encuentro, aprendizaje compartido y construcción colectiva de sentido.

Ilustración 3: Fachada Escuela Santa Helena.



***Caracterización del contexto educativo y comunitario***

Caracterizar el contexto de la sede Santa Helena de la Institución Educativa San Antonio del Pescado no fue únicamente una tarea técnica, sino un proceso vivencial y reflexivo. La escuela rural no puede comprenderse solo desde indicadores académicos o listados estadísticos; exige mirar las condiciones socioeconómicas, culturales y emocionales que atraviesan a sus estudiantes y familias.

Siguiendo a Freire (1970), "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (p. 89). En Santa Helena, ese mundo no es abstracto: es la montaña que los niños suben cada mañana, el cafetal que sostiene la economía familiar, el río que refresca las tardes, la memoria de las abuelas y los silencios de los caminos largos hacia la escuela.

La caracterización que aquí se presenta se organiza en cuatro dimensiones: cognitivo–académica, socioemocional, comunitaria–territorial y de género, complementadas con una reflexión sobre la relación escuela–comunidad–voluntarias.

Cada una ofrece una mirada para comprender que la escuela no es una burbuja aislada, sino un tejido vivo de interacciones entre estudiantes, docentes, familias y territorio.

**Dimensión cognitivo–académica**

Al inicio del acompañamiento, la sede Santa Helena contaba con treinta estudiantes, número que aumentó a treinta y dos al finalizar el proceso, provenientes de dos veredas cercanas. El grupo, a primera vista, mostraba una dinámica organizada, caracterizada por el trabajo semicolectivo, la solidaridad entre grados y cierta autonomía en los mayores. No obstante, un análisis detallado permitió identificar necesidades estructurales profundas, relacionadas con la falta de materiales pedagógicos diferenciados, la escasez de recursos tecnológicos, la sobrecarga laboral docente y la ausencia de acompañamiento institucional para la formación y el seguimiento académico. Estas condiciones limitan la posibilidad de ofrecer una educación de calidad adaptada a las realidades del contexto rural.

En los grados cuarto y quinto, el aprendizaje se reducía a la transcripción mecánica de la cartilla Santillana, práctica que, aunque común en entornos rurales, restringe el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción significativa del conocimiento. La docente, responsable de atender simultáneamente a seis grados, debía priorizar a los niveles inferiores para garantizar la alfabetización básica. Como consecuencia, tres estudiantes de tercer grado —todos repitentes— mostraban un desfase tal que se planteó la posibilidad de regresarlos nuevamente a segundo. Sin embargo, devolver estudiantes promovidos a un grado

anterior no es legal ni pedagógicamente recomendable, pues contradice los principios de promoción escolar definidos por el sistema educativo colombiano. En lugar de ello, se deben aplicar estrategias de nivelación y apoyo pedagógico que fortalezcan los aprendizajes sin vulnerar el derecho a la continuidad educativa.

Esta situación evidencia la imposibilidad práctica de asumir plenamente el modelo multigrado bajo las condiciones actuales. En este tipo de escuelas, un solo docente asume funciones múltiples: planificación de clases diferenciadas, atención personalizada, acompañamiento emocional, gestión administrativa y vínculo comunitario. La falta de apoyo institucional, materiales adaptados y tiempo pedagógico suficiente genera una sobrecarga que trasciende las capacidades individuales del maestro o maestra rural, quienes, pese a su compromiso, enfrentan una estructura que no garantiza los medios mínimos para atender a la diversidad de su grupo.

En este sentido, la escuela rural multigrado se enfrenta a una paradoja: busca ampliar la cobertura educativa, pero en la práctica produce autonomía forzada en los estudiantes mayores y limita los procesos de acompañamiento en los más pequeños. Como plantea Flecha (2015), las desigualdades educativas no derivan de las capacidades del alumnado, sino de estructuras que no responden a la diversidad de los contextos. En Santa Helena, el modelo pedagógico se muestra descontextualizado, porque aplica materiales, métodos y tiempos diseñados para entornos urbanos, sin considerar las particularidades del medio rural, las prácticas comunitarias, los saberes locales ni las dinámicas familiares del territorio. La caracterización cognitivo-académica confirma esta realidad: estudiantes con alto potencial y disposición para aprender, pero condicionados por un sistema que reproduce los rezagos que pretende superar.

**Dimensión socioemocional**

Más allá de los contenidos escolares, los niños y niñas de Santa Helena se destacaban por su humildad, amabilidad y solidaridad. Estas cualidades permitían que la convivencia fuera armónica, generando un clima propicio para el trabajo en grupo.

Sin embargo, la vida cotidiana evidenció la manera en que la pobreza impacta la experiencia socioemocional del aprendizaje.

Muchos estudiantes caminaban más de una hora por caminos empinados para llegar a la escuela, lo que hacía que la jornada iniciara con fatiga. Iniciar con educación física, como lo establecía el cronograma, resultaba desmotivador. Varios asistían sin haber desayunado, y para algunos la principal motivación de permanecer en la escuela era esperar el almuerzo escolar. El alimento, más que un complemento, se convertía en el núcleo de su permanencia educativa.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Bonilla y Martínez (2018), quienes señalan que las condiciones materiales determinan no solo la asistencia, sino también la disposición afectiva hacia el aprendizaje. La timidez al expresarse en público, la dificultad para interactuar y la aparente pasividad de algunos estudiantes no pueden leerse únicamente como falta de interés, sino como resultado de condiciones estructurales que moldean el ánimo y la participación.

**Dimensión comunitaria y territorial**

El territorio de Santa Helena se configura como un aula viva donde convergen la naturaleza, la cultura y las prácticas sociales de la comunidad. La población campesina, dedicada principalmente al cultivo del café, la caña y otros productos agrícolas, entrelaza sus

saberes con la escuela, aunque muchas veces de manera invisibilizada por los enfoques centralistas del sistema educativo. Desde esta mirada, el territorio no solo se concibe como un espacio físico o geográfico, sino como un escenario pedagógico en el que se producen y reproducen saberes, valores y prácticas que fortalecen la identidad rural y la memoria colectiva.

En este sentido, la escuela rural se entiende como un espacio socialmente construido, que posibilita la resistencia territorial frente a las lógicas homogeneizadoras de la educación urbana y reconoce el papel del territorio como fuente de conocimiento y aprendizaje situado (Tocarruncho, 2021). Así, el vínculo entre escuela y comunidad se convierte en un proceso educativo integral, en el que el territorio actúa como mediador de experiencias, fortaleciendo la autonomía local y la apropiación cultural de los saberes propios del campo. Conscientes de ello, como voluntarias decidimos llevar la educación más allá de las paredes del aula.

Visitamos fincas, recogimos café y participamos en su procesamiento artesanal; fuimos al río, compartimos almuerzos con las familias y participamos en actividades culturales. Estas experiencias permitieron a los estudiantes comprender que el conocimiento no siempre está en los libros, sino en los cafetales, en la tierra y en la memoria oral de sus abuelos.

Un ejemplo ilustrativo ocurrió en una clase de sociales, cuando surgió la palabra “relieve”. Para los estudiantes, era un concepto abstracto. Al salir del aula y señalar las montañas que rodeaban la vereda, el término cobró sentido inmediato: “ahí está el relieve”, dijimos. En ese instante, la geografía se transformó en experiencia vivida.

La comunidad valoró este acercamiento. Varias familias comentaron que, en más de cinco años, la docente titular nunca había visitado sus hogares ni recorrido los caminos de los estudiantes. Este simple gesto fue interpretado como un acto de respeto y reconocimiento.

En palabras de Freire (1997), la educación auténtica se da cuando el maestro es capaz de "leer el mundo" junto con los educandos, y en Santa Helena, ese mundo estuvo en la montaña, el trapiche y la huerta comunitaria.

Ilustración 4: Lavado del café



**Dimensión de género**

La caracterización también permitió reconocer tensiones de género profundamente arraigadas en la vereda. Aunque la economía campesina se sostiene en el trabajo de hombres y mujeres, la herencia de la tierra recae casi exclusivamente en los varones.

Los niños suelen interrumpir su escolaridad en quinto de primaria para dedicarse al trabajo agrícola, mientras las niñas, aunque en su mayoría terminan el bachillerato, acaban dedicadas al hogar. Sin embargo, también participan en las labores del campo, sin recibir remuneración ni reconocimiento. Esta doble jornada —trabajo doméstico y agrícola— reproduce un sistema de desigualdad estructural que limita la autonomía femenina.

El acceso a la educación superior es prácticamente nulo, no solo por razones económicas, sino también por la falta de transporte y de políticas estatales que garanticen equidad territorial.

Como advierte Lagarde (2005), la subordinación de las mujeres se sostiene en estructuras que naturalizan su papel de cuidadoras, negando su derecho a la autodeterminación. En Santa Helena, este hallazgo invita a pensar la escuela rural como un espacio de emancipación, donde el cuerpo femenino pueda reconocerse como territorio de memoria, resistencia y dignidad. El análisis participativo con enfoque de género permitió visibilizar no solo las desigualdades que enfrentan las mujeres de la vereda en relación con el acceso a la tierra y al trabajo agrícola, sino también las tensiones y aprendizajes que vivimos como voluntarias en nuestra propia experiencia.

Nuestra presencia fue constantemente observada y cuestionada: éramos mujeres jóvenes, no religiosas, sin hijos, sin pareja, lejos del hogar, y eso bastaba para que surgieran interrogantes sobre nuestra "vida correcta". Se esperaba que las docentes fuéramos ejemplos de mujeres tradicionales: cuidadoras, madres, esposas. En algunos casos, esta mirada derivó en un interés masculino por "conquistarnos" o invitarnos a quedarnos en la vereda, lo que reforzaba la idea de que la mujer debía ser apropiada por un hombre para legitimar su lugar. Al mismo tiempo, socialmente no se nos permitía beber (fuera de jornada laboral), salir, viajar

solas ni decidir sin la supervisión de un hombre, lo que nos llevó a experimentar en carne propia los límites impuestos a las mujeres en contextos rurales.

Estas experiencias suscitaron la necesidad de abrir un espacio pedagógico con las mujeres de la vereda. Así nació la propuesta de talleres "Yo, mujer como primer territorio", con enfoque en derechos, que buscaban reconocer el cuerpo femenino como espacio de memoria, dignidad y emancipación. En un inicio, las mujeres mostraron gran interés, pero al momento de participar fueron frenadas por sus parejas: debían seguir trabajando, cuidar a los niños o quedarse en casa.

Ilustración 5: Flayer invitación al curso




Como señala Bourdieu (1999), la violencia simbólica es aquella que se ejerce de manera sutil y que logra que los dominados participen en su propia dominación, aceptando como naturales roles y prohibiciones. En Santa Helena, la ausencia de las mujeres en los talleres fue un espejo de esas dinámicas.

***Relación escuela–comunidad–voluntarias***

La caracterización incluyó también el análisis de la relación entre estudiantes, docente titular y voluntarias del programa.

En el vínculo con los estudiantes, el acompañamiento se dio desde el "sentipensamiento" (Fals Borda, 1984), reconociendo que educar es un acto que une razón y emoción, cabeza y corazón.

La relación con la docente titular estuvo marcada por la sobrecarga de responsabilidades. Aunque su acompañamiento fue limitado en algunos momentos, hubo apertura y disposición para trabajar en conjunto, fortaleciendo la experiencia desde la co-docencia.

Hubo logros significativos en la articulación comunitaria. El más destacado fue la organización de un bingo comunitario, que por primera vez unió a la escuela y a la Junta de Acción Comunal en una actividad conjunta. Este evento permitió recoger fondos destinados a mejorar la infraestructura de la escuela y el salón comunal.

Ilustración 6: Torneo relámpago - bingo.



Más allá de los recursos económicos, lo importante fue el precedente: la comunidad se reconoció como aliada de la escuela, y la escuela como parte activa de la vida comunitaria.

Ese encuentro mostró que, aunque las desigualdades y tensiones persisten, la educación rural puede ser un catalizador para el diálogo y la acción colectiva.

Como señala Freire (1997), la educación auténtica se construye en el encuentro horizontal entre sujetos que buscan transformar su realidad. En Santa Helena, ese encuentro tuvo lugar no solo en el aula, sino también en las montañas, en la vereda y en la fiesta comunitaria.

Finalmente, el trabajo con las demás voluntarias permitió vivenciar la interculturalidad y el aprendizaje entre pares. La práctica no fue un ejercicio individual, sino un proceso de construcción colectiva en el que la reflexión compartida enriqueció la acción pedagógica.

La caracterización de Santa Helena muestra una realidad compleja: una sola docente para cinco grados, estudiantes que caminan largas horas para llegar a la escuela, familias que dependen del almuerzo escolar, mujeres invisibilizadas en la economía y jóvenes sin posibilidades reales de acceder a la educación superior.

Sin embargo, también revela fortalezas poderosas: estudiantes solidarios, saberes campesinos cargados de riqueza cultural, una comunidad dispuesta al diálogo y un territorio que se convierte en recurso pedagógico.

La escuela en Santa Helena es, más que un edificio, un tejido vivo de memorias, relaciones y resistencias. Reconocerlo fue el primer paso para que el proceso pedagógico del programa ¡Viva la Escuela! no partiera de la imposición, sino del diálogo con la realidad.

Como semilla sembrada en tierra fértil, esta caracterización abre la posibilidad de comprender que educar en la ruralidad es, a la vez, un acto pedagógico, político y poético: pedagógico, porque resignifica el aprendizaje; político, porque cuestiona las desigualdades estructurales; y poético, porque convierte cada paso en la montaña y cada palabra compartida en un gesto de esperanza.

## 2. Planteamiento del problema

La educación rural en Colombia ha estado históricamente marcada por una brecha profunda con respecto a la educación urbana. Esta desigualdad no se limita al acceso o cobertura, sino que abarca dimensiones estructurales, pedagógicas, sociales y culturales que configuran una forma persistente de exclusión. Según datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), más del 20% de los estudiantes rurales no culminan la educación básica primaria, y menos del 10% acceden a la educación superior. Estas cifras reflejan no

solo la precariedad de las condiciones materiales, sino también la falta de pertinencia de los modelos pedagógicos impuestos en estos territorios.

### *Condiciones materiales desiguales*

Las escuelas rurales, especialmente las ubicadas en veredas alejadas o zonas de difícil acceso, operan con infraestructura precaria, escasos recursos didácticos, deficiente conectividad y plantas docentes incompletas o con alta rotación. En muchas ocasiones, un solo maestro atiende múltiples grados en condiciones multigrado, sin formación específica ni acompañamiento pedagógico suficiente (DANE, 2021; MEN, 2022).

La brecha tecnológica se volvió aún más evidente durante la pandemia por COVID-19: mientras que las zonas urbanas accedieron a clases virtuales o plataformas digitales, en las zonas rurales se agudizó el rezago educativo por falta de dispositivos, internet o incluso energía eléctrica.

### *Desarticulación cultural y curricular*

Una de las causas más invisibilizadas de esta brecha es la descontextualización del currículo escolar. Muchas escuelas rurales implementan contenidos diseñados desde lógicas urbanas, que no reconocen los saberes campesinos, las cosmovisiones indígenas o afrodescendientes, ni las realidades productivas y ecológicas del territorio (Rodríguez, 2012; González, 2008). Esto genera un divorcio entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive en la comunidad, debilitando el sentido de pertenencia y la motivación de los estudiantes.

### *Poca participación de la comunidad en lo pedagógico*

Aunque las comunidades rurales han mostrado históricamente una alta capacidad organizativa y un compromiso con la escuela, su participación en la construcción del proyecto educativo institucional (PEI) suele ser marginal. La escuela sigue funcionando bajo lógicas verticales, sin integrar suficientemente la voz de las familias, líderes comunitarios o saberes tradicionales. Esta exclusión se traduce en desinterés, desconfianza o resistencia hacia las propuestas institucionales, como ocurre cuando se implementan programas pedagógicos sin consulta previa.

***Brechas en formación y acompañamiento docente***

Los docentes rurales suelen enfrentar múltiples desafíos: soledad pedagógica, falta de materiales, ausencia de redes de apoyo y escasa formación continua adaptada al contexto rural. Esto impacta negativamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, las políticas de traslado dificultan la continuidad, afectando el vínculo pedagógico y comunitario (Bonilla, 2010).

***Exclusión de la infancia rural como sujeto político y pedagógico***

Los niños y las niñas del campo son, con frecuencia, percibidos desde una lógica asistencialista o deficitaria que impide reconocerlos como agentes activos en la construcción del conocimiento. Esta mirada adulto-céntrica, entendida como una forma de organización social y simbólica que sitúa a las personas adultas en el centro de las decisiones, del saber y de la autoridad, subordina la experiencia infantil y limita su participación en los espacios educativos y comunitarios (Gaitán, 2019). De acuerdo con esta autora, el adultocentrismo reproduce relaciones jerárquicas que invisibilizan las voces y saberes de la infancia, manteniendo a los niños y niñas en una posición de dependencia que obstaculiza su

reconocimiento como sujetos de derecho y de conocimiento dentro de la escuela y la comunidad. Desde esta perspectiva, se asume que los adultos poseen el conocimiento válido y la capacidad de dirigir, mientras que los niños deben escuchar, obedecer o reproducir. Como resultado, los procesos escolares tienden a reproducir jerarquías que silencian la voz infantil y restringen la posibilidad de diálogo genuino. La escuela, en lugar de configurarse como un espacio de encuentro horizontal, muchas veces refuerza relaciones autoritarias que debilitan la autonomía, la creatividad y la capacidad crítica de la infancia rural.

***La necesidad de una pedagogía transformadora***

Ante este panorama, la brecha educativa rural no se cierra solo con infraestructura o cobertura: exige una transformación profunda en las relaciones pedagógicas, en la forma en que se concibe el conocimiento y en el rol que cumple la comunidad en la educación. El aprendizaje dialógico, como el que propone el programa ¡Viva la Escuela!, representa una oportunidad para reconstruir el tejido educativo desde el respeto mutuo, la participación activa y el reconocimiento de saberes diversos.

Uno de los pilares clave de este programa es el aprendizaje dialógico, una propuesta pedagógica que tiene raíces en el pensamiento de Paulo Freire (1970) y que ha sido sistematizada por autores como Ramón Flecha (2000). Este enfoque plantea que el conocimiento no se impone, sino que se construye colectivamente a través del intercambio de experiencias, la escucha activa y el reconocimiento mutuo entre docentes, estudiantes, familias y comunidad.

En el marco del programa, el aprendizaje dialógico se traduce en prácticas como:

**Tertulias dialógicas:** espacios de lectura compartida y reflexión colectiva.

**Grupos interactivos:** trabajo colaborativo entre estudiantes, con participación de personas voluntarias de la comunidad.

**Actuaciones educativas de éxito:** prácticas validadas por la investigación y el contexto escolar.

Estas prácticas buscan no solo mejorar los resultados académicos, sino también transformar la cultura escolar, fortalecer la convivencia e involucrar activamente a la comunidad en el proyecto educativo.

### *Pregunta de investigación*

*Desde una perspectiva comunitaria participativa, ¿cómo se construye la apuesta pedagógica que emerge en la implementación del aprendizaje dialógico del programa ¡Viva la Escuela! en la sede rural Santa Helena, del municipio de Garzón (Huila)?*

### *Objetivo general*

Sistematizar desde una perspectiva comunitaria participativa la apuesta pedagógica que se configura en la implementación del aprendizaje dialógico del programa ¡Viva la Escuela! en la Escuela Rural de la vereda Santa Helena, municipio de Garzón (Huila), durante el año 2023.

### *Objetivos específicos*

- Caracterizar las estrategias pedagógicas empleadas en la implementación del enfoque dialógico del programa ¡Viva la Escuela! en la Escuela Rural de Santa Helena.

- Describir las percepciones de niñas y niños sobre el aprendizaje dialógico en su experiencia escolar cotidiana.
- Determinar la forma y el grado de participación de la comunidad educativa (familias, docentes y voluntariado) en los procesos de enseñanza-aprendizaje promovidos por el programa.
- Analizar los efectos del enfoque dialógico en la experiencia escolar y en los vínculos entre escuela y comunidad.

## Capítulo 2. Comunidad - Escuela

### 3. Justificación

La investigación se justifica en la necesidad de visibilizar y fortalecer las prácticas pedagógicas comunitarias en contextos rurales, donde históricamente se han reproducido desigualdades sociales, económicas y educativas (Bonilla & Martínez, 2018). En Colombia, las zonas rurales han enfrentado una exclusión persistente en materia de políticas educativas, reflejada en altas tasas de deserción, infraestructura precaria y currículos descontextualizados (MEN, 2022; González, 2008).

El programa ¡Viva la Escuela! constituye una oportunidad para repensar la educación rural a partir del aprendizaje dialógico, el cual promueve la construcción colectiva del conocimiento desde el diálogo igualitario y la participación activa de toda la comunidad educativa (Flecha, 2000; Freire, 1970).

La sede rural Santa Helena, como escenario de esta investigación, ofrece un contexto representativo para comprender cómo la escuela rural se configura como un espacio de encuentro comunitario, donde se entrelazan saberes campesinos, prácticas culturales y experiencias pedagógicas. Sistematizar esta experiencia permitirá no solo visibilizar los logros y desafíos del programa, sino también aportar a la reflexión sobre políticas públicas y estrategias pedagógicas pertinentes para el ámbito rural colombiano.

En este sentido, la investigación contribuye a:

- Reconocer a la infancia rural como sujeto activo en la construcción del conocimiento.
- Fortalecer el diálogo entre escuela y comunidad.

- Generar aportes académicos y pedagógicos sobre el aprendizaje dialógico en contextos rurales.

## 4. Antecedentes

El estudio de la educación rural en Colombia ha tenido distintos desarrollos investigativos que sirven como base para la presente investigación. Estos antecedentes permiten identificar tanto los vacíos persistentes como las oportunidades de innovación pedagógica en contextos rurales.

### *A nivel nacional*

Bonilla (2010) analizó la inequidad educativa en territorios rurales, señalando que las condiciones de pobreza y exclusión histórica han limitado el acceso y permanencia de los estudiantes. De manera complementaria, Bonilla y Martínez (2018) profundizan en cómo estas desigualdades refuerzan ciclos de marginación social, resaltando la necesidad de modelos educativos contextualizados. Rodríguez (2012) propuso una mirada crítica de la educación rural desde los saberes locales, destacando la importancia de integrar los conocimientos campesinos en los procesos escolares. En esa misma línea, Zuluaga (2016) estudió la relación entre escuela y comunidad, mostrando que la articulación territorial puede fortalecer la pertinencia de la educación rural.

Duarte (2020), por su parte, exploró experiencias de participación comunitaria en el Cauca, evidenciando que cuando la escuela abre espacios de diálogo con la comunidad, se generan procesos de mayor apropiación y sostenibilidad pedagógica.

Un aporte específico al tema del aprendizaje dialógico en Colombia lo desarrollaron Molina y Quintero (2017), quienes implementaron actuaciones educativas de éxito en

escuelas rurales de Antioquia, concluyendo que estas fortalecen tanto los aprendizajes académicos como la cohesión social.

Asimismo, Parra Sandoval (1996) ha planteado la necesidad de comprender la escuela rural como un espacio de construcción colectiva donde el diálogo, la participación y la reflexión crítica se configuran como ejes de transformación pedagógica.

***A nivel internacional***

En el plano internacional, el trabajo de Flecha (2000, 2015) sobre aprendizaje dialógico y actuaciones educativas de éxito ha mostrado su eficacia en contextos de alta vulnerabilidad, contribuyendo a la equidad y cohesión social en las escuelas. Estos aportes fundamentan la pertinencia de aplicar este enfoque en realidades rurales colombianas.

De manera transversal, la pedagogía crítica de Freire (1970, 1997) ha servido de marco para concebir la educación como práctica de libertad, orientada a la transformación de las condiciones de opresión, lo cual conecta directamente con los desafíos de la educación rural en Colombia.

***Síntesis***

Los antecedentes evidencian que:

- La educación rural en Colombia ha sido abordada desde la desigualdad estructural y la exclusión social.
- Existe consenso en la importancia de integrar los saberes locales y la participación comunitaria en la escuela.

- El aprendizaje dialógico ha mostrado resultados exitosos en diversos contextos, pero su aplicación en la ruralidad colombiana sigue siendo incipiente.

Por tanto, este trabajo de grado se diferencia de los antecedentes al centrarse en la experiencia concreta de la Escuela Rural Santa Helena (Garzón, Huila), donde se implementa el programa ¡Viva la Escuela! desde una mirada comunitaria, reconociendo a la infancia como sujeto activo de transformación.

## 5. Estado del arte

El presente estado del arte tiene como propósito contextualizar el problema de investigación en el marco de los debates académicos y pedagógicos actuales sobre la educación rural, el aprendizaje dialógico y la participación comunitaria en la escuela. En tanto que este trabajo de grado se pregunta: *Desde una perspectiva comunitaria participativa, ¿cómo se construye la apuesta pedagógica que emerge en la implementación del aprendizaje dialógico del programa ¡Viva la Escuela! en la sede rural Santa Helena, del municipio de Garzón (Huila)?*

*S*e hace necesario revisar los principales referentes conceptuales y experiencias investigativas que permiten comprender cómo se ha abordado este fenómeno en Colombia y en América Latina.

Esta revisión documental parte del reconocimiento de que la educación rural ha sido históricamente marginada en el diseño de políticas públicas, tanto por su bajo impacto electoral como por la persistente visión urbana que predomina en la planificación educativa (González, 2008; Bonilla, 2010). A ello se suma la necesidad de explorar enfoques

pedagógicos transformadores como el aprendizaje dialógico, que promueven la participación, el pensamiento crítico y el diálogo de saberes en el aula (Freire, 1970; Flecha, 2000), así como de analizar el papel de la comunidad como agente activo en los procesos educativos.

Con base en estos ejes, el estado del arte se estructura en tres apartados: en primer lugar, se examinan las tensiones históricas y estructurales de la educación rural en Colombia; en segundo lugar, se profundiza en los fundamentos y experiencias del aprendizaje dialógico como propuesta pedagógica; y finalmente, se abordan los debates en torno a la participación comunitaria en la escuela y su rol en la construcción de propuestas educativas contextualizadas. Este recorrido busca identificar tanto los avances existentes como los vacíos investigativos, con el fin de sustentar la pertinencia de la presente tesis y su contribución al campo de la educación rural con enfoque comunitario.

## Metodología del estado del arte

El presente Estado del Arte se elaboró mediante un proceso sistemático de revisión documental, orientado a identificar, seleccionar y analizar los principales estudios, referencias teóricas y experiencias prácticas relacionadas con la educación rural, el aprendizaje dialógico y la participación comunitaria en contextos escolares rurales de Colombia y América Latina. La finalidad fue garantizar que la revisión fuese rigurosa, representativa y pertinente para el problema de investigación planteado: comprender cómo se construye la apuesta pedagógica que emerge en la implementación del aprendizaje dialógico del programa ¡Viva la Escuela! en la sede rural Santa Helena, del municipio de Garzón (Huila).

### Fuentes y bases de datos

La búsqueda documental se realizó entre marzo y mayo de 2025, consultando bases de datos académicas y repositorios institucionales:

- Scielo
- RedALyC
- Dialnet
- Google Scholar
- Repositorios universitarios (Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana)
- Documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, DANE, LEE y UNESCO

Se priorizaron documentos publicados entre 2000 y 2024, incluyendo estudios empíricos, teóricos, revisiones sistemáticas y documentos de política pública, que abordaran:

1. La educación rural y sus desigualdades estructurales.
2. La implementación de enfoques pedagógicos dialógicos.
3. La participación comunitaria y la escuela como polo de arrastre.
4. Experiencias y programas nacionales y regionales que evidenciaran brechas de cobertura, deserción y calidad educativa.

**Palabras clave y criterios de búsqueda**

Palabras clave utilizadas: "educación rural", "aprendizaje dialógico", "participación comunitaria", "polo de arrastre", "territorio pedagógico", "actuaciones educativas de éxito", "escuela multigrado", "pedagogía crítica", "sistematización de experiencias", "desigualdad educativa", "derechos humanos y educación", "Colombia", "Huila".

**Criterios de inclusión:**

- Publicaciones entre 2000 y 2024.

- Estudios que abordaran educación rural, pedagogía dialógica y participación comunitaria.
- Documentos con pertinencia regional, nacional o latinoamericana, incluyendo políticas educativas.

**Criterios de exclusión:**

- Documentos no relacionados con la ruralidad o el enfoque dialógico.
- Materiales sin respaldo académico o sin datos verificables.
- Publicaciones en idiomas distintos a español o inglés sin traducción.

**Procedimiento de análisis**

Los documentos seleccionados se organizaron y analizaron mediante un análisis temático y comparativo, estructurado en tres categorías centrales:

1. Educación rural y desigualdades estructurales: brechas de acceso, cobertura, infraestructura, permanencia y calidad.
2. Aprendizaje dialógico: fundamentos teóricos, experiencias pedagógicas y principios de implementación.
3. Participación comunitaria y escuela como polo de arrastre: integración de la comunidad en los procesos educativos y su potencial transformador en el territorio (Semper, 2018).

El análisis no se limitó a la descripción de los autores y experiencias; se realizó un diálogo crítico entre posturas teóricas y empíricas, identificando convergencias, divergencias, tendencias, tensiones y vacíos. Esta aproximación permite sustentar de manera sólida la pertinencia de la investigación y articularla con la práctica en la sede rural Santa Helena.

**Justificación de la metodología**

El enfoque sistemático y comparativo garantiza que el Estado del Arte no sea únicamente una recopilación de referencias, sino una revisión crítica y analítica, capaz de identificar vacíos en la literatura y evidenciar la necesidad de estudios situados en escuelas rurales específicas. Además, esta metodología permite integrar la noción de la escuela como polo de arrastre, destacando cómo la investigación contribuye al conocimiento sobre la relación escuela-comunidad y la implementación del aprendizaje dialógico en contextos rurales.

***Educación rural en Colombia: tensiones históricas, desigualdad y horizontes de transformación***

La educación rural en Colombia ha sido históricamente relegada en el diseño y aplicación de políticas públicas. El modelo educativo colombiano se ha estructurado desde lógicas urbanas que desatienden las condiciones materiales, culturales y territoriales de las zonas rurales, donde se concentran históricamente los mayores índices de pobreza, exclusión y conflicto armado (González, 2008; Duarte, 2020). Esta situación ha generado una escuela rural desarticulada de su entorno, fragmentada, con bajos índices de permanencia, limitado acceso a infraestructura adecuada y una alta rotación docente.

Bonilla (2010) destaca que el tratamiento dado a la educación rural ha estado signado por una concepción asistencialista que prioriza la cobertura sobre la calidad, sin reconocer el carácter político, cultural y productivo del territorio campesino. Así mismo, Rodríguez (2012) advierte que la imposición de modelos pedagógicos homogéneos ha contribuido a la deslegitimación de los saberes rurales, generando un proceso sistemático de invisibilización de las formas locales de aprender, enseñar y habitar la escuela.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) reconoce que persiste una brecha significativa en los aprendizajes y condiciones escolares entre estudiantes rurales y urbanos, asociada no solo a factores técnicos o económicos, sino también a las limitaciones del sistema para comprender la educación como proceso social y comunitario. A pesar de la formulación de políticas como el Programa de Educación Rural (PER), la Jornada Única o ¡Viva la Escuela!, estas iniciativas enfrentan dificultades estructurales para transformar el modelo dominante. En este contexto, surge la necesidad de pensar la escuela rural desde los territorios, en diálogo con las comunidades y desde enfoques pedagógicos que reconozcan la diversidad cultural, lingüística, ambiental y organizativa del mundo rural (Zuluaga, 2016).

**Situación reciente de la educación rural en Colombia: marginación, desigualdad y desafíos estructurales (2022–2024)**

La educación rural en Colombia continúa atravesada por profundas desigualdades históricas que, pese a los esfuerzos normativos y programáticos del Estado, se han mantenido o incluso agudizado en los últimos años. La combinación de precariedad socioeconómica, débil infraestructura educativa, limitada formación docente, baja conectividad y carencias en la oferta escolar configura un panorama en el que la ruralidad permanece estructuralmente relegada en comparación con las zonas urbanas. Esta realidad afecta de manera directa los procesos de enseñanza y aprendizaje en territorios como el departamento del Huila y municipios de mediana ruralidad como Garzón, donde las condiciones sociales y materiales

limitan el derecho a una educación de calidad y obstaculizan la continuidad escolar. En este apartado se integran datos recientes sobre pobreza, deserción, cobertura docente, desempeño académico y rezagos estructurales que permiten contextualizar la necesidad de enfoques educativos alternativos y situados, como el aprendizaje dialógico que orienta la presente investigación.

**Marginación y pobreza rural: desigualdades estructurales persistentes**

Los datos oficiales muestran que la ruralidad sigue siendo el territorio más afectado por la pobreza multidimensional en el país. De acuerdo con el DANE, en 2024 la pobreza multidimensional alcanzó el 24,3 % en centros poblados y rural disperso, mientras que en las cabeceras urbanas fue de solo 7,8 %, es decir, la ruralidad continúa con un índice tres veces mayor (DANE, 2025). Aunque la tasa nacional descendió levemente, pasando de 12,1 % en 2023 a 11,5 % en 2024, la brecha urbano–rural prácticamente no se ha modificado (DANE, 2025).

En el departamento del Huila, esta desigualdad también es evidente. Según estadísticas departamentales para 2023-2024, la pobreza multidimensional en zonas rurales fue de 15,8 %, casi el doble de la registrada en cabeceras municipales, que se ubicó en 7,6 % (Diario del Huila, 2024). Estos indicadores socioeconómicos condicionan de manera directa la participación y permanencia escolar: las familias rurales enfrentan mayores dificultades de acceso, transporte, alimentación, conectividad y disponibilidad de tiempo para apoyar los procesos educativos.

Deserción escolar, continuidad y trayectorias incompletas

Las cifras nacionales recientes indican que la deserción escolar afecta más a la ruralidad que a las zonas urbanas. De acuerdo con el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), en 2022 la inasistencia escolar alcanzó el 23,7 % en zonas rurales, frente

al 17,9 % en contextos urbanos (LEE, 2023). Esta diferencia evidencia que los estudiantes rurales enfrentan mayores obstáculos para permanecer en el sistema educativo, especialmente en niveles superiores como la básica secundaria y la media.

Asimismo, los estudios sobre trayectorias educativas muestran que solo cerca del 35 % de los estudiantes rurales logra completar la educación secundaria, lo que contrasta con la continuidad mucho más alta observada en zonas urbanas (Rojas & Patiño, 2023). Esta problemática se agrava en escuelas multigrado y sedes dispersas, como ocurre en numerosos establecimientos del Huila y en zonas rurales de Garzón, donde la oferta de educación media es limitada y las distancias dificultan la asistencia regular.

**Cobertura, formación y provisión docente en la ruralidad**

La provisión y formación docente también muestran brechas persistentes. Aunque la planta docente rural representa aproximadamente el 28 % del total nacional, este porcentaje ha variado muy poco en los últimos años, pasando de 27,9 % en 2020 a 28,6 % en 2021, lo que evidencia un estancamiento en la ampliación de personal educativo para zonas rurales (Cámara de Representantes, 2024). Esta tendencia es problemática si se considera que el 67 % de las sedes educativas del país se ubican en zonas rurales (LEE, 2023), lo que implica una relación desfavorable entre número de docentes y número de sedes, especialmente en territorios de difícil acceso.

Asimismo, las oportunidades de capacitación y formación continua para docentes rurales son limitadas. La OECD (2022) señala que las condiciones materiales —deficiente infraestructura, escasa conectividad, falta de transporte y de apoyo institucional— restringen seriamente el acceso de los maestros rurales a procesos de profesionalización y actualización pedagógica. Esta falta de acompañamiento y desarrollo profesional incide directamente en la calidad educativa y en la implementación de enfoques dialógicos o comunitarios, que requieren formación, acompañamiento y tiempo institucional.

### Calidad educativa y brechas en el desempeño académico

La desigualdad entre zonas urbanas y rurales también se refleja en el desempeño académico. De acuerdo con el informe del LEE (2023), en las pruebas Saber 11 de 2022 se evidenció una brecha nacional de 26,4 puntos entre estudiantes rurales y urbanos, lo que muestra diferencias profundas en relación con las competencias evaluadas. Adicionalmente, la mayoría de sedes rurales carece de condiciones para garantizar una educación de calidad: cerca de 80 % no tiene acceso a internet, el 59,7 % no cuenta con aula de informática y un 18,1 % no posee servicio de energía eléctrica (LEE, 2023). Estas carencias afectan directamente la posibilidad de desarrollar procesos pedagógicos contemporáneos, integrados y basados en el diálogo o la indagación.

En departamentos como Huila y municipios como Garzón, estas desigualdades se expresan en limitaciones adicionales: menor acceso a recursos pedagógicos, dificultades de conectividad, oferta educativa restringida a primaria y básica, y ausencia de programas de fortalecimiento docente específica para escuelas multigrado o dispersas.

### Interpretación integradora: la ruralidad como territorio relegado

El conjunto de estos indicadores —economía, deserción, docencia, cobertura y desempeño— revela que la educación rural en Colombia sigue siendo un territorio históricamente relegado. La mayor pobreza multidimensional, la falta de infraestructura escolar, la debilidad en la provisión docente, la deserción más alta y los puntajes académicos más bajos constituyen un entramado de inequidades que condicionan la posibilidad de que niñas y niños rurales accedan a una educación con calidad y pertinencia.

En contextos como el municipio de Garzón, esta realidad se intensifica debido a la dispersión geográfica, la limitada oferta de educación media y la falta de inversión sostenida en sedes rurales. En consecuencia, resulta urgente proponer e investigar enfoques

pedagógicos que respondan a estas desigualdades estructurales y que reconozcan la potencia del territorio, la comunidad y el diálogo como ejes de una educación transformadora. En este marco se inscribe la presente investigación, que busca comprender cómo, en la sede Santa Helena, se configuran prácticas de aprendizaje dialógico en medio de estas condiciones adversas.

**Educación rural, desigualdad estructural y vulneración de derechos humanos**

El enfoque de derechos humanos reconoce que la educación no es un servicio opcional sino un derecho fundamental, condición para el ejercicio de otros derechos y base del desarrollo individual y colectivo. Tanto el Sistema Universal como el Sistema Interamericano han reiterado que los Estados deben garantizar una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable, según los estándares establecidos por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC, 1999). No obstante, como muestran los datos recientes sobre pobreza, marginación y brechas educativas en zonas rurales de Colombia, estas condiciones no se cumplen plenamente para los niños, niñas y adolescentes que habitan territorios rurales. La persistencia de desigualdades en cobertura, deserción escolar, infraestructura, provisión docente y desempeño académico evidencia una vulneración sistemática del derecho a la educación en su integralidad.

De acuerdo con la UNESCO (2022), el derecho a la educación implica que los Estados deben erradicar las desigualdades territoriales que impiden el acceso y permanencia escolar, especialmente para poblaciones históricamente excluidas como la ruralidad. En Colombia, las cifras recientes revelan una brecha estructural: mientras la pobreza multidimensional en zonas urbanas alcanza el 7,8 %, en áreas rurales se eleva al 24,3 % (DANE, 2025). Esta desigualdad socioeconómica repercute directamente en el derecho a la educación, pues afecta condiciones básicas de vida —alimentación, transporte, conectividad, salud, acceso a materiales escolares— sin las cuales la escolarización efectiva se vuelve inviable. El derecho a la educación, entendido como un derecho interdependiente, se ve así condicionado por la vulneración simultánea del

derecho a la alimentación, a una vivienda digna y al trabajo digno de las familias rurales.

Asimismo, la deserción escolar es un indicador crítico de vulneración de derechos. El LEE (2023) reporta que la inasistencia escolar en zonas rurales es del 23,7 %, cifra significativamente mayor que la urbana (17,9 %). Desde un enfoque de derechos humanos, la deserción no puede interpretarse únicamente como un fenómeno individual, sino como resultado de condiciones estructurales que el Estado tiene la obligación de transformar. La interrupción de trayectorias educativas vulnera el derecho a la educación y limita el derecho al desarrollo y a la igualdad de oportunidades en la vida adulta (UNICEF, 2020).

En lo que respecta al derecho a la igualdad y no discriminación, la situación rural representa una forma de discriminación estructural por origen territorial. La Corte Constitucional colombiana ha sostenido reiteradamente que las desigualdades históricas hacia la población rural constituyen formas de exclusión que comprometen la obligación estatal de adoptar medidas especiales de protección (Corte Constitucional, Sentencia T-302/17). La brecha en conectividad —79,8 % de sedes rurales sin acceso a internet (LEE, 2023)— y la ausencia de infraestructura adecuada en casi un 60 % de las escuelas rurales hacen evidente que los estudiantes rurales reciben un servicio educativo con estándares inferiores, lo que contradice el principio de igualdad sustantiva.

En el plano del derecho a la calidad educativa, el bajo desempeño académico rural señala una vulneración explícita. La brecha de 26,4 puntos en pruebas Saber 11 entre estudiantes rurales y urbanos (LEE, 2023) muestra que la calidad de la educación ofrecida no es comparable en términos de resultados de aprendizaje. Al no garantizar una educación que desarrolle plenamente las capacidades cognitivas y socioemocionales, el Estado incumple el estándar de aceptabilidad del derecho a la educación (CDESC, 1999).

Finalmente, estas desigualdades afectan el derecho a la participación, especialmente en la infancia rural. El enfoque dialógico propuesto en esta investigación se inscribe, precisamente, como un mecanismo pedagógico que promueve el ejercicio del derecho a la participación,

reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2020) como eje fundamental del desarrollo integral. Sin embargo, en la práctica, la ausencia de condiciones institucionales, la precariedad docente y la falta de acompañamiento pedagógico limitan la posibilidad de que niñas y niños rurales participen en espacios donde su voz sea reconocida como legítima.

En síntesis, la marginación educativa de la ruralidad no es solo un problema pedagógico sino un asunto de derechos humanos. Las condiciones estructurales descritas constituyen una vulneración del derecho a la educación en sus dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Esta vulneración afecta otros derechos interdependientes y reproduce ciclos de exclusión territorial, económica y cultural. De ahí la importancia de fortalecer prácticas pedagógicas contextualizadas y transformadoras, como el aprendizaje dialógico, que promueven participación, reconocimiento y producción colectiva de conocimiento, configurándose como una respuesta ética y política frente a las desigualdades estructurales que afectan a la ruralidad.

Por tanto, la investigación sobre la educación rural en Colombia revela un vacío persistente: la falta de sistematización crítica de experiencias locales que resignifiquen la escuela como proyecto comunitario, y no solo como institución reproductora de contenidos. Este vacío es el que precisamente se busca problematizar en esta tesis.

***El aprendizaje dialógico: bases pedagógicas, dimensiones éticas y experiencias en contexto***

El aprendizaje dialógico emerge como una respuesta crítica a los modelos tradicionales de enseñanza centrados en la transmisión vertical del conocimiento. Inspirado en Paulo Freire (1970), este enfoque plantea que el diálogo es una práctica política y pedagógica indispensable para la liberación educativa, en tanto rompe con la educación bancaria y reconoce a los sujetos como productores de saber. Para Freire, enseñar no es transferir contenido, sino *crear las*

*condiciones para la producción colectiva del conocimiento* a partir de la experiencia y la reflexión crítica sobre el mundo vivido.

Esta concepción freireana dialoga estrechamente con los planteamientos socioculturales de Lev Vygotsky (1978), para quien el aprendizaje se construye en interacción y se mediatiza mediante el lenguaje. Su noción de Zona de Desarrollo Próximo permite comprender que el desarrollo intelectual se expande a través de prácticas colaborativas en las que otros —pares, adultos, comunidad— actúan como mediadores. El aprendizaje dialógico, desde esta perspectiva, posibilita justamente que niñas y niños participen en actividades compartidas donde se elaboran significados colectivos que luego son interiorizados. En contextos rurales multigrado, como Santa Helena, estas interacciones intergeneracionales adquieren un valor pedagógico fundamental.

Una dimensión complementaria la aporta Jürgen Habermas (1987), cuya teoría de la acción comunicativa sitúa el diálogo en el terreno ético y racional. Para el autor, el entendimiento solo es posible cuando los interlocutores participan en condiciones de igualdad, orientados por la fuerza del mejor argumento y no por relaciones de autoridad. Desde esta mirada, el aprendizaje dialógico implica relaciones pedagógicas democráticas donde los participantes —estudiantes, docentes, familias— se reconocen como sujetos competentes para deliberar, interpretar y transformar su entorno. Esta concepción es clave para comprender los procesos de construcción comunitaria en escuelas rurales, donde la palabra compartida constituye un mecanismo de cohesión y participación.

Gordon Wells (2001) profundiza esta perspectiva al proponer la idea de las comunidades de indagación, entendidas como espacios donde el conocimiento se construye de manera colaborativa mediante el diálogo reflexivo. Para Wells, el aprendizaje ocurre cuando los sujetos se comprometen con la indagación conjunta y transforman el significado a través de la conversación. Esto vincula directamente el enfoque dialógico con la práctica pedagógica concreta, pues sitúa al aula —y particularmente a la escuela rural— como un espacio para

investigar colectivamente la realidad, integrar saberes y producir sentido en relación con el territorio.

Retomando estos fundamentos, Ramón Flecha (2000) sistematiza el enfoque en las llamadas Actuaciones Educativas de Éxito, entre las que se destacan las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y las comisiones mixtas. Estas prácticas buscan democratizar la vida escolar mediante la participación activa de toda la comunidad educativa. Flecha articula así los aportes de Freire, Vygotsky y Habermas en principios como el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la solidaridad y la transformación del entorno. Dichos principios orientan procesos educativos donde la voz de cada participante es valorada y la diversidad se convierte en recurso pedagógico.

En América Latina, este legado teórico ha sido retomado por experiencias que buscan vincular escuela y comunidad desde una lógica de co-construcción del conocimiento. En Colombia, Molina y Quintero (2017) documentan cómo estas prácticas potencian la convivencia y el pensamiento crítico en escuelas rurales de Antioquia, mientras que Correa (2021) evidencia la emergencia de diálogos de saberes entre prácticas ancestrales y dinámicas escolares en el Cauca, fortaleciendo los vínculos intergeneracionales y el sentido de pertenencia territorial.

No obstante, la literatura también señala desafíos estructurales: la falta de formación docente en pedagogías críticas, la presión por cumplir estándares estandarizados, la ausencia de marcos normativos que legitimen el diálogo como método pedagógico central (Flecha, 2000; Zuluaga, 2016) y la escasez de tiempo institucional para sostener prácticas colaborativas. A ello se suma la necesidad de comprender cómo el aprendizaje dialógico se transforma cuando se implementa en escuelas rurales con dinámicas comunitarias propias, realidades socioeconómicas diversas y configuraciones multigrado.

En este sentido, la presente investigación busca aportar a un campo aún incipiente: la sistematización situada del aprendizaje dialógico en contextos rurales específicos. Más que indagar si se aplican determinadas estrategias, interesa comprender cómo estas se viven y

resignifican desde las voces de las niñas, los niños, los docentes y la comunidad de Santa Helena, y cómo los principios dialógicos se articulan con los saberes del territorio para configurar una propuesta pedagógica propia, coherente con las realidades y potencialidades rurales.

### *Comunidad y escuela: el territorio como sujeto pedagógico*

La relación entre escuela y comunidad ha sido históricamente tensa. Mientras la educación formal ha tendido a separar el conocimiento escolar de los saberes populares, diversos autores han señalado la necesidad de concebir la escuela como un espacio social compartido, que dialogue con los territorios, reconozca sus memorias y potencie la participación activa de la comunidad (Rodríguez, 2012; Zuluaga, 2016). Desde esta perspectiva, la escuela no es únicamente una institución de enseñanza, sino un espacio de mediación cultural donde convergen lenguajes, formas de organización, experiencias de vida y proyectos colectivos.

En contextos rurales, esta dimensión adquiere un valor particular: la escuela puede funcionar como un puente entre generaciones, fortaleciendo la identidad campesina y actuando como un nodo de resistencia frente al desarraigo y la homogenización (Correa, 2021). Sin embargo, la implementación de políticas educativas, como el programa ¡Viva la Escuela! (MEN, 2021), evidencia que la participación comunitaria muchas veces sigue siendo simbólica, limitada a eventos puntuales o consultas superficiales, sin impactar efectivamente las decisiones pedagógicas (MEN, 2022; Duarte, 2020).

Es en este contexto que la propuesta de Carlos Semper (2018) resulta especialmente pertinente. Semper conceptualiza la escuela como un "polo de arrastre", entendida como un agente capaz de transformar y movilizar dinámicas sociales en el territorio. Desde esta mirada, la escuela no solo recibe influencia de la comunidad, sino que también puede inducir

cambios significativos, articulando recursos, saberes locales y prácticas pedagógicas de manera que impacten en la vida social, cultural y educativa del entorno rural. Este enfoque dialoga con las perspectivas de Zuluaga (2016) y Correa (2021), ampliando la noción de la escuela como mediadora: no solo integra los saberes del territorio, sino que los proyecta y potencia, generando efectos multiplicadores.

La articulación de estas posturas teóricas sostiene la premisa de que la comunidad es escuela: educa, transforma y produce conocimiento. La apuesta pedagógica no puede definirse únicamente desde el Estado o los docentes, sino que debe construirse con la comunidad como sujeto político y epistémico, reconociendo su capacidad de influencia sobre la práctica educativa (Zuluaga, 2016; Semper, 2018). Esta integración refuerza la pertinencia del aprendizaje dialógico, que orienta la presente investigación, ya que permite que la escuela se configure como un espacio de construcción colectiva de saberes, donde la voz de estudiantes, docentes y familias se articula con el territorio y los saberes locales.

Desde esta perspectiva, la implementación de un enfoque dialógico en la Escuela Rural de Santa Helena (Garzón, Huila) no solo promueve la participación activa, sino que también posibilita que la escuela funcione como polo de arrastre, generando transformaciones sociales, culturales y pedagógicas que trascienden los límites de la institución. Esto es particularmente relevante en territorios históricamente excluidos, donde los enfoques tradicionales han desarticulado la relación escuela–comunidad. La investigación busca, por tanto, documentar cómo estas prácticas se viven y se resignifican en la experiencia concreta de niñas, niños, docentes y comunidad, aportando evidencia sobre la construcción de una escuela rural situada, participativa y transformadora.

En conclusión, la integración de estas perspectivas sugiere que para comprender la escuela rural de Santa Helena es necesario verla simultáneamente como:

1. Espacio de mediación cultural (Rodríguez, 2012; Zuluaga, 2016)

2. Escenario de diálogo de saberes y construcción colectiva de conocimiento (Correa, 2021; Flecha, 2000)
3. Polo de arrastre que impulsa cambios sociales en el territorio (Semper, 2018)

Esta articulación conceptual sustenta la propuesta investigativa, mostrando cómo la implementación del aprendizaje dialógico puede transformarse en un mecanismo que no solo educa, sino que impacta de manera integral la vida del territorio, consolidando la escuela como un nodo central en la dinámica comunitaria.

**Análisis comparativo de autores y tendencias, tensiones y vacíos**

El análisis comparativo de los autores y experiencias revisadas permite pasar de una descripción aislada de referencias a un diagnóstico crítico del estado del conocimiento sobre educación rural, aprendizaje dialógico y participación comunitaria. Este enfoque facilita identificar tendencias, tensiones y vacíos que sustentan la pertinencia de la investigación en la Escuela Rural de Santa Helena.

Freire (1970) y Flecha (2000) coinciden en que el aprendizaje es un proceso social, dialógico y emancipador, donde los sujetos construyen conocimiento a través de la interacción crítica y la participación activa. Mientras Freire enfatiza la pedagogía de la liberación y la relación entre educación y conciencia social, Flecha sistematiza estas ideas en actuaciones concretas como los grupos interactivos y tertulias dialógicas, orientadas a democratizar la escuela.

Vygotsky (1978) aporta la dimensión sociocultural del aprendizaje, destacando la mediación del lenguaje y la interacción social en la construcción de competencias. En este sentido, el aprendizaje dialógico propuesto por Freire y Flecha se enriquece con la noción de Zona de Desarrollo Próximo, mostrando cómo la interacción entre pares y adultos facilita la internalización de saberes colectivos.

Habermas (1987) introduce el elemento ético y racional: el diálogo debe sustentarse en la igualdad entre participantes y la fuerza del mejor argumento, no en la autoridad. Esto complementa la perspectiva de Freire y Flecha, ya que asegura que los procesos dialógicos sean también espacios democráticos de deliberación.

Gordon Wells (2001) extiende la propuesta hacia la creación de comunidades de indagación, donde la reflexión conjunta y la investigación colaborativa permiten transformar el significado del conocimiento. Esta dimensión práctica conecta con las experiencias de aprendizaje dialógico en escuelas rurales documentadas por Molina y Quintero (2017) y Correa (2021), donde se evidencia la construcción colectiva de saberes que integra conocimientos escolares y comunitarios.

Finalmente, la perspectiva de Carlos Semper (2018) sobre la escuela como polo de arrastre amplía el marco: la escuela no solo recibe influencia del territorio, sino que transforma y moviliza dinámicas sociales y culturales, integrando saberes locales con prácticas pedagógicas que impactan en la comunidad. Esta postura dialoga con Zuluaga (2016) y Correa (2021), consolidando la escuela como un espacio donde el aprendizaje dialógico puede generar efectos multiplicadores en el territorio, contribuyendo al desarrollo social y cultural más allá del aula.

A partir del análisis comparativo se identifican varias tendencias relevantes:

1. Consolidación del aprendizaje dialógico como enfoque pedagógico que articula teoría crítica, interacción social y construcción colectiva de conocimiento (Freire, 1970; Flecha, 2000; Wells, 2001).
2. Integración escuela-comunidad, enfatizando la participación de estudiantes, familias y líderes locales en procesos educativos (Correa, 2021; Zuluaga, 2016).
3. Reconocimiento de saberes locales y culturales, incorporando conocimientos ancestrales

o comunitarios en la práctica pedagógica (Correa, 2021; Zuluaga, 2016).

4. Mayor interés por la educación rural y políticas situadas, evidenciado en programas nacionales como ¡Viva la Escuela! (MEN, 2021; 2022).
5. Uso de la escuela como agente de transformación social, enfatizado por Semper (2018) y reflejado en experiencias de proyectos comunitarios y programas de desarrollo educativo rural.

El análisis también evidencia tensiones teóricas, políticas y pedagógicas:

1. Participación comunitaria limitada: aunque la normativa promueve la inclusión, en la práctica muchas intervenciones son simbólicas y no influyen en decisiones pedagógicas (Duarte, 2020; MEN, 2022).
2. Brechas entre normatividad y realidad rural: programas como ¡Viva la Escuela! enfrentan dificultades estructurales para adaptarse a contextos multigrado y territorios dispersos (LEE, 2023).
3. Choque entre currículo urbano y saberes rurales: los enfoques estandarizados dificultan la integración de conocimientos locales (Rodríguez, 2012; Zuluaga, 2016).
4. Limitaciones de formación docente: los maestros rurales carecen de acompañamiento suficiente para implementar enfoques dialógicos y pedagógicamente innovadores (OECD, 2022; Cámara de Representantes, 2024).
5. Tensiones entre teoría y práctica: la aplicación de principios dialógicos y del polo de arrastre depende de condiciones materiales, sociales y culturales que no siempre están garantizadas.

A partir del análisis se identifican vacíos relevantes:

1. Escasez de estudios situados que documenten cómo se implementa realmente el

aprendizaje dialógico en escuelas rurales específicas, especialmente en multigrado y territorios dispersos.

2. Falta de evidencia sobre el impacto de la escuela como polo de arrastre, es decir, cómo la institución transforma dinámicas sociales y culturales en el territorio.
3. Poca documentación de experiencias desde la voz de estudiantes, docentes y comunidad, limitando la comprensión de la participación real y su efecto en el aprendizaje.
4. Necesidad de articulación entre políticas nacionales y contextos locales, para adaptar los enfoques dialógicos y de participación a la realidad rural concreta.

El análisis comparativo evidencia que los enfoques dialógicos y participativos tienen consenso teórico en torno a la construcción social del conocimiento y la importancia de la comunidad. Sin embargo, existen tensiones y vacíos que justifican plenamente la presente investigación: explorar cómo, en la Escuela Rural de Santa Helena, se materializa el aprendizaje dialógico, cómo la comunidad se involucra efectivamente y cómo la escuela actúa como polo de arrastre, generando transformaciones sociales y educativas en un territorio históricamente marginado.

A continuación, la siguiente tabla busca sintetizar los conceptos más importantes abordados en el estado del arte.

*Tabla 1: Resumen estado del arte*

| **Eje temático** | **Conceptos clave** | **Subtemas abordados** | **Autores - as** |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Educación rural en Colombia** | Educación rural, brechas, exclusión educativa, política pública, equidad | Tensiones históricas del modelo urbano-centrista- Brechas materiales y simbólicas- Retos del sistema escolar rural | González (2008); Bonilla (2010); Rodríguez (2012); MEN (2022); Duarte (2020) |
| **Aprendizaje dialógico** | Diálogo, pedagogía crítica, participación, actuaciones educativas de éxito | Fundamentos freireanos- Principios del enfoque dialógico- Aplicaciones en contextos escolares rurales | Freire (1970); Flecha (2000); Molina & Quintero (2017); Correa (2021) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Escuela y comunidad como territorio educativo** | Comunidad educativa, saberes locales, co-construcción, agencia, participación | Relación escuela–territorio- Saberes comunitarios- Participación como construcción pedagógica colectiva Escuela como polo de arrastre. | Rodríguez (2012); Zuluaga (2016); Correa (2021); MEN (2021); Duarte (2020) Semper, C. (2018) |
| **Fuente. Elaboración propia** | | | |

| **Autor(es) / Institución** | **Año** | **Tipo de documento** | **Tema principal / enfoque** | **Hallazgos / aporte** | **Relevancia para la investigación** |
|---|---|---|---|---|---|
| Freire, P. | 1970 | Libro | Pedagogía crítica, diálogo | Educación como construcción colectiva y liberadora | Fundamenta la dimensión teórica del aprendizaje dialógico |
| Flecha, R. | 2000 | Libro | Actuaciones educativas de éxito | Tertulias dialógicas, grupos interactivos, comisiones mixtas | Proporciona estrategias concretas de implementación del aprendizaje dialógico |
| Vygotsky, L.S. | 1978 | Libro | Psicología del desarrollo | Zona de Desarrollo Próximo, aprendizaje mediado socialmente | Refuerza la dimensión sociocultural del aprendizaje y la interacción social en contextos rurales |
| Habermas, J. | 1987 | Libro | Teoría de la acción comunicativa | Diálogo basado en la igualdad y la fuerza del mejor argumento | Fundamenta la dimensión ética y democrática del aprendizaje |

| Autor(es) / Institución | Año | Tipo de documento | Tema principal / enfoque | Hallazgos / aporte | Relevancia para la investigación |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | dialógico |
| Wells, G. | 2001 | Libro | Comunidades de indagación | Aprendizaje colaborativo y reflexión conjunta | Conecta la teoría dialógica con prácticas concretas de aula en contextos rurales |
| Semper, C. | 2018 | Libro | Escuela como polo de arrastre | La escuela como agente de transformación social y cultural del territorio | Sustenta la propuesta de la escuela como nodo comunitario transformador |
| Correa, D. | 2021 | Artículo académico | Diálogo de saberes y territorio | Integración de saberes escolares y ancestrales en contextos rurales | Evidencia de articulación efectiva entre escuela y comunidad |
| Zuluaga, O.L. | 2016 | Libro | Pedagogías rurales | Reconocimiento y articulación de saberes campesinos en el currículo | Fundamenta la importancia de la participación comunitaria y pedagogía situada |
| González, M. | 2008 | Artículo académico | Educación rural en Colombia | Marginalización histórica de la ruralidad en políticas educativas | Contextualiza la desigualdad estructural de la educación rural |
| Bonilla, J. | 2010 | Artículo académico | Políticas educativas rurales | Cobertura sobre calidad y enfoque asistencialista | Identifica limitaciones de políticas y la necesidad de pedagogías transformadoras |
| Rodríguez, M. | 2012 | Libro | Educación rural y participación comunitaria | Escuela como mediadora cultural y puente intergeneracional | Sustenta la participación comunitaria y la integración de saberes locales |

| Autor(es) / Institución | Año | Tipo de documento | Tema principal / enfoque | Hallazgos / aporte | Relevancia para la investigación |
|---|---|---|---|---|---|
| MEN | 2021 | Documento oficial | Programa ¡Viva la Escuela! | Lineamientos de participación y gestión escolar | Contexto normativo de la política que implementa la investigación |
| MEN | 2022 | Informe | Implementación de programas de participación | Limitaciones en la participación real de la comunidad | Evidencia de la brecha entre política y práctica |
| LEE, Pontificia Universidad Javeriana | 2023 | Informe | Radiografía de la educación rural | Datos sobre deserción, cobertura docente, conectividad y desempeño académico | Contexto empírico para justificar la investigación en Santa Helena |
| DANE | 2024 – 2025 | Informe estadístico | Pobreza multidimensional, desigualdad | Brechas rurales–urbanas en educación, pobreza y acceso | Fundamenta el análisis de condiciones socioeconómicas y educativas del territorio |
| Molina, J. & Quintero, M. | 2017 | Artículo académico | Prácticas dialógicas en escuelas rurales | Mejora de convivencia, participación y pensamiento crítico | Evidencia empírica de implementación de aprendizaje dialógico en contextos rurales |
| UNICEF | 2020 | Documento internacional | Derechos del niño y educación | Participación infantil y derecho a la educación | Sustenta la perspectiva de derechos humanos aplicada a la educación rural |
| OECD | 2022 | Informe | Política educativa rural | Limitaciones estructurales y formación docente | Apoyo a la identificación de brechas en infraestructura y capacitación docente |

## 6. Marco teórico

El presente marco teórico establece las bases conceptuales y críticas de esta investigación, cuyo objetivo es analizar, desde una perspectiva comunitaria, la apuesta pedagógica que se configura en la implementación del aprendizaje dialógico del programa ¡Viva la Escuela! en la Escuela Rural de la vereda Santa Helena, municipio de Garzón (Huila).

Se fundamenta en tres ejes centrales: (1) la educación rural en Colombia, escenario históricamente excluido; (2) el aprendizaje dialógico como propuesta pedagógica crítica; y (3) la perspectiva comunitaria que reconoce a la comunidad como sujeto pedagógico y epistémico. A través de este recorrido conceptual se buscan esclarecer los fundamentos que orientan la investigación, así como los límites, tensiones y posibilidades de aplicar un enfoque dialógico en un entorno rural.

### Educación rural en Colombia: entre la exclusión histórica y la transformación situada

La educación rural ha sido marginada política, pedagógica y presupuestalmente, generando desigualdad frente a la educación urbana: precariedad de infraestructura, baja calidad docente, acceso limitado a recursos y escasa articulación con proyectos de vida comunitarios (MEN, 2022). González (2008) y Bonilla (2010) señalan que la escuela rural ha sido tratada como extensión subordinada del modelo urbano, con currículos estandarizados y prácticas desconectadas del contexto.

A pesar de programas recientes como PER, Jornada Única y ¡Viva la Escuela! (MEN, 2021), persiste una débil comprensión territorial y baja participación comunitaria (Duarte, 2020; Rodríguez, 2012; Zuluaga, 2016). Se requiere repensar la educación rural desde una pedagogía situada y crítica, vinculada al proyecto colectivo de la comunidad.

### Aprendizaje dialógico: fundamentos críticos y transformaciones pedagógicas

El aprendizaje dialógico, fundamentado en Freire (1970) y Flecha (2000, 2015), propone que el conocimiento se construye colectivamente mediante la interacción horizontal. Se basa en

la igualdad de diferencias, la inteligencia cultural y la participación activa, reconociendo los saberes comunitarios, familiares y cotidianos (Aubert et al., 2008; Puigvert, 2011).

Vygotsky (1978) aporta la dimensión sociocultural, Habermas (1987) la dimensión ética del diálogo y Wells (2001) la noción de comunidades de indagación, donde la reflexión conjunta transforma significados. Experiencias en Colombia muestran que esta estrategia fortalece la cohesión social, el pensamiento crítico y la participación comunitaria (Molina & Quintero, 2017; Correa, 2021; Sandoval Parra, 2019).

Los desafíos incluyen currículos rígidos, limitaciones en la formación docente, presión por estándares externos y escasa apertura institucional (MEN, 2022), lo que evidencia la necesidad de adaptar el enfoque a contextos rurales específicos.

**Perspectiva comunitaria: la escuela como construcción territorial y polo de arrastre**

La perspectiva comunitaria concibe la escuela como sujeto pedagógico, integrado a la red social, cultural e histórica del territorio (Rodríguez, 2012; Zuluaga, 2016). El programa ¡Viva la Escuela! promueve la participación, pero su implementación ha sido desigual (MEN, 2021; 2022; Duarte, 2020).

Semper (2018) introduce el concepto de "polo de arrastre", entendiendo la escuela como agente que transforma y moviliza dinámicas sociales y culturales en el territorio. Integrando aprendizaje dialógico y perspectiva comunitaria, la escuela de Santa Helena funciona como nodo de construcción colectiva de conocimiento, donde docentes, estudiantes y familias participan activamente y la escuela impacta en la vida comunitaria.

**Análisis comparativo y vacíos de investigación**

- Convergencias: Todos los autores coinciden en que el aprendizaje es social y que la escuela debe integrar saberes comunitarios y escolares (Freire, Flecha, Vygotsky, Wells, Semper, Zuluaga).
- Tensiones: Participación comunitaria limitada, currículos estandarizados y falta de

formación docente (Duarte, 2020; MEN, 2022).

- Vacíos: Escasa documentación sobre implementación real del aprendizaje dialógico en contextos rurales multigrado y sobre la escuela como polo de arrastre.

Estos vacíos justifican la presente investigación, que busca analizar la experiencia en la Escuela Rural de Santa Helena.

*Tabla 2: Síntesis Marco teórico*

| **Autor(es) / Institución** | **Año** | **Tipo de documento** | **Tema principal / enfoque** | **Hallazgos / aporte** | **Relevancia para la investigación** |
|---|---|---|---|---|---|
| Freire, P. | 1970 | Libro | Pedagogía crítica y diálogo | Educación horizontal y construcción colectiva | Fundamenta el aprendizaje dialógico |
| Flecha, R. | 2000, 2015 | Libro | Actuaciones educativas de éxito | Grupos interactivos, tertulias dialógicas | Estrategias concretas de implementación dialógica |
| Vygotsky, L.S. | 1978 | Libro | Psicología del desarrollo | Zona de Desarrollo Próximo | Dimensiona interacción social en aprendizaje |
| Habermas, J. | 1987 | Libro | Acción comunicativa | Diálogo igualitario y fuerza del mejor argumento | Fundamenta la ética y democracia en aula |
| Wells, G. | 2001 | Libro | Comunidades de | Aprendizaje | Aplica teoría |

| Autor(es) / Institución | Año | Tipo de documento | Tema principal / enfoque | Hallazgos / aporte | Relevancia para la investigación |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | indagación | colaborativo y reflexión conjunta | dialógica a práctica pedagógica |
| Semper, C. | 2018 | Libro | Polo de arrastre | Escuela como agente transformador del territorio | Sustenta la integración comunidad–escuela |
| Correa, D. | 2021 | Artículo académico | Diálogo de saberes y territorio | Integración de saberes escolares y ancestrales | Ejemplo de articulación efectiva de escuela y comunidad |
| Zuluaga, O.L. | 2016 | Libro | Pedagogías rurales | Reconocimiento de saberes campesinos | Participación comunitaria y currículo situado |
| González, M. | 2008 | Artículo | Educación rural en Colombia | Marginalización histórica | Contextualiza desigualdad estructural |
| Bonilla, J. | 2010 | Artículo | Políticas educativas rurales | Lógica asistencialista | Limitaciones de políticas, necesidad de pedagogía crítica |

| Autor(es) / Institución | Año | Tipo de documento | Tema principal / enfoque | Hallazgos / aporte | Relevancia para la investigación |
|---|---|---|---|---|---|
| Rodríguez, M. | 2012 | Libro | Educación rural y participación comunitaria | Escuela como mediadora cultural | Sustenta participación comunitaria y integración de saberes |
| MEN | 2021 | Documento oficial | Programa ¡Viva la Escuela! | Lineamientos de participación | Contexto normativo de la política |
| MEN | 2022 | Informe | Implementación de programas | Limitaciones de participación | Brecha entre política y práctica |
| LEE | 2023 | Informe | Radiografía educación rural | Deserción, cobertura, desempeño | Evidencia contextual para Santa Helena |
| DANE | 2024–2025 | Informe | Pobreza multidimensional | Brechas rurales–urbanas | Fundamenta análisis socioeconómico |
| Molina, J., & Quintero, M. | 2017 | Artículo | Prácticas dialógicas rurales | Mejora convivencia y pensamiento crítico | Evidencia empírica de aprendizaje dialógico |
| UNICEF | 2020 | Documento | Derechos del niño | Participación infantil y derecho | Perspectiva de derechos |

| Autor(es) / Institución | Año | Tipo de documento | Tema principal / enfoque | Hallazgos / aporte | Relevancia para la investigación |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | a educación | humanos |
| OECD | 2022 | Informe | Política educativa rural | Formación docente y brechas estructurales | Apoya análisis de infraestructura y capacitación docente |

## Capítulo 3. ¡Viva la Escuela!

### 7. Metodología

El presente trabajo de grado se enmarca en un enfoque cualitativo que integra el estudio de caso como estrategia metodológica principal y la sistematización de experiencias como proceso de producción de conocimiento colectivo. Este enfoque busca comprender los significados, prácticas y dinámicas que se configuran en la vida cotidiana de la escuela rural y la comunidad de la vereda Santa Helena, reconociendo el valor del saber situado y la experiencia vivida como fuentes legítimas de conocimiento.

Desde una perspectiva popular y comunitaria, la sistematización se concibe como un proceso reflexivo, crítico y participativo, orientado a recuperar, analizar y resignificar las experiencias que emergen en el territorio. (Jara, 2018) sostiene que sistematizar implica interpretar la práctica para transformarla, reconociendo a los actores sociales como sujetos activos en la construcción de saberes. Así, la sistematización no se limita a describir una experiencia, sino que propicia un ejercicio colectivo de lectura de la realidad, en el cual las comunidades se reconocen como productoras de conocimiento y no como objetos de estudio.

En coherencia con los principios de la educación popular latinoamericana, inspirada en los aportes de (Freire, 1970) este proceso se fundamenta en el diálogo, la conciencia crítica y la acción transformadora. Desde esta mirada, la sistematización popular busca generar espacios de encuentro y reflexión donde los saberes campesinos, pedagógicos y comunitarios se articulen para comprender las prácticas educativas en su contexto, fortalecer la identidad territorial y promover procesos emancipadores desde el campo.

La articulación de la sistematización con el estudio de caso otorga al proceso un carácter metodológico complementario y profundamente contextual. El estudio de caso, entendido como una estrategia que permite analizar en profundidad una realidad particular en su contexto natural (Stake, 1999), posibilita comprender la experiencia educativa y comunitaria de Santa Helena como una manifestación singular de las dinámicas de la educación rural. De esta manera, mientras la sistematización reconstruye y reflexiona críticamente la práctica, el estudio de caso enmarca esa experiencia dentro de un análisis interpretativo más amplio, orientado a comprender cómo los procesos locales dialogan con las condiciones estructurales de la educación en el país.

Así, la sistematización desde lo popular y comunitario, asumida como un estudio de caso, se configura en este trabajo como una apuesta metodológica coherente con el propósito de visibilizar las voces, los saberes y las prácticas de los actores rurales. Ambas metodologías convergen en la búsqueda de un conocimiento situado, dialógico y transformador, que no solo describa la realidad educativa de Santa Helena, sino que contribuya a fortalecer la relación entre escuela y comunidad, en el marco de una pedagogía del territorio y la vida campesina.

El estudio de caso resulta particularmente favorable para la sistematización de experiencias, ya que permite:

- Concentrar el análisis en una experiencia concreta y contextualizada
- Recuperar las voces y posicionamientos de todos los participantes
- Generar interpretaciones situadas que emergen de la práctica real
- Facilitar el diálogo entre teoría y experiencia vivida

Por su parte, la sistematización se concibe aquí no como una mera descripción de actividades, sino como un proceso interpretativo crítico que, siguiendo los lineamientos de la Licenciatura en Educación Comunitaria, 'permite producir conocimiento colectivamente alrededor de una experiencia organizativa, con la intención de generar reflexión crítica de las personas que participan en dicha experiencia' (UPN, Lineamientos LECO, p. 50)."

***Tipo de estudio***

La investigación se enmarca en el estudio de caso como tipo de investigación, dado que se centra en la experiencia concreta de la Escuela Rural Santa Helena, en el municipio de Garzón (Huila), durante la implementación del programa ¡Viva la Escuela!

De acuerdo con Yin (2003), el estudio de caso es una estrategia metodológica que permite analizar en profundidad un fenómeno dentro de su contexto real, especialmente cuando las fronteras entre fenómeno y contexto no están claramente delimitadas.

El estudio de caso posibilita describir y analizar de manera integral la dinámica de la comunidad educativa, las prácticas pedagógicas y los procesos de interacción generados a partir del aprendizaje dialógico. Además, favorece la sistematización de experiencias particulares que pueden ofrecer aprendizajes significativos para contextos similares (Stake, 1995).

En este marco, el estudio de caso proporciona el anclaje empírico para comprender la implementación del aprendizaje dialógico, mientras que la sistematización ofrece el marco interpretativo para reconstruir críticamente la experiencia, recuperando tanto los aspectos compartidos como los posicionamientos particulares de todos los participantes, incluida la investigadora.

***Articulación***

La sistematización en esta investigación se concibe como un proceso de interpretación crítica consensuada con la comunidad educativa, que incluye:

a) Planeación participativa:

- Definición de ejes de sistematización
- Acuerdos sobre métodos y técnicas de recolección
- Establecimiento de cronogramas consensuados

b) Compromisos éticos y relacionales:

- Reciprocidad en el proceso investigativo
- Respeto por los tiempos y saberes comunitarios
- Corresponsabilidad en la construcción de conocimiento

c) Devolución sistemática:

- Socialización de avances
- Retroalimentación crítica de hallazgos

d) Recuperación de posicionamientos:

- Registro de las perspectivas de estudiantes, docentes, familias y voluntarias
- Explicitación del posicionamiento particular de la investigadora
- Documentación de acuerdos y disensos

Esta concepción de sistematización permite que la experiencia no solo sea documentada, sino reinterpretada colectivamente, generando conocimientos que fortalecen

tanto la práctica pedagógica específica como las comprensiones más amplias sobre educación rural dialógica.

En este sentido, el tipo de investigación elegido responde a la necesidad de comprender de manera situada la apuesta pedagógica comunitaria, reconociendo que no se trata de generalizar resultados, sino de generar comprensiones profundas que aporten a la reflexión académica y pedagógica en torno a la educación rural.

### *Técnicas*

Para el desarrollo de la investigación se emplearon técnicas cualitativas que permitieron recoger información directamente de la experiencia de los actores educativos, garantizando la participación activa de estudiantes, familias, docentes y voluntarias.

Las principales técnicas utilizadas fueron:

### *Observación participante*

Esta técnica permitió comprender las dinámicas escolares y comunitarias desde adentro, acompañando a los estudiantes en sus actividades cotidianas. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la observación participante posibilita acceder a significados y prácticas en el contexto natural donde ocurren los fenómenos sociales.

Instrumento*:* diario de campo, en el cual se consignaron descripciones, reflexiones y análisis de las experiencias observadas.

***Entrevistas semiestructuradas***

Se aplicaron entrevistas a estudiantes, familias y la docente titular para explorar sus percepciones sobre el aprendizaje dialógico y la relación escuela–comunidad. Según Kvale (1996), la entrevista semiestructurada ofrece flexibilidad, permitiendo profundizar en los temas relevantes sin perder la coherencia del guion.

Instrumento: guion de entrevista con preguntas abiertas y flexibles.

***Grupos focales***

Se realizaron grupos de discusión con estudiantes y familias para promover el diálogo colectivo en torno a la experiencia escolar. Krueger y Casey (2000) señalan que los grupos focales son una técnica eficaz para identificar percepciones compartidas, acuerdos y tensiones dentro de una comunidad.

Instrumento: guion de preguntas temáticas y registro fotográfico.

***Revisión documental***

Se consultaron documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes de área, informes del programa ¡Viva la Escuela! y estadísticas del MEN (2021, 2022). Bowen (2009) plantea que la revisión documental es una fuente clave para complementar y triangular la información obtenida mediante otras técnicas.

Instrumento: lectura, capacitaciones y evaluaciones previas.

La combinación de estas técnicas permitió triangular la información, garantizando mayor validez en los hallazgos, al integrar múltiples fuentes y perspectivas sobre la experiencia pedagógica en la escuela rural.

**Participantes**

La investigación se desarrolló en la Escuela Rural de la vereda Santa Helena, sede de la Institución Educativa Técnica San Antonio del Pescado, ubicada en el municipio de Garzón (Huila).

La población participante estuvo conformada por:

- Estudiantes: 32 niñas y niños de los grados primero a quinto, que asistieron regularmente durante el año escolar 2023.
- Docente titular: responsable del aula multigrado, con más de cinco años de experiencia en la institución.
- Familias: madres, padres y cuidadores de los estudiantes, quienes participaron en entrevistas y grupos focales.
- Voluntarias: integrantes del programa ¡Viva la Escuela!, quienes acompañaron la implementación del aprendizaje dialógico en la vereda.

En la investigación cualitativa, la selección de participantes no responde a criterios probabilísticos, sino a la pertinencia y riqueza de la información que cada actor puede aportar (Patton, 2002). Por esta razón, se utilizó un muestreo intencional, orientado a incluir a los actores directamente involucrados en el proceso pedagógico comunitario. Este tipo de muestreo permitió recoger múltiples voces, garantizando diversidad de perspectivas y favoreciendo la triangulación de la información. El desarrollo de la investigación siguió un procedimiento organizado en varias fases, con el fin de garantizar rigor metodológico y coherencia entre los objetivos, las técnicas de recolección de información y el análisis posterior.

**Procedimiento**

Fase 0: Acuerdos de sistematización (antes de la fase preparatoria)

- Socialización del enfoque de sistematización con la comunidad educativa
- Establecimiento de compromisos mutuos para el proceso
- Devolución y validación colectiva (después de la fase de elaboración)
- Socialización de hallazgos finales con la comunidad

1. Fase preparatoria

- Revisión del estado del arte y antecedentes de la educación rural y del aprendizaje dialógico.
- Diseño de los instrumentos: guiones de entrevista, guiones de grupo focal, revisión análisis documental y formatos para diarios de campo.
- Solicitud de consentimiento informado a las familias, docentes y directivos, garantizando el respeto a los principios éticos de la investigación educativa (Taylor & Bogdan, 1987).

2. Fase de recolección de información

- Observación participante: acompañamiento cotidiano en la escuela, con registro en diarios de campo.
- Entrevistas semiestructuradas: aplicación a estudiantes, familias y docente titular.
- Grupos focales: realizados con estudiantes y padres de familia, con registro en audio y notas de campo.

- Revisión documental: análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes de área, informes y documentos del programa ¡Viva la Escuela! (MEN, 2021, 2022).

3. Fase de análisis de información

- Organización de la información en matrices de categorización.

4. Fase de elaboración

- Redacción de hallazgos y discusión a la luz del marco teórico y conceptual.
- Revisión crítica de coherencia entre objetivos, resultados y conclusiones.

Este procedimiento permitió mantener una lógica investigativa transparente, asegurando que los resultados reflejaran la voz de los participantes y la riqueza del contexto comunitario.

### *Consideraciones éticas*

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales de la investigación social y educativa, en consonancia con la normativa nacional e internacional.

### *Consentimiento informado*

Antes de iniciar la recolección de información, se solicitó autorización a la institución educativa y consentimiento informado a los padres de familia, así como asentimiento verbal a los niños y niñas participantes. Se explicó de manera clara el propósito de la investigación, las técnicas de recolección de información y el carácter voluntario de su participación (Taylor & Bogdan, 1987).

### *Confidencialidad y anonimato*

Se garantizó la protección de la identidad de los participantes, asignando códigos y seudónimos en lugar de nombres reales. Toda la información fue tratada de manera confidencial, utilizada únicamente para fines académicos y resguardada en archivos de acceso restringido.

### *Respeto y dignidad*

Se reconoció a los participantes como sujetos activos de conocimiento, respetando sus tiempos, opiniones y saberes locales (Freire, 1997). Las interacciones se llevaron a cabo desde una perspectiva dialógica y de horizontalidad, evitando relaciones de imposición o jerarquía.

### *Devolución de resultados*

Como parte del compromiso ético, se compartieran los principales hallazgos con la comunidad educativa a través de un encuentro pedagógico, donde se socializarán aprendizajes y propuestas de mejora para la escuela. Así mismo, se hará la entrega en físico del cuento "Las y los niños del café" una co-creación colectiva de los y las niñas de la escuela Santa Helena, inspirados del libro "Así vivo yo, Colombia contada por los niños" de la autora Pilar Lozano.

Estas consideraciones éticas fueron esenciales para fortalecer la confianza de los participantes y garantizar la legitimidad del proceso investigativo.

### *Categorías de análisis*

Las categorías y dimensiones que guían el análisis fueron construidas a partir del marco teórico y se ajustarán con base en los hallazgos empíricos:

*Tabla 3: Resumen categorías de análisis*

| Categoría | Subtemas / dimensiones |
|---|---|
| **Educación rural** | Brechas, pertinencia curricular, contexto institucional |
| **Aprendizaje dialógico** | Diálogo, estrategias participativas, relaciones pedagógicas |
| **Perspectiva comunitaria** | Participación, saberes locales, escuela-territorio |

| Categoría | Dimensión/Subtema | Indicadores | Técnica o fuente de información | Preguntas orientadoras |
|---|---|---|---|---|
| **Educación rural** | Brechas estructurales | Menciones sobre dificultades de acceso, infraestructura, materiales y recursos tecnológicos | Entrevistas / Observación / Diario de campo | ¿Qué obstáculos enfrentan para el aprendizaje? ¿Qué les hace falta en la escuela? |
| | Pertinencia curricular | Valoración de los contenidos escolares | Grupos focales / Entrevistas / Diario de campo | ¿Lo que se aprende en clase se |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | frente a su vida cotidiana o el territorio | | relaciona con su vida o comunidad? |
| | Condiciones institucionales | Rol del docente, apoyo institucional, continuidad del programa ¡Viva la Escuela! | Entrevistas / Observación | ¿Cómo ha sido la implementación del programa en esta sede rural? |
| **Aprendizaje dialógico** | Prácticas pedagógicas dialogadas | Uso de tertulias, trabajo colaborativo, grupos interactivos | Observación / Entrevistas / Diario de campo | ¿Qué estrategias usa el docente? ¿Cómo se desarrolla el dialogo y la interacción en el aula? |
| | Transformación de relaciones pedagógicas | Cambios en la participación del estudiantado, | Entrevistas / Grupos focales / Observación | ¿Cómo se relacionan niños, niñas y docentes en el |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | horizontalidad, respeto mutuo | | proceso educativo? |
| | Percepción del diálogo como forma de aprender | Sentido y valoración que se da al diálogo como estrategia de aprendizaje | Grupos focales / Entrevistas / Diario de campo | ¿Qué piensan los niños y niñas del diálogo? ¿Qué aprenden hablando o escuchando? |
| **Perspectiva comunitaria** | Participación familiar y comunitaria | Nivel de involucramiento de familias, líderes o voluntarios en el proceso educativo | Entrevistas / Diario de campo | ¿Cómo participan las familias y la comunidad? ¿Qué rol juegan en el aprendizaje? |
| | Reconocimiento de saberes locales | Incorporación de experiencias campesinas, prácticas culturales, | Observación / Entrevistas / Grupos focales | ¿Se incluyen los saberes y formas de vida de la comunidad en la escuela? |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | conocimientos del entorno | | |
| | Escuela como proyecto colectivo | Sentido de pertenencia, apropiación territorial, visión compartida de escuela comunitaria | Entrevistas / Diario de campo / Observación | ¿Cómo ven a la escuela en relación con la comunidad? ¿Es parte de un proyecto común? |

**8. Reconstrucción de la experiencia**

Reconstruir la experiencia vivida en la vereda Santa Helena es volver a caminar por los senderos de la montaña, es escuchar de nuevo las voces de los niños y niñas resonando en un aula pequeña, pero habitada por sueños grandes. Este aparatado recoge, desde una mirada académica y reflexiva, el proceso llevado a cabo en el marco del voluntariado Viva la Escuela, donde la planeación rigurosa se encontró con la espontaneidad de la vida comunitaria y donde cada actividad se convirtió en un acto de resistencia pedagógica frente a las brechas históricas de la educación rural.

Aquí no se presenta un simple listado de acciones; se teje una narrativa que entrelaza la planificación con la vivencia, los logros con los retos, y el aprendizaje dialógico con las memorias de los estudiantes y sus familias. En este relato, el aula es más que cuatro paredes: es un espacio de diálogo igualitario, de reconocimiento cultural y de transformación social.

Así, este capítulo se organiza en varias secciones que recorren la planeación, la implementación de las actuaciones educativas de favorables, la articulación con la comunidad, las transformaciones logradas, las limitaciones enfrentadas y las reflexiones finales de un proceso que, más que académico, fue profundamente humano.

La reconstrucción de la experiencia vivida en el marco del voluntariado *Viva la Escuela* comienza en la planeación. Los cronogramas, cuidadosamente elaborados, fueron mucho más que simples cuadros de actividades: representaron la promesa de un camino pedagógico trazado sobre las montañas de Santa Helena, un mapa de sueños que se iban a encarnar en diálogos, juegos y aprendizajes.

Cada fecha consignada, cada material anotado, era un recordatorio de que enseñar en la ruralidad exige rigor y creatividad, pero también flexibilidad y apertura al imprevisto. El cronograma proponía tertulias literarias con cuentos como *El flautista de Hamelín*, *El monstruo de colores*, *El cumpleaños de Ñoño*, *La chapa de mi abuela* y *El Principito*. Cada relato no solo representaba un ejercicio de lectura, sino una puerta de entrada a emociones, memorias familiares y reflexiones sobre la vida misma.

Del mismo modo, los grupos interactivos se proyectaban como escenarios para explorar las matemáticas, la ciencia y la ética a través de dinámicas participativas: origami matemático, experimentos sobre el sistema circulatorio y respiratorio, la construcción de un tangram, la tienda escolar y hasta películas como *Intensamente* que permitían dialogar sobre emociones. Finalmente, la extensión del tiempo de aprendizaje se pensaba como un espacio de acompañamiento más íntimo, donde reforzar lectoescritura, cálculo básico y comprensión crítica, pero, sobre todo, donde tender puentes entre escuela y comunidad.

En palabras de Freire, *"la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo".* Así, este cronograma no fue solo una planeación técnica; fue una apuesta política y poética, una declaración de que la escuela rural podía ser un lugar de encuentro de saberes y de dignificación de la vida campesina.

*Tabla 4: Cronograma de actividades*

| Fecha | Actividad | Asignatura | Curso |
|---|---|---|---|
| **11 abril** | Tertulia: *La tigresa maquinista* | Español | 1° |
| **20 abril** | Tertulia: *El renacuajo paseador* (Rafael Pombo) | Español | 2° |
| **27 abril** | Tertulia: *Los niños del café* (Pilar Lozano) | Español | 4° y 5° |
| **02 mayo** | Tertulia: *El flautista de Hamelín* (Hnos. Grimm) | Español | 2°-3° |
| **12 mayo** | Tertulia: *El monstruo de colores* (Anna Llenas) | Ética / Artística | Multigrado |
| **19 mayo** | Tertulia: *El cumpleaños de Ñoño* | Español | Preescolar y 1° |
| **22 mayo** | Tertulia: *La chapa de mi abuela* (H. D. Bueno) | Español | 4°-5° |
| **31 mayo** | Tertulia: *El Principito* (Antoine de Saint-Exupéry) | Español | 2°-3° |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **02 mayo** | Grupo interactivo: Retos grupales | Educación Física | Multigrado |
| **08 mayo** | Grupo interactivo: Origami matemático | Matemáticas | 4°-5° |
| **09 mayo** | Grupo interactivo: Retos heterogéneos | Educación Física | Multigrado |
| **12 mayo** | Grupo interactivo: Película *Intensamente* | Ética | Multigrado |
| **16 mayo** | Grupo interactivo: Tienda escolar | Matemáticas | 4°-5° |
| **24 mayo** | Grupo interactivo: Experimento sistema circulatorio y respiratorio | Ciencias Naturales | 4°-5° |
| **30 mayo** | Grupo interactivo: Ensayo final San Pedrito | Educación Física | Multigrado |
| **01 junio** | Grupo interactivo: Construcción de decoración *San Pedrito* | Artística | 4°-5° |

Nota. Elaboración propia a partir de cronogramas e informes de implementación del voluntariado Viva la Escuela (2023).

La planeación de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) no fue un ejercicio meramente administrativo, sino la primera concreción del proyecto pedagógico en la sede rural de Santa Helena. A través de los cronogramas se establecieron tiempos, actividades, materiales y responsables, configurando una ruta de acción que buscaba atender las brechas de aprendizaje con propuestas innovadoras y participativas.

El cuadro anteriormente presentando resume las principales actividades realizadas entre abril y junio de 2023. En él se evidencia cómo la planeación incluyó una diversidad de estrategias: tertulias dialógicas literarias, que articularon la lectura con la reflexión crítica; grupos interactivos, que dinamizaron las matemáticas, la ciencia, la educación artística y la ética.

Más que un listado de tareas, este cronograma es la huella de un proceso vivo, en el que cada fecha representó un encuentro entre saberes, y cada cuento, experimento o juego se convirtió en un puente hacia la construcción colectiva del conocimiento.

### *Implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito*

La implementación de las AEE fue el corazón del proceso. Si el cronograma marcaba los pasos a seguir, las jornadas en el aula fueron el lugar donde esos trazos de planeación se llenaron de vida, risas, preguntas y silencios atentos. Cada tertulia, cada grupo interactivo y cada sesión de extensión de tiempo se transformó en un espacio de descubrimiento, donde los estudiantes y la comunidad se reconocieron como protagonistas de un aprendizaje compartido.

### *Tertulias dialógicas literarias*

Las tertulias se constituyeron en el pilar de la experiencia, pues en torno a los textos seleccionados emergieron voces críticas y reflexiones profundas. La lectura colectiva de cuentos como El flautista de Hamelín, El monstruo de colores, El cumpleaños de Ñoño, La chapa de mi abuela y El Principito no solo fortaleció la comprensión lectora, sino que también abrió horizontes de sentido.

En las tertulias con los más pequeños, la letra ñ se volvió protagonista: recortada en cartulinas, decorada con cáscaras de café, dibujada con esmero en cuadernos infantiles. Así, la práctica de la escritura se mezcló con la creatividad y la alegría de descubrir un sonido propio de nuestra lengua. Con los mayores, la tertulia de La chapa de mi abuela conectó la literatura con las memorias familiares y la realidad nacional: los relatos de sus propias abuelas resonaron con el texto, evocando resiliencias femeninas y silencios del conflicto armado que, aun desde la distancia, interpelan a la comunidad.

*"El valor de las cosas simples"* —decía un estudiante de tercer grado al hablar del Principito. Con frases como esa, los niños y niñas fueron mostrando que la lectura dialógica no es un ejercicio pasivo, sino un acto de apropiación cultural. En cada encuentro se fortaleció la capacidad de escuchar, de pedir la palabra y de respetar la voz del otro, sembrando las semillas de una ciudadanía dialógica.

*Ilustración 7: Lectura colectiva*



***Grupos interactivos***

Los grupos interactivos dinamizaron el aula con actividades diversas que rompieron la monotonía de la enseñanza tradicional. Juegos colectivos en educación física, origami matemático, cartas a las madres, experimentos de ciencias naturales, cine-foros con Intensamente, la tienda escolar y la construcción de tangram fueron solo algunos de los escenarios en los que se vivió el aprendizaje en clave de colaboración.

En estas dinámicas, los grupos heterogéneos permitieron que los mayores apoyaran a los más pequeños, promoviendo la solidaridad y el reconocimiento mutuo. Como dijo Laura, de quinto grado: *"ya no debo preocuparme solo por mí, sino también por mis compañeros"*. Esa conciencia colectiva fue uno de los logros más significativos del proceso.

Las ciencias también cobraron vida en estas sesiones. Con botellas, guantes y bombas se recrearon los sistemas circulatorio y respiratorio, mostrando que los saberes científicos pueden aprenderse de manera creativa y significativa. Al experimentar con materiales sencillos, los estudiantes reconocieron que el aprendizaje no está limitado por la ausencia de recursos, sino que puede brotar de la inventiva y la curiosidad.

*Ilustración 8: Actividad colectiva grado cuarto y quinto*



***Extensión del tiempo de aprendizaje***

Las sesiones de extensión fueron espacios privilegiados para acompañar a los estudiantes en sus rezagos de lectoescritura y matemáticas. Más que una tutoría, se convirtieron en momentos de diálogo cercano, en los que los voluntarios y algunos miembros de la comunidad ofrecieron su tiempo para leer, explicar, escuchar y motivar.

En estas jornadas se vio la importancia de la comunidad en el proceso educativo: padres, madres y jóvenes de la vereda se vincularon como voluntarios, reforzando el carácter colectivo de las AEE. Aunque en ocasiones la participación fue limitada —hubo sesiones que no se realizaron por falta de acudientes—, cada encuentro evidenció que el aprendizaje puede expandirse más allá del horario escolar y convertirse en un compromiso compartido entre escuela y territorio. La presencia de los acudientes resulta esencial porque su participación no solo garantiza el acompañamiento logístico y emocional de los estudiantes,

sino que también fortalece la dimensión comunitaria del aprendizaje, uno de los pilares de las estrategias dialógicas.

Cuando las familias se integran activamente, el aula se abre a nuevos lenguajes y saberes que enriquecen la experiencia pedagógica. Los acudientes aportan perspectivas de vida, conocimientos prácticos y valores culturales que los docentes, desde su rol profesional, pueden articular con los contenidos escolares. Este intercambio genera una pedagogía de la corresponsabilidad, en la que todos —niños, familias y docentes— se reconocen como sujetos activos del proceso formativo. La ausencia de estos actores, en cambio, limita el alcance de las experiencias colaborativas y puede fragmentar el vínculo entre escuela y comunidad.

En el contexto rural, la participación de los acudientes adquiere además un valor simbólico y político: su presencia en las actividades escolares rompe la distancia histórica entre la educación institucional y la vida campesina, legitimando los saberes familiares y territoriales como parte del proceso educativo. De este modo, su inclusión no solo es deseable, sino necesaria para consolidar una educación verdaderamente situada, dialogante y transformadora.

*Ilustración 9: Extensión de tiempo grados preescolar y primero*



***Acompañamiento comunitario y eventos escolares***

La experiencia en la escuela de Santa Helena no se limitó al aula ni a los horarios establecidos. El aprendizaje dialógico, fiel a su principio de solidaridad y creación de sentido, se extendió a la vida comunitaria y se hizo presente en los encuentros culturales y festivos de la vereda.

Uno de los momentos más significativos fue la preparación y celebración del San Pedrito, fiesta tradicional del Huila que se convirtió en un escenario pedagógico. Desde semanas antes, los grupos interactivos incluyeron ensayos de danzas típicas, elaboración de instrumentos musicales con material reciclado, construcción de decoraciones en cartón y pintura, y la organización de presentaciones artísticas por grados. Los más pequeños ensayaban bailes sencillos, mientras los mayores preparaban rajaleñas y concursos de

Sanjuanero. La escuela entera vibraba en torno a una celebración que, más que folclórica, se vivió como un acto de identidad y pertenencia cultural.

La fiesta, lejos de ser un paréntesis en el proceso educativo, se integró al aprendizaje: se trabajó la historia de las tradiciones huilenses, se reflexionó sobre la importancia de la cultura en la construcción de comunidad y se fortaleció la autoestima de los estudiantes al mostrarse como portadores de saberes. En este sentido, el San Pedrito fue una actuación educativa de éxito en sí misma, pues promovió la participación, el diálogo intergeneracional y el reconocimiento de la riqueza cultural del territorio. Desde una lectura analítica, esta experiencia puede situarse en la subcategoría de revalorización de los saberes locales y memoria colectiva, al poner en el centro del proceso educativo los conocimientos y prácticas culturales de la comunidad.

Este tipo de acciones se inscribe en la lógica de las pedagogías críticas y decoloniales, que buscan subvertir las jerarquías epistémicas impuestas por la educación tradicional. En la línea de Freire, el aprendizaje no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que se constituye como un acto de liberación en el que los sujetos se reconocen como productores de cultura y conocimiento. La fiesta, en este marco, deja de ser un evento folclórico para transformarse en una práctica pedagógica emancipadora, donde el diálogo y la participación horizontal generan sentido de pertenencia y conciencia crítica.

Asimismo, al incorporar los saberes campesinos, las tradiciones orales y las manifestaciones artísticas del territorio, la escuela rompe con la lógica colonial que históricamente ha marginado las formas de conocimiento popular. Tal como plantean las pedagogías decoloniales, reconocer y legitimar estos saberes implica descentrar la mirada eurocéntrica del currículo y apostar por una educación situada, sensible al contexto y

comprometida con la justicia social. La experiencia del San Pedrito, entonces, se consolida como un ejercicio de educación contextualizada y transformadora, donde la cultura local se convierte en vehículo de aprendizaje, resistencia y afirmación identitaria.

En este marco, la escuela se erige como un espacio de encuentro entre generaciones y memorias, donde los estudiantes no solo aprenden sobre su territorio, sino que lo resignifican. Así, la celebración no es un cierre festivo, sino una síntesis pedagógica en la que se visibilizan los aprendizajes y se fortalece el tejido social. La fiesta, por tanto, encarna el ideal freireano de una educación que parte de la realidad concreta para transformarla, y que en el contexto rural se convierte en un acto político de afirmación cultural y dignificación del saber popular.

El acompañamiento comunitario también se reflejó en la presencia de padres, madres y jóvenes de la vereda que, aunque de manera irregular, se vincularon a las actividades. Algunos apoyaron en los grupos interactivos, otros participaron en los actos del San Pedrito o acompañaron las tertulias con su testimonio de vida. Si bien la docente titular, por las dinámicas multigrado, no siempre pudo participar activamente, su apertura al proceso permitió que la experiencia se desarrollara con fluidez.

Como afirmaba una estudiante durante los preparativos de la fiesta: *"Esto no es solo una escuela, es la vida de la vereda reunida"*. Esa frase sintetiza el espíritu del proceso: la escuela como espacio donde se encuentran las memorias familiares, los saberes ancestrales y las esperanzas de futuro.

*Ilustración 10: Celebración San Pedrito 2023*



## 9. Transformaciones académicas, socioemocionales y comunitarias

El paso de los meses fue revelando que cada actividad, por sencilla que pareciera, dejaba huellas en los estudiantes y en la comunidad. Las transformaciones no fueron solo académicas: también se vivieron en lo socioemocional y en lo comunitario, mostrando que el aprendizaje dialógico trasciende los límites de los contenidos escolares.

### *Transformaciones académicas*

Uno de los logros más notables fue la mejora en la comprensión lectora y la fluidez en la lectura. En las primeras tertulias, los niños leían con dificultad, silabeando y deteniéndose en cada palabra. Sin embargo, con el tiempo adquirieron seguridad y ritmo, comprendiendo mejor los textos y siendo capaces de analizarlos críticamente. La lectura dejó de ser un obstáculo para convertirse en una herramienta de reflexión.

En el área de matemáticas, las dinámicas de los grupos interactivos —como la tienda escolar, el origami y el tangram— se consolidaron como experiencias de aprendizaje significativo que integraron el juego, la colaboración y la resolución práctica de problemas. Estas actividades no solo facilitaron la comprensión de nociones básicas como suma, resta y geometría, sino que también permitieron transformar la percepción tradicional de la matemática como un conocimiento rígido y abstracto en una práctica social viva, creativa y situada.

Desde una mirada pedagógica, el juego asumió un papel central como mediador del aprendizaje. Huizinga (1938), en Homo Ludens, sostiene que el juego constituye una de las expresiones más auténticas de la cultura humana, porque posibilita la creación de reglas, la participación libre y la experiencia del descubrimiento. En este sentido, al incorporar el juego en el aula, se rompe con la lógica instrumental del aprendizaje y se abre un espacio donde el pensamiento matemático surge del placer de explorar, construir y compartir. El aprendizaje deja de ser una imposición y se convierte en un acto de curiosidad y sentido, lo cual favorece la motivación intrínseca y la autonomía de los estudiantes.

Las estrategias como la tienda escolar, por ejemplo, permitieron contextualizar las operaciones matemáticas en situaciones cotidianas de intercambio y economía local, fortaleciendo la relación entre la escuela y el entorno comunitario. El origami y el tangram, por su parte, favorecieron la comprensión de conceptos geométricos a partir de la manipulación, la observación y la reflexión, mostrando que el conocimiento abstracto puede construirse desde la experiencia sensorial y colaborativa. Estas actividades encarnan el principio dialógico del aprendizaje: aprender con otros, a través de la interacción y el diálogo en torno al juego, donde cada niño aporta su razonamiento, su ritmo y su mirada.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, el uso del juego en la enseñanza de las matemáticas no implica trivializar el contenido, sino reconocer que el conocimiento se construye de manera más profunda cuando está vinculado a la emoción, al cuerpo y a la experiencia (Freire, 1970). Así, el aula se convierte en un espacio de libertad cognitiva, donde el error se entiende como oportunidad de aprendizaje y el trabajo colectivo reemplaza la competencia.

En suma, la experiencia demostró que el juego, lejos de ser un complemento recreativo, constituye una vía pedagógica esencial para la comprensión matemática y para el fortalecimiento de la autoestima y la cooperación. Las matemáticas, vividas de este modo, se revelan no como un conjunto de reglas abstractas, sino como un lenguaje creativo que permite leer, interpretar y transformar la realidad.

La ciencia, por su parte, dejó de ser un tema lejano y abstracto. A través de experimentos con materiales sencillos, los estudiantes comprendieron procesos como la circulación de la sangre o la respiración, relacionando el conocimiento con su propio cuerpo y entorno. Estos aprendizajes, al estar mediados por la experiencia, quedaron grabados en su memoria de manera más significativa que en las clases tradicionales.

*Ilustración 11: Actividad colectiva multigrado*



***Transformaciones socioemocionales***

El trabajo con textos como El monstruo de colores y la película Intensamente trascendió el plano de la simple actividad lúdica, al constituirse en un ejercicio pedagógico de alfabetización emocional profundamente coherente con la dimensión socioemocional promovida por el programa ¡Viva la Escuela! Estas estrategias permitieron que los estudiantes reconocieran, nombraran y gestionaran sus emociones, un proceso esencial para el desarrollo integral que va más allá del rendimiento académico. Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico, el aula se convierte en un espacio donde la palabra, al circular libremente, adquiere poder sanador: hablar de la rabia, la tristeza o el miedo es también una forma de liberar tensiones y reconstruir vínculos de confianza (Freire, 1970; Noddings, 2013).

*Ilustración 12: Película Intensamente*



El componente socioemocional, en este sentido, no se concibe como un complemento afectivo del aprendizaje cognitivo, sino como una dimensión constitutiva del acto educativo. Según Bisquerra (2018), la educación emocional debe integrarse transversalmente al currículo para favorecer la autorregulación, la empatía y la convivencia, competencias clave para la vida comunitaria. En contextos rurales, donde las emociones suelen reprimirse por razones culturales o por las condiciones de vida asociadas al trabajo y la subsistencia, crear espacios de expresión emocional tiene un valor profundamente liberador: permite reconstruir la palabra colectiva y fortalecer el sentido de pertenencia al grupo.

Además, desde una lectura crítica, estas actividades posibilitaron que la escuela se convirtiera en un espacio de reparación simbólica. Al reconocer que “sentir es humano”, los niños y niñas desafiaron los modelos de silencio y endurecimiento emocional que muchas

veces atraviesan las dinámicas familiares y sociales rurales. La expresión emocional se transformó, entonces, en una práctica de resistencia afectiva, donde la vulnerabilidad no es sinónimo de debilidad, sino una oportunidad para aprender juntos a cuidar, escucharse y sanar.

En síntesis, el trabajo socioemocional desarrollado en ¡Viva la Escuela! no solo fortaleció la gestión emocional individual, sino que generó transformaciones colectivas: promovió la empatía, consolidó el sentido comunitario y redefinió la escuela como un espacio de encuentro humano. Esta dimensión, articulada con el aprendizaje dialógico, permitió que el conocimiento se construyera desde la emoción, el vínculo y el reconocimiento mutuo, reafirmando que educar también es un acto de cuidar y acompañar.

Las dinámicas grupales también fortalecieron la solidaridad y la cooperación. Niños y niñas de distintos grados aprendieron a trabajar juntos, a escucharse y a apoyarse mutuamente. Los mayores empezaron a cuidar a los más pequeños, asumiendo roles de liderazgo responsable. Esta transformación fue visible en frases como la de un estudiante de quinto grado: *"ya no pienso solo en mí, también en mis compañeros"*.

***Transformaciones comunitarias***

La comunidad educativa, aunque con dificultades de participación, se fue involucrando progresivamente en el proceso. Algunos padres y jóvenes se vincularon a las actividades, reconociendo el valor de la escuela como espacio de encuentro. Las festividades, como el San Pedrito, mostraron que la cultura puede ser un puente entre generaciones, y que la escuela puede reactivar el tejido comunitario.

De igual manera, se evidenció un fortalecimiento significativo de la identidad campesina, entendida no solo como una pertenencia territorial, sino como una construcción cultural, histórica y política que se afirma mediante la palabra y la práctica colectiva. Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico y la pedagogía crítica, el reconocimiento de los saberes locales constituye un acto de justicia epistemológica, pues legitima formas de conocimiento tradicionalmente excluidas del discurso escolar (Freire, 1970; Walsh, 2009). En este proceso, los relatos de las abuelas, las prácticas agrícolas y las memorias de la vereda se entrelazaron con los textos y actividades escolares, configurando un diálogo entre saberes académicos y comunitarios que revalorizó la experiencia campesina como fuente legítima de aprendizaje. Así, la escuela trascendió su función instrumental para convertirse en un espacio de resistencia cultural y afirmación identitaria frente al olvido, la homogenización y la marginalidad rural, reafirmando el principio de que toda educación verdaderamente transformadora parte del reconocimiento de las raíces y de la voz colectiva del territorio.

*Ilustración 13: Descascarado del café*



En síntesis, las transformaciones logradas demuestran que la educación dialógica no solo enseña a leer y escribir, sino que también enseña a vivir juntos, a reconocernos como sujetos de dignidad y a proyectar un futuro común.

### *Retos y limitaciones*

Todo proceso educativo, especialmente en contextos rurales y multigrado, está atravesado por tensiones y dificultades que no pueden ignorarse. Reconstruir la experiencia también implica reconocer los límites y desafíos encontrados, pues son parte esencial del aprendizaje y de la reflexión pedagógica.

### *Retos pedagógicos*

Uno de los mayores retos fue la atención a los diferentes niveles de aprendizaje dentro del aula multigrado. En una misma tertulia o actividad coincidían estudiantes de preescolar, primero, segundo y hasta quinto grado, lo que exigía diseñar dinámicas diferenciadas y flexibles. Aunque el aprendizaje dialógico favoreció la inclusión y la participación, no siempre fue sencillo lograr que todos alcanzaran los objetivos propuestos.

Asimismo, persistieron rezagos significativos en lectoescritura y matemáticas, producto de las brechas históricas del sistema educativo rural y de los efectos de la pandemia. Si bien las AEE contribuyeron a disminuir estas dificultades, el tiempo del voluntariado fue limitado frente a la magnitud del desafío.

### *Retos de participación docente y comunitaria*

La docente titular, a cargo de los cinco grados, no pudo vincularse plenamente a todas las actividades, dado que debía atender simultáneamente a otros cursos. Esto limitó la posibilidad de integrar más profundamente el enfoque dialógico en la práctica cotidiana del

aula. No obstante, cuando participó, su acompañamiento fue valioso y permitió dar continuidad a ciertos aprendizajes.

La participación de la comunidad también presentó altibajos. Aunque algunos padres, madres y jóvenes participaron activamente en los grupos interactivos y en las actividades de extensión del tiempo escolar, la asistencia de adultos no siempre fue constante. En varias ocasiones, las responsabilidades laborales, las jornadas agrícolas y la falta de disponibilidad de transporte dificultaron su presencia, impidiendo la realización de ciertas sesiones. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer los lazos entre la escuela y las familias, promoviendo estrategias sostenibles de corresponsabilidad educativa que reconozcan las condiciones de vida rural y valoren el papel de los adultos como agentes fundamentales en el proceso formativo de los niños y niñas.

***Retos de infraestructura y recursos***

La escuela de Santa Helena, como muchas rurales en Colombia, enfrenta limitaciones materiales: goteras en los techos, baños en mal estado, ausencia de internet, mobiliario insuficiente y falta de insumos didácticos. Estas condiciones restringieron el desarrollo de algunas actividades y obligaron a una constante reinvención de los recursos disponibles. No obstante, esta precariedad también puso en evidencia la creatividad pedagógica: con papel, cartón, botellas plásticas y bombas se construyeron experiencias significativas que trascendieron la carencia.

***Retos de sostenibilidad***

Finalmente, un reto estructural fue la temporalidad del voluntariado. Tres meses resultan insuficientes para consolidar transformaciones profundas y sostenibles. Aunque se

generaron cambios visibles en los estudiantes, el riesgo de retroceder es alto si no se asegura continuidad en el acompañamiento y si el Ministerio de Educación no garantiza la permanencia de programas como Viva la Escuela.

***Reflexiones finales del proceso***

Reconstruir esta experiencia ha sido más que un ejercicio académico: ha sido una forma de volver a mirar los rostros, escuchar las voces y sentir los silencios de una escuela en la montaña. En Santa Helena, cada día se convirtió en una lección sobre la fuerza de la educación cuando se vive como diálogo y encuentro.

El aprendizaje dialógico mostró que no hay palabra pequeña ni voz insignificante. En las tertulias, un niño de primero podía interpelar a un estudiante de quinto; en los grupos interactivos, un juego podía convertirse en matemáticas, ética o ciencia; en la extensión del tiempo, una madre podía transformarse en maestra improvisada. La escuela se volvió un círculo abierto, donde todos tenían algo que enseñar y todos algo que aprender.

Más allá de los logros académicos, la mayor conquista fue la dignificación de la vida cotidiana. Leer El Principito en un aula con paredes descascaradas, construir figuras de origami en mesas desgastadas, o hablar de emociones con la película Intensamente, fueron actos de resistencia frente a la indiferencia histórica hacia la educación rural. Cada actividad fue un gesto de esperanza: demostrar que en los lugares más apartados también germinan conocimientos, sueños y futuros posibles.

El proceso también reveló que la escuela no está aislada de su comunidad. Al contrario, se nutre de ella y la proyecta. La celebración del San Pedrito, los recorridos por cafetales y las jornadas de huerta mostraron que el aprendizaje dialoga con la cultura

campesina, reconociendo los saberes ancestrales y otorgándoles un lugar de honor en la formación de los niños. Como afirmaba Paulo Freire, "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo". En Santa Helena, esa mediación fue el territorio mismo: sus montañas, su café, sus fiestas y su memoria.

No obstante, la experiencia también dejó claro que la educación dialógica necesita tiempo, continuidad y compromiso institucional. Los tres meses de acompañamiento fueron intensos, pero insuficientes para garantizar una transformación estructural. El reto ahora es convertir estas semillas en procesos sostenibles, donde la comunidad, la escuela y el Estado trabajen juntos por una educación de calidad en la ruralidad.

En síntesis, la reconstrucción de esta experiencia muestra que la educación en contextos rurales no es un problema a resolver, sino una riqueza a valorar. Allí, en medio de caminos de barro y aulas sencillas, los niños y niñas de Santa Helena enseñaron que aprender es, sobre todo, un acto de esperanza.

***Voces de la experiencia***

El aula expandida: aprender con el territorio

El aprendizaje en Santa Helena no se limitó al aula. La montaña, los cafetales, las huertas y los caminos fueron también pizarras vivas donde los estudiantes aprendieron a leer el mundo.

En una clase de sociales, por ejemplo, surgió la palabra relieve. Para muchos de los niños era un término desconocido, ajeno, abstracto. Entonces la clase se trasladó al exterior: el horizonte, las montañas que abrazan la vereda, las quebradas que surcan la tierra, se

convirtieron en recursos didácticos. “Aquí está el relieve —se les dijo—, es el lugar donde ustedes viven, el paisaje que los rodea, las montañas que suben y bajan cada día en sus caminos al colegio”.

Ese momento reveló la fuerza de sacar la escuela de las cuatro paredes, resignificar el entorno como fuente de conocimiento y demostrar que la geografía no solo está en los libros, sino en la vida diaria de los niños y sus familias. Esta pedagogía situada permitió que conceptos antes lejanos cobraran sentido en la experiencia cotidiana.

***Voces estudiantiles***

Las transformaciones quedaron plasmadas en las propias palabras de los niños:

- *“Yo aprendí muchas cosas con la profe Daniela, como trabajar en equipo, no hacer caer a mis compañeros y también en los refuerzos aprendí a multiplicar, sumar y restar” (Stiven, 2° grado*).
- *“Ella me enseñó los lugares del mundo, los cuentos, a escribir historias chéveres. Hicimos tambores, guitarras y carteles; fue divertido y aprendí mucho” (Mónica, 5° grado).*
- *“Gracias por enseñarme valores, por tu paciencia, por aconsejarme cuando estaba triste. Aunque te vayas, siempre estarás en mi corazón” (Laura, 5° grado).*

Estas voces, cargadas de sinceridad, son testimonio de que la escuela también es afecto, cuidado y vínculo.

### *Voces docentes*

La docente titular, Lina Tatiana Sierra, reconoció que el programa Viva la Escuela permitió enriquecer su práctica pedagógica y ampliar el horizonte de sus estudiantes:

*"El desempeño de la practicante fue impecable e integral. Siempre demostró disposición por conocer el territorio, lazos familiares y costumbres de los niños. Su interés por investigar y su compromiso por la comunidad le dieron un valor especial al proceso. Daniela ha sido una de las practicantes más destacadas por su compromiso y sentido de pertenencia" (Sierra, comunicación personal, 2023).*

Este reconocimiento visibiliza que la práctica no fue solo un ejercicio académico, sino un trabajo compartido de construcción pedagógica.

### *La voz de la investigadora: ser mujer en el territorio*

Vivir y enseñar en Santa Helena significó también confrontar interrogantes personales y sociales. La experiencia fue una montaña rusa de emociones: frustración por las limitaciones de participación comunitaria en lo académico, pero también regocijo al estrechar lazos de confianza con las familias, compartir la recolección del café, el trapiche y los espacios de ocio de la comunidad. Allí surgieron preguntas profundas sobre el rol de la mujer en el territorio rural, tradicionalmente ligado al cuidado y la dependencia económica. Este lugar asignado socialmente se convirtió en motivo de reflexión y en impulso para promover diálogos de emancipación, reconociendo el cuerpo femenino como primer territorio de memoria, resistencia y conocimiento.

En este sentido, la práctica no solo aportó a la formación académica de los estudiantes, sino que también permitió a la investigadora reivindicar su propio quehacer docente y su lugar como mujer educadora. Como lo expresó en su testimonio:

*"Reconozco que no vengo a salvar o transformar el territorio, pero sí a dejar una semilla de cuestionamientos. Defender mi quehacer docente desde la escucha y el diálogo igualitario me invita a preguntarme: ¿qué implicaciones tiene ser mujer y educadora en un territorio que históricamente solo posibilita una vida digna para los hombres?"*

Para comprender de manera integral los alcances y límites de la experiencia, se elaboró un cuadro de síntesis que organiza los resultados en cuatro dimensiones: académica, socioemocional, comunitaria y de género/investigadora. Esta mirada comparativa permite observar cómo las Actuaciones Educativas de Éxito generaron transformaciones significativas, pero también enfrentaron barreras estructurales y culturales propias de la ruralidad.

*Ilustración 14: Resumen resultados*

| Dimensión | Logros | Limitaciones |
|---|---|---|
| **Académica** | Mejora en comprensión lectora, fluidez y análisis crítico de textos. Fortalecimiento en matemáticas (tienda escolar, origami, tangram) y ciencias (experimentos). | Persisten rezagos significativos en lectoescritura y matemáticas. El tiempo del voluntariado fue insuficiente para consolidar aprendizajes a largo plazo. |

| Dimensión | Logros | Limitaciones |
|---|---|---|
| **Socioemocional** | Expresión y gestión de emociones mediante tertulias y películas. Desarrollo de solidaridad, trabajo en equipo y liderazgo entre estudiantes. | Dificultades en mantener la motivación en algunos grupos heterogéneos. Necesidad de mayor acompañamiento socioemocional continuo. |
| **Comunitaria** | Mayor participación en festividades (San Pedrito), recuperación de la huerta, primeros acercamientos de familias a las AEE. Dignificación de saberes campesinos. | Participación irregular de las familias por razones económicas y de tiempo. Infraestructura precaria (techos, baños, mobiliario, conectividad). |
| **De género / investigadora** | Reivindicación del rol docente femenino desde la escucha y el diálogo igualitario. Reflexión sobre cuerpos y saberes como territorios de emancipación. | Rol de la mujer en la comunidad aún marcado por dependencia económica y cuidado exclusivo. Tensión entre expectativas de género y labor educativa en la escuela. |

La tabla evidencia que la experiencia en Santa Helena no fue homogénea: mientras se fortalecieron aprendizajes, vínculos y valores comunitarios, también persistieron rezagos

académicos, dificultades de participación y retos en torno al papel de la mujer en la educación rural. Reconocer estas tensiones es esencial, no como un fracaso, sino como una oportunidad de aprendizaje que permite comprender que la transformación educativa requiere continuidad, compromiso comunitario y un Estado presente.

El capítulo que aquí se cierra no es solo un recuento de actividades, sino un testimonio vivo de lo que significa educar en la ruralidad. En Santa Helena, cada cuento leído, cada juego compartido, cada ensayo de danza o cada conversación en el cafetal fue una forma de sembrar esperanza. La escuela, lejos de ser solo cuatro paredes, se expandió hacia la montaña, el trapiche, la huerta y la memoria de las abuelas.

Ser mujer y educadora en este territorio fue también un acto de resistencia. Entre la frustración y el regocijo, entre las limitaciones impuestas y las semillas sembradas, surgió la certeza de que la educación dialógica no se mide únicamente en calificaciones, sino en preguntas que permanecen abiertas: *¿cómo transformar sin imponer?, ¿cómo enseñar escuchando?, ¿cómo resistir creando?*

La experiencia de Santa Helena nos recuerda que la educación es, ante todo, un acto de humanidad compartida. Un fuego pequeño encendido en la montaña, que, aunque frágil frente al viento, ilumina el camino de quienes aprenden y enseñan juntos, con la certeza de que cada palabra dicha en diálogo es ya un gesto de transformación.

## Capítulo IV: Hallazgos pedagógicos y dialógicos de viva la escuela en la escuela

Los resultados de esta investigación se presentan a partir de las categorías construidas mediante un proceso de análisis inductivo inspirado en los principios de la teoría fundamentada. A través de la triangulación de la información —realizada con base en la observación participante, las entrevistas, los grupos focales y la revisión documental— se identificaron patrones, tensiones y significados que dieron lugar a una comprensión profunda del fenómeno educativo vivido en la Escuela Rural Santa Helena. Más que aplicar un modelo técnico de análisis, el ejercicio de categorización buscó revelar las relaciones entre prácticas, discursos y transformaciones pedagógicas emergentes en el desarrollo del programa *¡Viva la Escuela!* bajo la perspectiva del aprendizaje dialógico.

Estas categorías no son simples agrupaciones temáticas, sino estructuras interpretativas que expresan la apuesta pedagógica comunitaria configurada en la experiencia. Desde este enfoque, los hallazgos responden directamente a la pregunta central de la investigación, evidenciando cómo el aprendizaje dialógico permitió reconfigurar las relaciones entre escuela, comunidad y territorio, dando lugar a una pedagogía participativa y situada.

En coherencia con el enfoque cualitativo y la perspectiva crítica que orientó el estudio, los resultados trascienden la descripción de datos empíricos. En su lugar, integran las percepciones, voces y experiencias de estudiantes, familias, docentes y voluntarias, valorando su papel como agentes activos en la construcción del conocimiento. La interpretación de estos testimonios y prácticas permitió reconocer cómo los dispositivos pedagógicos de *¡Viva la Escuela!* —cómo los grupos interactivos, las tertulias literarias y las

actuaciones educativas de éxito— se transformaron en escenarios concretos de diálogo, cooperación y emancipación educativa.

La primera dimensión analizada corresponde a las prácticas pedagógicas dialógicas en el aula, donde se evidenció un tránsito desde la enseñanza tradicional hacia metodologías colaborativas basadas en la conversación y la interacción entre pares. En Santa Helena, las actividades de aula dejaron de centrarse exclusivamente en la figura docente para convertirse en espacios donde los estudiantes construyeron sentido a partir del intercambio de ideas, la lectura compartida y la resolución colectiva de problemas. Este giro pedagógico favoreció el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión mutua, mostrando que el aprendizaje se fortalece cuando se reconoce la voz de cada participante.

Una segunda dimensión se relaciona con la participación de la comunidad en la experiencia educativa, aspecto que reafirma la naturaleza colectiva del aprendizaje dialógico. Padres, madres y jóvenes de la vereda se integraron como voluntarios en las actividades escolares, apoyando los grupos interactivos y fortaleciendo el vínculo entre la escuela y el territorio. Aunque la participación no siempre fue constante, su presencia permitió evidenciar que el conocimiento puede trascender los límites institucionales cuando la comunidad se asume como corresponsable del proceso educativo. Este hallazgo revela la necesidad de consolidar mecanismos de sostenibilidad que garanticen la continuidad del acompañamiento familiar, elemento indispensable para el éxito de las actuaciones educativas en contextos rurales.

Finalmente, la tercera dimensión aborda las transformaciones en los vínculos entre escuela y comunidad, que constituyen uno de los logros más significativos del proceso. A medida que se consolidaban los espacios de diálogo y cooperación, la escuela dejó de

percibirse como una entidad externa o jerárquica para convertirse en parte viva de la comunidad. Los saberes campesinos, las tradiciones culturales y las memorias colectivas comenzaron a ocupar un lugar central en la dinámica escolar, generando procesos de reconocimiento mutuo y fortalecimiento de la identidad territorial. En este sentido, el aprendizaje dialógico actuó como una herramienta de reconstrucción social, capaz de articular los conocimientos académicos con la experiencia cotidiana y la historia del lugar.

En conjunto, estas tres dimensiones permiten comprender que el programa *¡Viva la Escuela!* no solo introdujo nuevas estrategias didácticas, sino que impulsó una transformación profunda en la manera de concebir la educación rural. La escuela de Santa Helena se constituyó en un laboratorio pedagógico donde la palabra, la colaboración y el diálogo se convirtieron en pilares de una educación más humana y contextualizada. Así, los hallazgos de esta investigación dan respuesta a la pregunta central, mostrando que la apuesta pedagógica comunitaria configurada a partir del aprendizaje dialógico no solo potencia los aprendizajes académicos, sino que también fortalece el tejido social y cultural de la comunidad rural.

### *Prácticas pedagógicas dialógicas en el aula*

Uno de los hallazgos más significativos fue la transformación de las dinámicas de aula a partir de la introducción del aprendizaje dialógico. En un contexto multigrado como el de la sede rural Santa Helena, esta propuesta pedagógica permitió generar espacios de interacción horizontal donde todos los estudiantes, independientemente de su edad o nivel académico, tuvieron la posibilidad de participar activamente.

#### *1. Tertulias dialógicas*

Se implementaron tertulias literarias y pedagógicas en las que los estudiantes compartían lecturas, interpretaciones y reflexiones. La dinámica se desarrollaba bajo el principio de diálogo igualitario: cada intervención tenía valor por la fuerza del argumento y no por la posición de quien hablaba (Flecha, 2000). Este ejercicio fomentó la comprensión lectora, la expresión oral y la construcción colectiva del conocimiento.

***2. Grupos interactivos***

Otra práctica recurrente fueron los grupos interactivos, en los que los estudiantes trabajaban de manera colaborativa con apoyo de voluntarias y familiares. Estos grupos demostraron que la cooperación favorece el aprendizaje, la solidaridad y el respeto por la diferencia. Como señala Vygotsky (1978), el aprendizaje se potencia en la interacción social y en la construcción conjunta de significados.

***3. El territorio como mediación pedagógica***

El territorio se convirtió en un aula viva: cafetales, ríos y huertas fueron escenarios de aprendizaje. Al relacionar contenidos escolares con la realidad de la vereda, los estudiantes lograron comprender conceptos abstractos a partir de experiencias concretas. Esta práctica coincide con lo planteado por Freire (1970), quien sostiene que la educación se construye al problematizar la realidad cotidiana.

***4. Limitaciones y retos***

A pesar de los logros, se evidenciaron retos en la implementación del enfoque dialógico:

- La sobrecarga de la docente titular limitaba la sistematización de estas prácticas.

- No todos los familiares lograron participar activamente en los grupos interactivos.
- Faltaron materiales pedagógicos adecuados para potenciar la experiencia.

No obstante, las prácticas dialógicas lograron consolidar un ambiente de aprendizaje participativo, solidario y transformador, fortaleciendo la motivación y la autonomía de los estudiantes.

***Participación de la comunidad en la experiencia educativa***

La experiencia del programa ¡Viva la Escuela! en la vereda Santa Helena evidenció que la participación comunitaria es un factor decisivo para fortalecer los procesos educativos rurales.

***1. Familias como agentes pedagógicos***

Las familias no se limitaron a enviar a sus hijos a la escuela, sino que participaron en actividades de aula, grupos interactivos y proyectos comunitarios. Su presencia permitió validar saberes campesinos como parte del proceso educativo, generando un reconocimiento mutuo entre conocimiento escolar y conocimiento local (Rodríguez, 2012).

***2. Comunidad organizada***

La Junta de Acción Comunal apoyó actividades escolares, como el bingo comunitario realizado para recaudar fondos. Esta articulación escuela–comunidad favoreció la apropiación social de la educación y fortaleció los lazos de solidaridad (Zuluaga, 2016).

***3. Voluntarias del programa***

Las voluntarias jugaron un papel clave al dinamizar las prácticas dialógicas y promover la apertura de la escuela hacia la comunidad. Según Duarte (2020), la presencia de

agentes externos puede facilitar procesos de innovación pedagógica siempre que se trabaje desde el respeto a la identidad cultural y territorial.

Persisten tensiones de género que dificultan la participación plena de las mujeres en los espacios comunitarios, un fenómeno que, como plantea Lagarde (2005), se enraíza en estructuras patriarcales históricas que han asignado a las mujeres un rol secundario dentro de la vida pública y educativa. En la vereda, esta realidad se expresa en la sobrecarga doméstica, el trabajo no remunerado y la escasa redistribución de las tareas del cuidado, lo que limita el tiempo y las posibilidades de las madres para involucrarse activamente en las dinámicas escolares. Aunque muchas de ellas manifiestan interés en acompañar los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, las condiciones materiales y simbólicas del entorno rural siguen ubicándolas en una posición subordinada frente a los espacios de decisión y liderazgo comunitario.

La institucionalidad educativa aún mantiene dinámicas centralistas que restringen la autonomía comunitaria.

En síntesis, la participación de la comunidad en Santa Helena no fue solo un complemento, sino un elemento constitutivo de la experiencia educativa, reafirmando que la escuela rural debe concebirse como un espacio colectivo de construcción social.

***Transformaciones en los vínculos escuela–comunidad***

Uno de los aportes más significativos del proceso fue la reconfiguración de los vínculos entre la escuela y la comunidad, lo cual evidenció que la educación rural puede trascender el aula y convertirse en un espacio de encuentro social, cultural y político.

***1. Reconocimiento de saberes locales***

El aprendizaje dialógico permitió que los saberes campesinos se integraran en las actividades escolares. Conceptos abstractos del currículo —como el "relieve" o los ciclos de cultivo— se resignificaron al relacionarlos con la experiencia cotidiana de los estudiantes y sus familias. Esta articulación entre conocimiento escolar y territorial responde a lo planteado por Freire (1997), quien entiende la educación como un proceso de lectura crítica del mundo.

***2. Relación horizontal entre docentes, estudiantes y comunidad***

Las prácticas dialógicas contribuyeron a superar la visión tradicional de la escuela como espacio jerárquico. Se fomentó una relación más horizontal, donde las voces de niñas, niños y familias tuvieron legitimidad en la construcción pedagógica. Como señala Flecha (2015), las actuaciones educativas de éxito favorecen la inclusión y la cohesión social al reconocer la diversidad de aportes en el aula.

***3. Empoderamiento de la comunidad***

La participación activa en actividades como tertulias, grupos interactivos y proyectos colectivos fortaleció el sentido de pertenencia hacia la escuela. La comunidad se reconoció como co-protagonista del proceso educativo, lo que abre posibilidades para una mayor sostenibilidad de las transformaciones pedagógicas.

***4. Desafíos pendientes***

A pesar de los avances, persisten tensiones estructurales:

- La falta de apoyo institucional limita la continuidad de las iniciativas.
- Las brechas de género restringen la plena participación de las mujeres (Bourdieu, 1999; Lagarde, 2005).

- Se requiere mayor articulación entre políticas públicas y las dinámicas comunitarias del territorio (MEN, 2022).

En conclusión, la experiencia de Santa Helena demostró que la escuela rural puede convertirse en un espacio de transformación social, donde el diálogo, la participación y el reconocimiento mutuo fortalecen los lazos comunitarios y abren horizontes de equidad educativa.

## 10. Reflexiones, conclusiones y recomendaciones

Este apartado presenta las reflexiones finales, las conclusiones y las recomendaciones derivadas del proceso investigativo desarrollado en la sede Santa Helena de la Institución Educativa San Antonio del Pescado. No constituye un cierre definitivo, sino una síntesis crítica y propositiva que recoge la experiencia y la sitúa en diálogo con el marco teórico, los antecedentes y los objetivos de la investigación.

La reflexión, como señala Dewey (1933), implica volver sobre la experiencia para dotarla de sentido y proyectar aprendizajes futuros. Así, las conclusiones aquí expuestas no solo responden a los propósitos iniciales, sino que también interpelan a las políticas educativas, a la comunidad y al propio quehacer docente.

### *Reflexiones generales de la investigación*

La investigación permitió comprender que la escuela rural no puede pensarse de manera fragmentada. En Santa Helena, las cuatro dimensiones abordadas —académica, socioemocional, comunitaria y de género— se entrelazaron como un tejido inseparable.

En lo académico, la práctica reveló la insuficiencia del modelo multigrado cuando se carece de recursos y acompañamiento. Una sola docente para cinco grados, sin apoyo

adicional, condena a los estudiantes a la repetición mecánica de cartillas y a la descontextualización del currículo. Esta constatación confirma lo señalado por Flecha (2015), cuando advierte que la exclusión educativa no surge de las capacidades de los estudiantes, sino de estructuras que no responden a sus necesidades.

En el plano socioemocional, se hizo evidente cómo las condiciones de pobreza inciden directamente en la disposición hacia el aprendizaje. Muchos niños y niñas caminan más de una hora para llegar a la escuela, llegan fatigados, sin haber desayunado, y encuentran en el almuerzo escolar su principal fuente de energía y motivación. Estas realidades, más que anecdóticas, revelan la profunda interconexión entre las condiciones materiales de vida y los procesos educativos. Bonilla y Martínez (2018) advierten que la desigualdad social se traduce inevitablemente en desigualdad educativa, no solo en términos de acceso y permanencia, sino también en la calidad y la experiencia subjetiva del aprendizaje.

De manera complementaria, Sandoval Parra (2020) señala que las emociones y las condiciones afectivas de los estudiantes rurales son determinantes en su proceso formativo, pues la precariedad económica y la exclusión social pueden generar sentimientos de frustración, desinterés o baja autoestima. En este sentido, la escuela rural se convierte en un espacio no solo de enseñanza, sino también de reparación simbólica, donde el reconocimiento, el afecto y la seguridad alimentaria adquieren un papel pedagógico fundamental. La disposición emocional hacia el aprendizaje, por tanto, no puede desvincularse de la justicia social: aprender también implica sentirse cuidado, valorado y sostenido por una comunidad educativa comprometida con la dignidad humana. En lo comunitario, se confirmó que el territorio es un aula viva. La experiencia de salir del salón para mostrar el "relieve" en las montañas que rodean la vereda, o de aprender sobre economía

mientras se recogía café, demostró que el conocimiento se vuelve significativo cuando se conecta con la vida cotidiana. En palabras de Freire (1970), educar es aprender a leer el mundo, y en Santa Helena, ese mundo estuvo en la montaña, en el río, en el trapiche y en la huerta.

En el enfoque de género, se identificaron desigualdades estructurales que atraviesan la vida de la comunidad. La tierra se hereda a los hombres, las mujeres cargan con la doble jornada del campo y el hogar, y el acceso a la educación superior es casi inexistente. Pero también se vivieron tensiones hacia las propias voluntarias: se cuestionó que fueran mujeres jóvenes, no religiosas, sin hijos ni pareja, lo cual chocaba con el ideal tradicional de "docente ejemplar". Esa mirada generó restricciones —no salir solas, no beber, no viajar sin supervisión— y al mismo tiempo un interés masculino que buscaba conquistarlas. Esta experiencia encarna lo que Bourdieu (1999) define como violencia simbólica: imposiciones sociales invisibles que moldean y limitan la libertad femenina.

Estas vivencias llevaron a proponer los talleres "Yo, mujer como primer territorio", con enfoque de derechos. El interés inicial de las mujeres fue evidente, pero las prohibiciones de sus parejas y la carga del cuidado las alejaron de la posibilidad de participar. Tal situación muestra, como señala Lagarde (2005), que la opresión de género se reproduce en la vida cotidiana, invisibilizando la autonomía de las mujeres.

A pesar de estas tensiones, también se lograron encuentros significativos, como el bingo comunitario, que unió por primera vez a la escuela y a la Junta de Acción Comunal en una acción colectiva para mejorar la infraestructura escolar y el salón comunal. Allí, la educación se mostró como motor de cohesión social y de acción comunitaria.

## *Conclusiones*

Las conclusiones de este estudio permiten comprender cómo la implementación del aprendizaje dialógico en la Escuela Rural Santa Helena configuró una apuesta pedagógica comunitaria que transformó las relaciones entre escuela, territorio y comunidad. En un contexto marcado por la precariedad estructural —carencia de docentes, infraestructura limitada, distancias geográficas extensas y condiciones de pobreza—, la experiencia demostró que la educación rural sigue siendo un escenario de exclusión histórica. Sin embargo, también reveló su enorme potencial como espacio de resistencia y reconstrucción social cuando el aprendizaje se enraíza en la vida cotidiana del campo.

El territorio se consolidó como un recurso pedagógico vivo, donde la geografía, la memoria y los saberes campesinos se convirtieron en fuentes legítimas de conocimiento. El aula se expandió hacia la vereda: los cultivos, los relatos de las abuelas y las festividades locales nutrieron el currículo, otorgando sentido a los aprendizajes y fortaleciendo la identidad campesina. Este hallazgo confirma que la educación contextualizada no solo mejora la comprensión académica, sino que fortalece el vínculo afectivo y simbólico de los estudiantes con su entorno.

En la dimensión socioemocional, se evidenció que las emociones son parte constitutiva del aprendizaje. En un escenario donde muchos niños llegan sin desayunar o recorren largos trayectos para asistir a clase, la solidaridad y la empatía se convirtieron en condiciones indispensables para la convivencia escolar. La escuela, más que un espacio de transmisión de contenidos, se consolidó como un lugar de cuidado y contención afectiva, en el que sentirse escuchado y reconocido es una forma de aprender y de dignificar la vida rural.

Asimismo, la experiencia permitió visibilizar las tensiones de género presentes en la comunidad. Las mujeres continúan enfrentando obstáculos para participar plenamente en la vida escolar y comunitaria debido a la sobrecarga doméstica y la persistencia de roles tradicionales. No obstante, la escuela emergió como un espacio de emancipación posible: al promover una pedagogía crítica y dialógica, se abrió la oportunidad de cuestionar los mandatos patriarcales y reconocer el papel de las mujeres como portadoras de saberes y liderazgo.

El rol docente también se resignificó. La maestra rural, históricamente asociada a la figura cuidadora y abnegada, asumió un papel político y transformador al convertirse en facilitadora del diálogo y la investigación colectiva. Su práctica trascendió la enseñanza para convertirse en una forma de acción investigativa, coherente con lo que plantea Elliott (1993), donde el acto de educar implica también reflexionar, crear y transformar junto con la comunidad.

Finalmente, este estudio ofrece un aporte sustantivo al programa ¡Viva la Escuela!: demuestra que las actuaciones educativas de éxito solo logran sostenibilidad cuando se enraízan en la cultura local y se acompañan de procesos de formación docente continua y participación comunitaria real. El aprendizaje dialógico, en este sentido, no puede ser entendido únicamente como una metodología, sino como una postura ética y política que reconoce la igualdad de voces y la corresponsabilidad educativa.

A partir de esta experiencia, surgen nuevas necesidades investigativas orientadas a profundizar en el papel de las emociones en la educación rural, en la formación de docentes como investigadores comunitarios y en el desarrollo de políticas públicas que garanticen condiciones estructurales para la equidad educativa en los territorios campesinos. El caso de

Santa Helena muestra que cuando la escuela dialoga con su entorno, enseñar y aprender se convierten en un acto colectivo de esperanza y transformación social.

***Recomendaciones***

***A la institución educativa:***

- Entrega de trabajo de grado y sustentación del mismo, más cuento los niños y niñas del café.
- Gestionar la asignación de más docentes para garantizar atención personalizada en todos los grados.
- Incorporar programas de acompañamiento psicosocial que atiendan el bienestar emocional de los estudiantes.
- Diseñar proyectos pedagógicos que integren el currículo con los saberes locales, reconociendo la riqueza cultural campesina.

***Al Ministerio de Educación Nacional (MEN):***

- Implementar políticas específicas para la educación rural que aseguren continuidad, pertinencia y equidad, en línea con el *Plan Especial de Educación Rural* (MEN, 2018).
- Mejorar la infraestructura, conectividad y transporte escolar en zonas rurales apartadas.
- Reconocer la importancia de incorporar la perspectiva de género en las políticas educativas rurales.

***A la comunidad:***

- Fortalecer la alianza entre la escuela y la Junta de Acción Comunal como espacio de gestión comunitaria.
- Promover la participación activa de las familias en los procesos escolares.
- Valorar y transmitir a los niños y niñas los saberes campesinos como patrimonio cultural y educativo.

***A futuros practicantes e investigadores y Universidad Pedagógica Nacional:***

- Acercarse a la ruralidad desde la humildad, el respeto y el diálogo.
- Reconocer que el territorio y la comunidad son tan maestros como los libros.
- Entender que la investigación educativa implica dejarse transformar por la experiencia.

La investigación en Santa Helena no termina aquí. Lo vivido fue más que una práctica docente: fue un viaje al corazón de la educación rural, con sus luces y sombras. Allí aprendimos que la escuela no es solo un edificio, sino el camino polvoriento que los niños recorren cada mañana, el café que sostiene a la familia, la voz de las abuelas que narran memorias, la risa compartida en un recreo, el silencio de las mujeres que resisten en medio de la carga.

Ser educadora en este contexto fue también mirarse en el espejo de la montaña: grande, áspera, fértil y llena de preguntas. No vinimos a salvar ni a imponer, sino a sembrar semillas de diálogo y de conciencia. Como afirma Freire (1997), la educación es un acto de amor y, por lo tanto, un acto de coraje.

Este capítulo no es el final, sino el inicio de nuevas preguntas: *¿qué escuela necesita la ruralidad? ¿qué mujer puede y quiere ser la docente rural? ¿qué significa resistir educando en medio de la precariedad?* Tal vez no haya respuestas únicas, pero la experiencia en Santa Helena nos mostró que cada paso dado, cada taller, cada tertulia, cada conversación bajo el sol, son también formas de construir futuros posibles.

La escuela rural, entonces, es semilla: frágil frente al viento del abandono estatal, pero viva en la esperanza de quienes creen que la educación, aun en la montaña más lejana, sigue siendo la forma más digna de resistir y de soñar.

**BIBLIOGRAFIA**


Aguas del Huila. (s. f.). *Reporte: Santa Helena Centro Poblado – Municipio de Garzón (Huila)*. Sistema DSR – Departamento del Huila. https://dsr.aguasdelhuila.gov.co/?ID=e713aa94-f1b1-417f-a0dc-9feb486ee3b4&p=%2FReporte

Aubert, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2008). *Learning and dialogue: The role of cultural intelligence*. Barcelona: Hipatia.

Bonilla, E. (2010). Educación rural en Colombia: Un análisis desde la perspectiva de la equidad. *Educación y Desarrollo Social, 4*(2), 39–54.

Bonilla, E., & Martínez, M. (2018). Desigualdad social y educativa en Colombia: Un análisis crítico. *Revista Educación y Desarrollo Social, 12*(1), 25–44.

Bonilla, L., &. (2019). Educación Rural en Colombia: desigualdades, retos y oportunidades. *Educación y Desarrollo, 51*(2), 46–62.

Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Anagrama.

Cámara de Representantes. (2024). Ponencia para primer debate del Proyecto de Ley 351/2024. https://www.camara.gov.co

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). *Observación General No. 13: El derecho a la educación (art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*. Naciones Unidas.

Correa, D. (2021). Diálogo de saberes e identidad territorial en instituciones educativas del Cauca. *Revista Colombiana de Educación, 82*(1), 70–95. https://doi.org/10.17227/rce.num82-11394

Correa, L. (2021). Diálogo de saberes en la escuela rural: experiencias en el Cauca. *Revista Colombiana de Educación, 81*, 45–67.

DANE. (2021). *Estadísticas de educación en zonas rurales*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

DANE. (2023). *Proyecciones poblacionales municipales*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

DANE. (2025). *Boletín de pobreza multidimensional 2024*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

Diario del Huila. (2024). Pobreza multidimensional en el Huila bajó a 10,9 %. https://diariodelhuila.com

Duarte, C. (2020). Participación comunitaria en la escuela rural: entre lo simbólico y lo real. *Revista Latinoamericana de Educación Rural, 6*(2), 77–94.

Fals Borda, O. (1984). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.

Flecha, R. (2000). *Aprendizaje dialógico*. Barcelona: Hipatia.

Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.

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

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Gaitán, L. (2019). El adultocentrismo en la educación: poder, infancia y participación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*(2), 1–18.

González, J. (2008). Educación rural en Colombia: retos y perspectivas. Universidad Nacional de Colombia.

Guzmán, A., &. (2019). Educación rural en Colombia: una mirada histórica a la desigualdad educativa. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 21*(32), 155–174.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa (Vols. 1–2)*. Taurus.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Sage.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI Editores.

MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2021). *Programa ¡Viva la Escuela!: Lineamientos y orientaciones pedagógicas*. Bogotá: MEN.

MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2022). *Informe sobre implementación de programas de participación comunitaria*. Bogotá: MEN.

Molina, J., & Quintero, M. (2017). Actuaciones educativas de éxito en escuelas rurales de Antioquia. *Educación y Pedagogía, 29*(74), 113–132.

Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.

OECD. (2022). *Rural Policy Review of Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Puigvert, L. (2011). *El aprendizaje dialógico y la igualdad de oportunidades*. Barcelona: Hipatia.

Rojas, A., & Patiño, Y. (2023). La educación rural en Colombia: Retos y oportunidades. *Revista Educación y Pedagogía, 35*(2), 45–63.

Rodríguez, G. (2012). Saberes locales y educación rural: una mirada desde la pedagogía crítica. *Nómadas, 36*, 98–109.

Semper, C. (2018). *La escuela como polo de arrastre: teoría y práctica en contextos rurales*. Bogotá: Editorial Académica.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Sandoval Parra, M. (2019). Aprendizaje dialógico y saberes locales en contextos rurales. *Revista Educación y Cultura, 27*(1), 55–78.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

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

Tocarruncho, F. B. (2021). La escuela rural: Un espacio socialmente construido de posible resistencia territorial. *Revista Colombiana de Educación Rural, 13*(2), 45–60.

UNESCO. (2022). *Right to education handbook*. París: UNESCO.

UNICEF. (2020). *Convención sobre los Derechos del Niño: comentarios y análisis*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wells, G. (2001). *Action, talk, and text: Learning and teaching through inquiry*. Teachers College Press.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.

Zuluaga, O. L. (2016). *Pedagogías rurales y saberes comunitarios*. Medellín: Universidad de Antioquia.

