

# Bioaprendizajes gestados desde las experiencias comunitarias en un territorio rural de Colombia\*

[Versión en español]

Bio-learning Based on Community Experiences  
in a Rural Territory of Colombia

Bioaprendizagem baseada em experiências  
comunitárias em uma área rural da Colômbia

Recibido el 19/05/2023. Aceptado el 01/08/2023

› Para citar este artículo:

Suárez, I.Y. y Tobón, G.C. (2024).  
Bioaprendizajes gestados desde  
las experiencias comunitarias en un  
territorio rural de Colombia.  
Ánfora, 31(57), 23-48  
<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1083>  
Universidad Autónoma de  
Manizales. L-ISSN 0121-6538.  
E-ISSN 2248-6941.  
CC BY-NC-SA 4.0

Ingrid Yised Suárez Ortiz \*\*

<https://orcid.org/0000-0002-5338-0719>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000129154](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000129154)  
Colombia

Gloria del Carmen Tobón Vásquez\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-6404-684X>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000145262](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000145262)  
Colombia

## Resumen

**Objetivo:** gestar bioaprendizajes desde las experiencias comunitarias en un territorio rural de Colombia. **Metodología:** paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo

---

\* Investigación en el marco del doctorado en educación de la Universidad Católica de Manizales. Grupo de investigación ALFA. Financiación: financiado con recursos propios, no contó con financiación externa. Declaración de intereses: las autoras declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: la tesis completa se encontrará a partir del 2024 en repositorio institucional <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3046>

\*\* Estudiante doctorado en Educación. Universidad Católica de Manizales, Colombia. Docente en institución educativa rural del municipio de Tarqui- Huila. Correo electrónico: [misinga16@gmail.com](mailto:misinga16@gmail.com)

\*\*\* Doctora en Pensamiento Complejo. Docente Universidad Católica de Manizales y Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: [gctobon@gmail.com](mailto:gctobon@gmail.com)

y método de Investigación Acción Participativa Crítica (IAPC), utilizando como técnicas la encuesta sociodemográfica, grupos focales, entrevistas individuales semiestructuradas y experiencias de aprendiencia. Cada uno con sus respectivos instrumentos, ficha sociodemográfica, guion de grupos focales, guion de entrevistas, planeación de las experiencias de aprendiencia y fichas de observación. La unidad de trabajo estuvo conformada por 51 familias de la comunidad, seis enseñantes, 29 estudiantes aprendientes, seis agentes externos vinculados a la comunidad y una enseñante investigadora, para un total de 195 personas. **Resultados:** en el ciclo I de problematización, se reconoció como principal problemática la desvinculación de la escuela con la comunidad debido a la falta de reconocimiento de los saberes ancestrales, locales, desde la cultura, costumbres y tradiciones comunitarias. El ciclo II de comunitarización se aplicó para posibilitar la solución de las problemáticas encontradas, a partir de tres experiencias de aprendiencia relacionadas con el café como producto principal del territorio rural. En consecuencia, se encontró que los procesos comunitarios relacionados mediados por la construcción de saberes campesinos articulados a los conocimientos escolares, agenciados por procesos de formación comunitaria bioaprendiente, brindan una visión ideográfica de comunitarización. Lo comunitario se construye en un espacio pedagógico compartido en el que interactúan los aprendientes biocomunitarios, en una relación de pertenencia a la comunidad bioaprendiente, para dar solución a las necesidades de comunitarización y generar una proyección de aprendizaje bioaprendiente. **Conclusiones:** no se han transmitido las costumbres de generación en generación; tampoco se están aprovechando las actividades cotidianas, elementos valiosos para la gestación de bioaprendizajes, dado que estos espacios de aprendiencia se pueden dar desde la cotidianidad, desde lo natural, en el propio territorio rural. Por ello, la importancia de las experiencias de aprendiencia en donde desde la participación comunitaria se gestan bioaprendizajes. Se reconoce que la comunidad bioaprendiente se sustenta por procesos de formación comunitaria, es decir, la formación vital en, desde y para la vida, teniendo como punto de partida lo autóctono, lo cultural, las costumbres, lo que se comparte desde el territorio, lo que se ha denominado como espíritu comunitario bioaprendiente.

**Palabras clave:** Aprendizaje; bioaprendizaje; territorio rural; experiencias comunitarias; experiencias de aprendizaje; biocomunidad (obtenidos del tesoro de la UNESCO y ERIC).

## Abstract

**Objective:** To base bio-learning on community experiences in a rural territory of Colombia. **Methodology:** A socio-critical paradigm, qualitative approach, and Critical

Participatory Action Research (CPAR) method. Instruments were a sociodemographic survey, focal groups, semi-structured individual interviews and learning experiences. The instruments were supported by the sociodemographic sheet, focal groups, and interview scripts, planning of learning experiences, and observation sheets. The work unit was 51 community families, six teachers, 29 students, six community-linked external agents and one research professor for a total of 195 participants. **Results:** In Cycle I Problematization, the disconnection of the school from the community was recognized due to the lack of recognition of ancestral local knowledge from the culture, customs, and traditions of the community. Cycle II Communitization was implemented to enable the solution of those problems. It was based on three learning experiences related to coffee as the main product of the rural territory. As a result, community-related processes such as the construction of peasant and school knowledge supported by processes of community bio-learning were found to provide an ideographic vision of communitization. The community is constructed in a shared pedagogical environment in which bio-community learners interact as part of a bio-learning community to solve the needs of communitization and project bio-learning. **Conclusions:** Customs have not passed from generation to generation; neither daily life activities nor the value of bio-learning are being exploited. The learning spaces can be found in everyday life, in nature, or in the rural territory itself; hence, the importance of learning experiences from community participation-based bio-learning. The bio-learning community is recognized as supported by community training processes in, from, and for life. It takes the indigenous, cultural, customs, what is shared from the territory, and what has been referred to as the community spirit of bio-learning as its starting point.

**Key words:** Learning; bio-learning; rural territory; community experiences; learning experiences; bio-community (obtained from UNESCO and ERIC thesaurus).

## Resumo

**Objetivo:** gerar bioaprendizagem por meio de experiências comunitárias em uma região rural da Colômbia. **Metodologia:** adotou-se o paradigma sociocrítico, uma abordagem qualitativa, e o método de Pesquisa de Ação Participativa Crítica (CPRAR). Para isso, foram utilizadas diversas técnicas, tais como pesquisa sociodemográfica, grupos focais, entrevistas individuais semiestruturadas e experiências de aprendizagem. Cada uma dessas técnicas foi acompanhada de seus respectivos instrumentos, incluindo ficha sociodemográfica, roteiros para grupos focais e entrevistas, planejamento das experiências de aprendizagem, bem como fichas de observação. A unidade de trabalho

foi composta por 51 famílias da comunidade, seis professores, 29 alunos, 6 agentes externos vinculados à comunidade e 1 professor-pesquisador, totalizando 195 pessoas.

**Resultados:** no primeiro ciclo de problematização, identificou-se como principal questão a desconexão entre a escola e a comunidade, resultante da falta de reconhecimento do conhecimento ancestral e local da cultura, dos costumes e das tradições comunitárias. O Ciclo II de comunitarização foi então aplicado para abordar esses problemas, com base em três experiências de aprendizagem relacionadas ao café, principal produto do território rural. Como resultado, observou-se que os processos comunitários, mediados pela integração do conhecimento camponês com o conhecimento escolar e conduzidos por meio de treinamentos comunitários em bioaprendizagem, proporcionam uma visão ideográfica da comunitarização. A comunidade é assim estabelecida como um espaço pedagógico compartilhado, onde os alunos da biocomunidade interagem em um ambiente de pertencimento à comunidade de bioaprendizagem, visando oferecer soluções para as necessidades de comunitarização e promover um ciclo contínuo de aprendizagem em bioaprendizagem. **Conclusões:** evidenciou-se a interrupção na transmissão de costumes de geração em geração, assim como a subutilização das atividades cotidianas como elementos valiosos para o desenvolvimento da bioaprendizagem. Tais espaços de aprendizagem podem ser facilmente criados a partir da vida cotidiana e da interação com a natureza, dentro do próprio contexto do território rural. Destaca-se, portanto, a importância das experiências de aprendizagem que promovem a bioaprendizagem por meio da participação ativa da comunidade. Reconhece-se que a comunidade de bioaprendizagem é sustentada por processos de formação comunitária, caracterizados por uma educação vital na, da e para a vida, centrada nos aspectos indígenas, culturais e nos costumes compartilhados no território. Este fenômeno foi denominado de "espírito comunitário de bioaprendizagem".

**Palavras chave:** Aprendizagem; bioaprendizagem; território rural; experiências comunitárias; experiências de aprendizagem; biocomunidade (extraído do tesouro da UNESCO e do ERIC).

## Introducción

El presente artículo es producto de la investigación realizada en el marco del doctorado en educación de la Universidad Católica de Manizales, al pretender generar bioaprendizajes desde las experiencias comunitarias en la comunidad de La Eureka, departamento del Huila, Colombia. Lo anterior, para fortalecer el aprendizaje desde el vínculo entre los conocimientos curriculares que brinda la escuela y los saberes propios de los agentes de la comunidad, lo que, a partir de este momento, se denominará bioaprendizaje. Esto, a su vez, favorece el reconocimiento de la cultura, tradiciones, relaciones y vivencias en el territorio, a través de experiencias comunitarias de aprendiencia desde la cotidianidad misma.

El territorio rural es el escenario donde se pretenden promover experiencias comunitarias, posibilitadoras de una praxis social en vínculo con la escuela, donde los aprendientes logren bioaprendizajes para mejorar sus realidades. Para Fals Borda (citado por López, 2006) el territorio no es entendido solo como espacio geográfico, sino como un lugar simbólico de interacciones entre los integrantes de la comunidad, de acciones colectivas en la casa que habitamos. Por su parte, Escobar (2014) explica que el territorio constituye un eje fundamental en la constitución de los mundos; comprende no solamente la tierra y sus ecosistemas, también los procesos de territorialización que generan identidades y apropiaciones. Es decir, el territorio como «proyecto de vida», de acuerdo con Romero (2012), es un territorio que abarca tanto lo rural como la ruralidad y las nuevas ruralidades.

En los territorios rurales es indispensable promover experiencias comunitarias gestadas a través de experiencias de aprendiencia, que son procesos de aprendizaje a partir del encuentro con los otros y lo otro, para relacionar los conocimientos escolarizados con los saberes propios de las comunidades. Puesto que solo es posible construir el conocimiento en la medida en que la escuela se vincule con el contexto rural donde se encuentre inmersa, desde las realidades de los aprendientes; un saber de lo vivido e inspirado en el futuro del vivir (Contreras y Pérez, 2010). Esto con el propósito de propiciar bioaprendizajes en los aprendientes en un tiempo y en un espacio, desde sus nichos vitales, a partir de las interacciones con la comunidad y el entorno, y comprendiendo que los procesos vitales y los cognitivos son análogos (Assmann, 2002). Allí, las experiencias críticas promueven las transformaciones personales y colectivas, por descubrimiento, y los participantes construyen sus propios aprendizajes (Woods, 1998).

Tienen una mirada similar Parra *et al.* (2019) al plantear que se aprende en, desde y para la vida, a partir de redes de interacción con otros y con el medio. El bioaprendizaje como una posibilidad para desplegar la condición de humanidad,

para quienes aprender es autoorganizarse, tener nuevos conocimientos, transformarse en su cotidianidad y, como lo manifiesta Gutiérrez (2010), promover experiencias de aprendizaje que le permitan al aprendiente aprender en la vida misma, con gozo, y desde sus intereses.

En el estado de la cuestión se hallaron trabajos de investigación referidos a las experiencias comunitarias, que tienen como centros epistemológicos la diversidad socio cultural y lingüística de los pueblos originarios; experiencias de arte comunitario, participación comunitaria, contenidos escolares, arraigo de los alumnos, familias, educación de campo, conocimiento local y educación comunitaria (Pérez y Cárdenas, 2020; Bolaños, 2021; Mate *et al.*, 2022). Las investigaciones permitieron evidenciar que los campos de estudio centrales son familias, conocimiento local, escuela rural y participación comunitaria. Los asuntos problemáticos que se presentan en estas publicaciones aluden a la distancia existente entre la escuela y sus contenidos programáticos con las comunidades, y las propuestas que se tejen hacen observables proyectos que articulen los conocimientos locales con los aprendizajes del currículo de la escuela rural.

Asimismo, se hallaron artículos de investigación que comprenden los aprendizajes desde las perspectivas de educación emocional, aprendizaje para la vida, narrativas, entre otros (Funke, 2020) concernientes al bioaprendizaje. Además, Ocaña y Reyes (2019), en su investigación cualitativa, involucran las experiencias musicales en la formación de identidades sociales. Por su parte, Takeuchi *et al.* (2020) en su trabajo de análisis cualitativo aducen que los enseñantes manifiestan una conducta compartida, mediante el intercambio de conocimientos con sus pares, mejorando capacidades organizacionales y el trabajo en equipo. En este sentido, los enseñantes deben generar ambientes en los que se puedan compartir los saberes, complementar los conocimientos con el aporte de las nuevas tecnologías, y establecer relaciones en las que se beneficien los aprendizajes de los maestros para que se fortalezcan los de los estudiantes.

Del mismo modo, para que la escuela pueda forjar aprendizajes sólidos y significativos en sus estudiantes, debe establecer una estrecha conexión con la comunidad y, por tanto, con el territorio rural en que se encuentran ubicadas. De esta manera, Vera (2019) revela que la escuela rural debe relacionar comunidad y territorio, por las memorias, los lazos y las experiencias de vida que son de gran valor; así como tener en cuenta, para recuperarlas y ponerlas en una nueva perspectiva desde la institución escolar, que requieren con urgencia territorializarse.

De la misma manera, la escuela rural actual presenta algunas desventajas y ventajas que vale la pena conocer, en la medida en que se pretendan efectuar estudios en estos espacios educativos que predominan en las zonas rurales del país. Para esto, se retoma el pensamiento de González *et al.* (2020), quienes aducen que

la realidad docente y de las escuelas rurales presenta debilidades, pero también fortalezas, en cuanto a aspectos como la dotación de recursos materiales, el estado de las plantas físicas y también la poca o nula capacitación brindada a este tipo de instituciones.

Con base en lo expuesto anteriormente, se puede inferir que los hallazgos relacionados pudieron responder satisfactoriamente a la pregunta de investigación, la cual pretendió la gestación de experiencias comunitarias al posibilitar bioaprendizajes en la comunidad de La Eureka, territorio rural de la localidad de Tarqui, en el departamento del Huila.

De esta manera, el presente artículo se desarrolla a través de diversos apartados, como la metodología, la cual se construye a partir del paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el método de IAPC. Este busca mejorar las realidades de vida de la comunidad bio-aprendiente a través de dos ciclos: el primero, de problematización y, el segundo, de comunitarización, los cuales permiten el reconocimiento de necesidades y el desarrollo de las experiencias comunitarias para lograr bioaprendizajes en este territorio rural.

## Metodología

Desde la perspectiva sociocrítica, se valoran especialmente las emergencias en las prácticas cotidianas de las realidades de la vida de las personas, o participantes campesinos, de la comunidad de La Eureka del municipio de Tarqui-Huila. De esta manera, puede decirse que la investigación surge y se desarrolla sociocríticamente al ser participativa, comunitaria, y al emerger desde las problemáticas manifestadas por los agentes involucrados en el estudio (Habermas, 1986). Por tanto, la construcción de conocimiento es cooperada desde los saberes populares, propios de las personas de la comunidad.

Es entonces un trabajo cualitativo que permitió la interacción comunitaria entre las familias, estudiantes, enseñantes, personas de la comunidad, agentes externos vinculados esporádicamente, directivos y enseñante investigadora. Es decir, se pretendió crear un tejido entre la escuela y la comunidad, para lograr la construcción de bioaprendizajes desde las realidades del contexto. Desde estas miradas, Bonilla y Rodríguez (2005) aducen que es un estudio que emerge de los relacionamientos de los participantes comunitarios, es decir, es de manera inductiva, desde sus realidades.

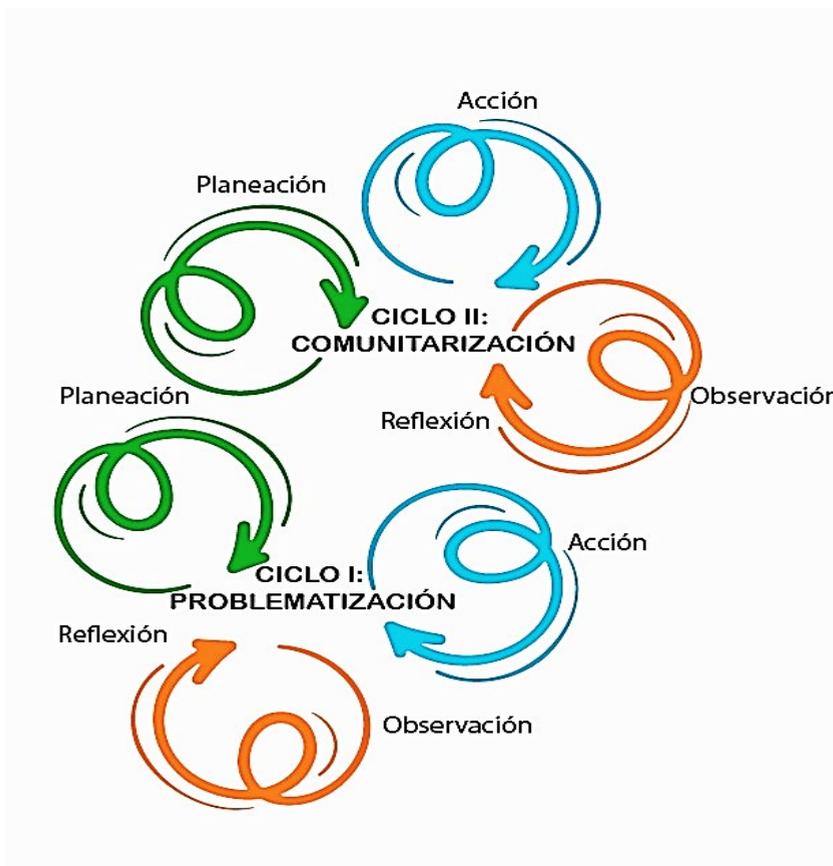
De esta manera, la metodología de la investigación se llevó a cabo con base en el método de Investigación Acción Participativa Crítica, planeada por Kemmis *et al.* (2014) al vincular tanto el aspecto social como el educativo, y posibilitar la participación de todos los agentes involucrados en el estudio. Es decir, se hizo un trabajo comunitario, formativo y de mejoramiento desde sus realidades, y a partir de las acciones de transformación que los mismos participantes plantearon con los otros y lo otro; en unidad, en reflexión de sus actuaciones para la planeación de experiencias comunitarias que fortalecieran la unidad y el encuentro entre la comunidad y el ámbito escolar para la construcción de aprendizajes.

## Unidad de trabajo

La comunidad aprendiente participante en el proceso investigativo o unidad de trabajo estuvo conformada por 29 estudiantes aprendientes, seis enseñantes aprendientes, una enseñante investigadora, 51 familias de la comunidad aprendiente y seis agentes externos vinculados a la comunidad aprendiente, para un total de 195 participantes.

## Método

El proceso investigativo, llevado a cabo desde el método de Investigación Acción Participativa Comunitaria (IAPC), se generó a partir de dos ciclos: el primero denominado «problematización», y el segundo «comunitarización». Ambos ciclos tuvieron en cuenta la espiral autorreflexiva propuesta por Kemmis y McTaggart (2013), referidos a la planificación, acción, observación y reflexión; como se muestra en la figura 1.



**Figura 1.** Ciclos y momentos de la Investigación Acción Participativa Crítica.

### **Ciclo I: Problematización**

La IAPC posibilita el mejoramiento de las realidades cotidianas de los participantes, mediante su propia reflexión y sus mismas acciones como comunidad; pues uno de los objetivos de esta investigación es que sean ellos quienes determinen sus problemáticas. En el momento de la planificación, se realizó de manera participativa una encuesta sociodemográfica que permitió caracterizar la comunidad. Asimismo, se planeó una propuesta de realización de grupos focales iniciales con aprendientes estudiantes, padres y madres de familia, comunidad y enseñantes para problematizar desde sus realidades e intereses. De igual forma, se llevó a cabo la preparación de entrevistas semiestructuradas a agentes externos vinculados

con la comunidad y, luego, la ejecución del árbol de problemas y de objetivos. En el segundo momento, la acción, se aplicaron las técnicas mencionadas. La información fue sistematizada, y se realizaron los momentos de la observación y reflexión conjuntamente.

## **Ciclo II: Comunitarización**

El territorio rural de La Eureka es un contexto particular agenciado comunitariamente. Como manifiestan Novoa y Camacho (2017), se están relacionando consigo mismos, con los otros y lo otro. Así, los participantes promueven la acción transformativa de su comunidad.

Se generaron las experiencias de aprendiencia como un proceso de construcción de aprendizajes basados en el encuentro y unidad entre los integrantes de la comunidad, valorando lo propio, vinculando los conocimientos que brinda la escuela y los saberes populares que ofrecen las personas campesinas de la comunidad. Desde unos eventos pensados grupal y comunitariamente, procesos democráticos, participativos, donde todos aprenden y a la vez enseñan.

Se desarrollaron tres experiencias de aprendiencia: *Eureka baila y canta*, *Los sabores de mi tierra* y *Los frutos de mi región*. Se promovió el encuentro entre los saberes locales con los conocimientos escolares y un aula especializada, encargada de la recopilación de los productos obtenidos en las experiencias de aprendiencia.

Se inició el ciclo a partir del momento de la planificación de las experiencias de aprendiencia comunitarias, por parte del grupo dinamizador conformado por líderes comunitarios, quienes planearon cada experiencia teniendo en cuenta unos momentos y unas preguntas orientadoras, con un cronograma y la celebración del día de la aprendiencia en la comunidad. En el momento de la acción, el grupo dinamizador socializó y validó las planeaciones de manera participativa, para poner en ejecución las experiencias de aprendiencia. Paralelamente se llevó a cabo la observación, la cual permitió visibilizar el desarrollo de cada una de las experiencias. Se utilizaron fichas de observación diligenciadas por la investigadora. Fue fundamental la observación efectuada por los participantes mediante encuentros reflexivos, para determinar fortalezas y posibilidades de mejoramiento, y reconfigurar las acciones en un nuevo ciclo; en futuras investigaciones si es de interés de los participantes.

El análisis de la información se llevó a cabo a través de un análisis cualitativo elemental, empleando el SPSS, para la realización de la caracterización comunitaria y mediante el empleo del software AtlasTi, versión 9 y la utilización del método comparativo constante de Glasser y Strauss (1967). Se construyó la teoría desde lo inductivo, lo empírico y desde las realidades de los participantes, por medio de la clasificación abierta, axial y selectiva.

## Resultados

### Caracterización participante

El trabajo de campo inicia con la aplicación de una ficha sociodemográfica a cada una de las 51 familias pertenecientes a la comunidad, para lograr abordar las 195 personas de este territorio rural y realizar una caracterización de la misma. A través de los encuentros gestados en cada uno de los hogares y con los diálogos establecidos con los participantes se reconocen los escenarios físicos del territorio contexto de estudio, sus realidades de vida, sociales, desde su cultura, tradiciones y costumbres.

Se identifica que la mayoría de las familias están conformadas por cuatro integrantes; muy pocas por uno. También se visualiza que predomina el sexo masculino, con el 57,4%. Con respecto a la edad, se encuentra que en los miembros de las familias de sexo femenino la edad promedio es de 31,06 años (D.E. = 18,18 años), mientras que la de los del sexo masculino es de 26,87 años. El rango de edades está entre 1 y 77 años.

El mayor número de los integrantes de las familias se ubica en la etapa de adultez temprana (36,9%), y el menor correspondió a la etapa de infancia y niñez temprana (4,1 %). En cuanto a la escolaridad se clasifican así: en ningún grado de escolaridad, un 41,5%; hasta el grado quinto, un 14,4%; y en menor proporción los grados transición y nivel técnico, cada uno con un 1% de los casos. El mayor porcentaje (54,4%) de los miembros de las familias se encuentran entre el nivel transición y el nivel once de escolaridad.

En cuanto a las actividades económicas se presenta como de gran relevancia el cultivo del café y otros cultivos como el plátano, la yuca, hortalizas y frutos. El 19,5% realiza otro tipo de actividades.

Las personas de la comunidad se destacan por tener algunos talentos, de tal forma que se sienten lo suficientemente capacitadas para enseñar a los demás. Uno de los temas más sobresalientes que refieren es la agricultura (23,52%). Los aspectos menos sobresalientes fueron la decoración, la construcción, la costura, deportes, manejo de herramientas tecnológicas y protección del medio ambiente (1% para cada una).

Por otra parte, 12 personas manifiestan que desean aprender culinaria. Con respecto al rol que desempeñan los escolares en sus familias, se observó que predominó la opción estudiar y oficios de la casa con 25 participantes en esta categoría, cinco participantes reportaron estudiar y oficios del campo, y 19 solo estudiar.

## Problematización participativa con los aprendientes involucrados

La investigación inicialmente emerge de los intereses de la investigadora, con unas categorías iniciales desde sus perspectivas problémicas. A partir de estas se realiza el estado del arte y, con la ampliación de los referentes teóricos y los aportes participativos comunitarios, se define además de las necesidades, las categorías de la investigación.

Sin embargo, en el ciclo I, «problematización», se desarrollan tres grupos focales con estudiantes, enseñantes, padres y madres de familia y personas de la comunidad, planeados a través del grupo dinamizador. También se llevaron a cabo seis entrevistas individuales semiestructuradas a agentes externos a la comunidad, pero vinculados esporádicamente a la misma. De esta manera, se reconocieron las principales necesidades de la comunidad y se trazaron los objetivos investigativos.

Mediante el análisis inductivo, desde el método comparativo constante y desde las realidades y manifestaciones de los mismos participantes, se encuentran 46 códigos en la codificación abierta; entre los cuales se destacan con mayor frecuencia los siguientes: territorio rural, ruralidad, nuevas ruralidades, escuela rural, campo, región, montaña, territorio, lugar, animales, quebrada, entorno, café, bioaprendizaje, aprendizaje tradicional, aprendizaje escolar, estudiantes, juego, gustos, vida, compartir, realidad, tiempo, espacio, experiencias comunitarias, actividades, unidos, trabajar, colaborar, vínculo, hogar, experiencias anteriores, experiencias actuales, situaciones, recursos, materiales, actores, padres, personas, profesores, abuelos, estudiantes, madre, niños, familia e hijos (figura 2).

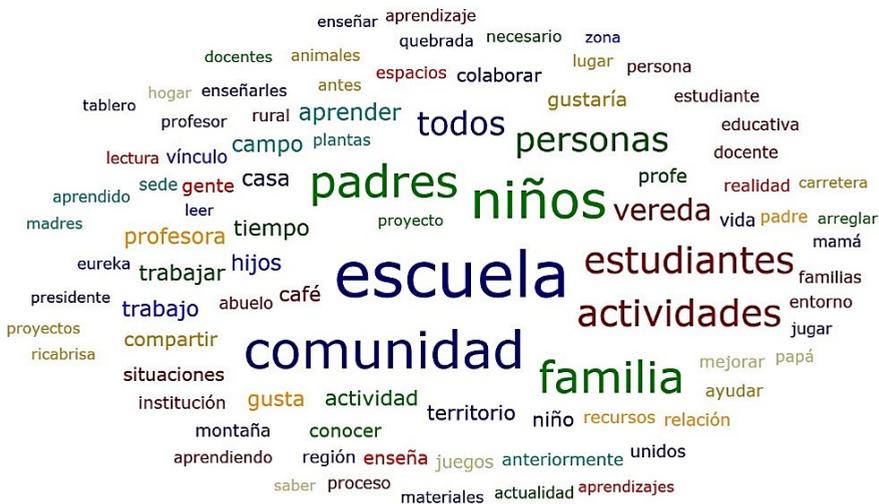


Figura 2. Codificación abierta, problematización.



Se observa una escuela, comprendida desde la realidad, aún con muchos elementos tradicionalistas y deficiencia de recursos, pero, a la vez, pensada por los participantes como una escuela soñada. En esta les gustaría gestar aprendizajes desde el afecto, a partir del propio contexto de sus realidades y vivencias diarias, y de sus gustos; lo cual posibilita el acercamiento entre los conocimientos escolares y los saberes propios de las personas de la comunidad.

Para alcanzar el mencionado propósito, se propicia el desarrollo de vivencias comunitarias a partir de la implementación de experiencias de aprendiencia. Propuestas y desarrolladas por los mismos agentes involucrados en el estudio, puesto que son ellos quienes verdaderamente conocen sus realidades. Con esto se logra la construcción de bioaprendizajes. Para esto es indispensable reflexionar sobre experiencias pasadas, y a la vez mejorar las falencias encontradas.

Las evidencias recopiladas a través del desarrollo de las experiencias de aprendiencia son expuestas en el aula. Un espacio conformado no solo de cuatro paredes para que los niños aprendan; por el contrario, es un aula expandida a los escenarios vivos de la comunidad de La Eureka, a su territorio rural. Todo direccionado a mejorar el vínculo deteriorado entre la escuela y la comunidad.

La principal problemática hallada por los participantes comunitarios es la desvinculación entre la escuela y la comunidad. El no relacionamiento de los conocimientos escolares con los saberes propios comunitarios, porque hace falta el reconocimiento de las prácticas cotidianas desde la cultura y costumbres como parte del aprendizaje. Por esta razón, las prácticas cotidianas que se dan en el nicho vital no son consideradas como una forma de aprendizaje y enseñanza de los conocimientos escolares, dado que estas las perciben como acciones separadas de la escuela; tal como lo menciona el estudiante aprendiente:

[...] yo le estaba dando respiración a un pollito y este se murió más rápido, nos tocó enterrarlo, me causó tristeza que por querer ayudarlo hicimos que muriera más rápido, no queríamos que le pasara eso porque nos gustan mucho los animales [...]. (Grupo focal No. 2, estudiantes aprendientes, comunicación personal, 2022).

Esta experiencia es significativa para el estudiante aprendiente, dado que representa la muerte de un ser que es importante para él. Sin embargo, se observa que esta vivencia no ha sido vinculada con un saber comunitario o conocimiento escolar, en donde, por ejemplo, la gestión emocional podría ser aprendida. Así como los saberes que tenga la comunidad respecto al cuidado de los animales o las costumbres con relación a la muerte, sin perder de vista los contenidos escolares que se pueden vincular, como el funcionamiento biológico de los animales.

Se comprende que las prácticas se dan desde el nicho vital, el contexto en que se habita, pero no se están teniendo en cuenta para la construcción de aprendizajes como parte de los conocimientos escolares. Se piensa que solo se aprende en la escuela y no se valora lo aprendido desde la cotidianidad. En esta perspectiva, Assmann (2002), desde la ecología cognitiva, ratifica que la construcción de aprendizajes parte de los nichos vitales, desde las vivencias del común.

Asimismo, se presenta como problema la ruptura entre las ideas, creencias y costumbres entre los adultos y los niños. Hay una desconexión total entre las creencias de estos últimos y las realidades que viven con sus familias en sus hogares, desarticulación con aquello que se enseña y aprende en la escuela. Al respecto, Woods (1997) trata acerca de las experiencias comunitarias críticas articuladoras de las actividades educativas con los eventos ocurridos en la vida diaria.

Otra problemática hace referencia a las prácticas intergeneracionales perdidas, que separan la escuela de la comunidad. Las prácticas de cuidado que tienen los padres en la actualidad han cambiado bastante en comparación con las pasadas, refiriendo que las anteriores eran mejores; fundadas en la unión, en la colaboración, en el bien común. Expresadas por la enseñante aprendiente así:

[...] los padres de familia están muy jóvenes, piensan solamente en trabajar, a mí a veces me llaman para que le diga a los niños que los esperen en algún lugar específico porque no se encuezntran en casa, están realizando algún tipo de trabajo; no se dan cuenta de aquello que realizan los niños en la escuela, ni les revisan las tareas; podríamos decir que no se dan cuenta de las actividades que realizan sus hijos, yo veo que los niños están quedando muy solos, que no hay acompañamiento de parte de los padres porque se han dedicado es a eso, a trabajar. (Grupo focal No. 1, enseñantes aprendientes, comunicación personal, 2022).

Los padres, al encontrarse en la adultez temprana, se dedican más a lo económico, a construir un patrimonio, y dejan de lado la parte formativa y su intervención en los procesos de aprendizaje de los aprendientes. No se han ido trasegando las costumbres de generación en generación, además no están aprovechando las actividades cotidianas. Hay que comprender que, según Woods (1998), las actividades no deben planearse, las experiencias críticas no siempre son estructuradas; se pueden dar en momentos imprevistos, en diferentes escenarios. Las experiencias de aprendiencia serán el insumo para que la gente identifique que de las actividades cotidianas emergen los aprendizajes de manera natural y se pueden articular con lo escolar.

Como última problemática se tiene la deficiencia de recursos humanos, didácticos, tecnológicos y de infraestructura. Por ese motivo es indispensable que se valore el territorio como fuente de recursos y escenarios naturales que pueden ser empleados en el desarrollo de diversas experiencias de aprendiencia. De acuerdo con los aportes de Lozano (2019), el habitante rural debe vincular la cotidianidad de su vida diaria, las prácticas del campo, los elementos y productos del territorio para no reemplazarlos por otros del llamado mundo del desarrollo.

De esta manera hay claridad en torno a las problemáticas de la comunidad de La Eureka, lo que entonces permite continuar con el ciclo II que es la «comunitarización», en donde el eje transversal son las experiencias comunitarias.

### **Bioaprendizajes desde las experiencias comunitarias**

El desarrollo de las experiencias comunitarias se realiza a partir de tres experiencias de aprendiencia: «Eureka canta y baila», «Sabores de mi tierra» y «Frutos de mi región», fundamentadas en el proceso de producción, recolección y comercialización del café, al ser el principal producto económico en este territorio rural. El desarrollo de estas experiencias permitió articular los conocimientos escolares que brinda la escuela con los saberes propios de las personas de la comunidad (Salcedo 2021). Todas las acciones acordadas y validadas comunitariamente por los participantes.

Al analizar la información se encuentran diferentes categorías y subcategorías de las cuales resulta como elemento crítico la comunitarización. El tejido relacional que se da entre las experiencias de aprendiencia biocomunitarias, encuentros vivenciados a partir del producto principal de la región, y el café; que permitió vincular los conocimientos escolares con la vida campesina en la cual se desenvuelven los estudiantes aprendientes (Romero, 2012; Gómez, 2015; Llambi y Pérez, 2007).



A partir de esta codificación abierta se genera una red semántica natural de comunitarización, estableciendo relaciones, conjunción identitaria o codificación axial entre la macro categoría «Comunidad bioaprendiente» y las categorías «Formación comunitaria bioaprendiente», «Aprendientes biocomunitarios», «Necesidades de comunitarización bioaprendientes» y «Proyección de aprendizaje bioaprendiente». Desde las cuales se hace una triangulación y refinamiento teórico partiendo de la mirada de la investigadora.

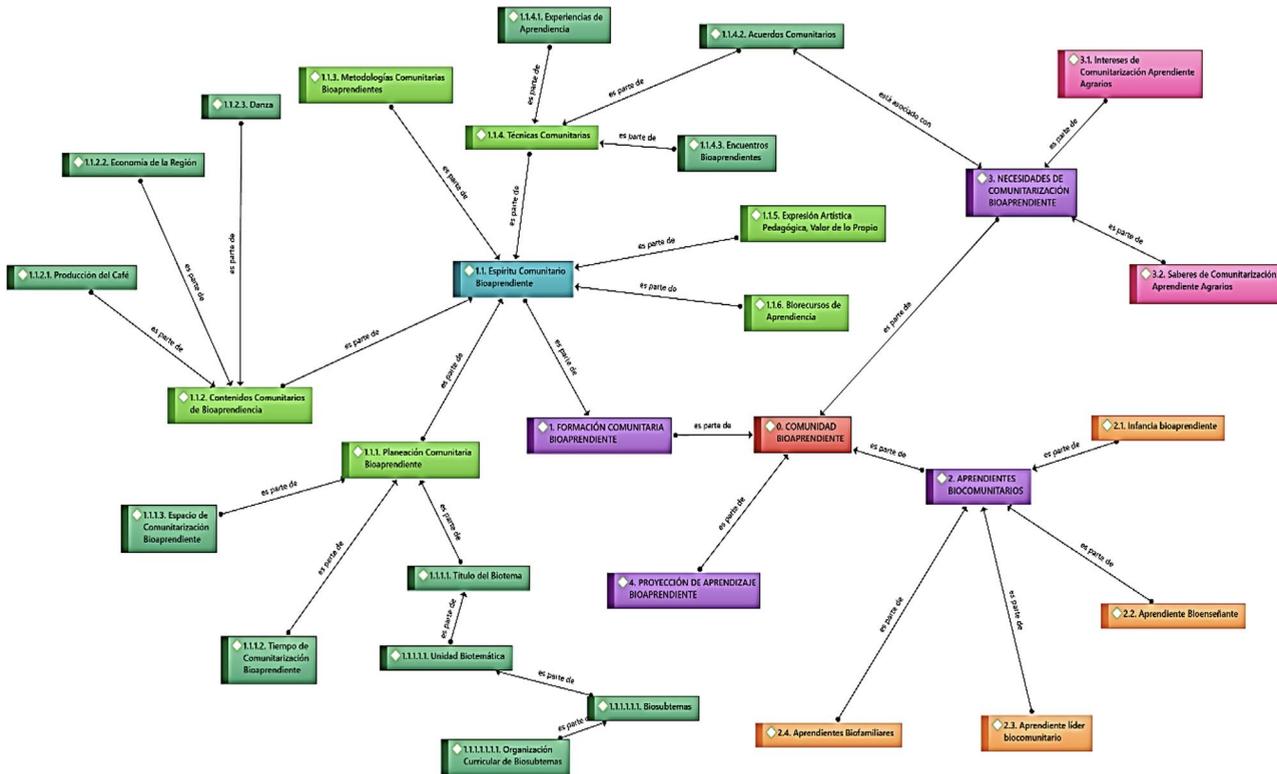


Figura 5. Red semántica de comunitarización.

La red semántica natural de comunitarización, que emerge de la codificación axial, permite identificar, como primer hallazgo, que los procesos comunitarios relacionados con la construcción de saberes campesinos, articulados a los conocimientos escolares, se distinguen por un tipo de comunidad denominada 'bioaprendiente'. Se puede inferir que la escuela y la comunidad se articulan a través de encuentros comunitarios. En este sentido, la comunidad está forjada por procesos de formación comunitaria bioaprendiente, es decir una formación vital en, desde y para la vida.

Este tipo de formación centrada en lo autóctono, en la cultura, es una formación generada por fuerza de inteligencia participativa y compartida desde el territorio. El cual está colmado de saberes comunitarios basados en la agricultura, en donde constantemente se aprende y los campesinos agricultores pueden enseñar. Es decir, ellos son el fundamento de la unidad entre comunidad y espíritu comunitario bioaprendiente.

Todo lo anterior se relaciona con las tradiciones que se transmiten de generación en generación y que tienen una aplicabilidad a través de experiencias de aprendiencia comunitaria.

Una manera de aplicar lo aprendido consistiría en permitirle a los aprendientes mejorar las técnicas productivas del grano, entre iguales y en procura de obtener cada vez mejores calidades del fruto, compartiendo saberes adquiridos a través de la experiencia de vida. (Observación No. 2. Frutos de mi Región, 2022).

En este sentido, el espíritu comunitario bioaprendiente en este estudio presenta una organización estructural similar a las formas curriculares escolares, por la participación activa de la investigadora y a la vez enseñante. Para hacer factible la formación comunitaria bioaprendiente se lleva a cabo una planeación comunitaria que, a su vez, se organiza de la siguiente manera: título del biotema, unidad biotemática, biosubtemas y organización curricular de biosubtemas; es decir una estructura biocurricular aceptada comunitaria y participativamente. Se desarrollan en un tiempo y un espacio de comunitarización bioaprendiente esencial en la planeación. Como se describe en el siguiente fragmento:

El grupo dinamizador tuvo en cuenta una estructura básica a partir de unos interrogantes que les permitieran reflexionar acerca de la problemática hallada y a la vez desarrollar un proceso coherente y organizado, se presenta entonces la planeación del primer evento, pensado por el grupo acción y aprobado para ejecución por la comunidad aprendiente participante. (Observación No. 2. Frutos de mi Región, 2022).

Otra categoría del espíritu comunitario bioaprendiente son los contenidos comunitarios de bioaprendiencia o saberes comunitarios vitales, como la producción de café, la economía de la región y la danza. Así mismo, la categoría metodologías comunitarias bioaprendientes, como modos compartidos de aprendizaje, basado en las experiencias de aprendiencia (Assmann, 2002). Cada una de estas experiencias tiene su adecuada planificación para la construcción de aprendizajes.

Estas experiencias de aprendiencia, referidas como técnicas comunitarias de aprendiencia, emergieron por acuerdos comunitarios e ideas compartidas para dar

solución a las necesidades de comunitarización bioaprendiente. También se da importancia a la expresión artística, pedagógica y valor de lo propio, para aprender desde el territorio, la cotidianidad y las realidades de vida. Por último, al respecto del espíritu comunitario bioaprendiente, emerge la categoría biorrecursos; en cuanto a los humanos, físicos, tecnológicos y didácticos.

La comunidad bioaprendiente integrada por «infancia bioaprendiente», «aprendiente bioenseñante», «aprendiente líder biocomunitario» y «aprendientes biofamiliares» genera un tejido comunitario entre los saberes campesinos y los escolares, así como procesos de aprendizaje desde la vida; porque la vida aprende y enseña (Salcedo, 2021).

Un ejemplo de participación en los procesos de comunitarización, por parte de los diferentes agentes involucrados en el estudio, se muestra en el siguiente apartado:

La consecución de los trajes y de los elementos escenográficos fue un trabajo comunitario, al adquirir los recursos a través de actividades gestadas por ellos mismos. Para esto, todos aportaron con sus habilidades artísticas; la modista, que confeccionó los trajes; los padres que colaboraron con la consecución o realización de otros elementos como canastos, los bultos pequeños, entre otros. (Observación No. 1. Eureka Canta y Baila, 2022).

Lo que se pretende es aportar al territorio abordando las necesidades de comunitarización bioaprendiente, tener en cuenta los intereses de comunitarización aprendiente agraria y saberes de comunitarización aprendiente agraria. Entonces, la exigencia pedagógica para la escuela se fundamenta en el diálogo comunitario, un diálogo que no excluye los saberes que poseen las personas de la región. Por último, la categoría «proyección de aprendizaje bioaprendiente» hace referencia a aquello que se aspira de la comunidad, a partir de la formación comunitaria que pretende mantenerse con el pasar del tiempo.

## Discusión

A partir de los hallazgos principales de la investigación, en el ciclo I, «problematización», se estableció la categoría de territorio rural, que contiene lo rural, la ruralidad y las nuevas ruralidades, además se asocia con las categorías de estudio: experiencias comunitarias, bioaprendizajes y escuela. Esta última entendida como el escenario impactado por las demás categorías.

Se observó una escuela, comprendida desde la realidad, con muchos elementos tradicionalistas aún, con deficiencia de recursos, pero, a la vez, pensada por los participantes como una escuela soñada, en la cual les gustaría gestar aprendizajes

desde el afecto, a partir del propio contexto, de sus realidades y vivencias diarias, a partir de sus gustos; posibilitando el acercamiento entre los conocimientos escolares y los saberes propios de la comunidad. Para lograrlo se gestionaron las experiencias de aprendiencia en las cuales se vincularon los participantes comunitarios.

La principal problemática hallada por los participantes comunitarios es la desvinculación entre la escuela y la comunidad, el no relacionamiento de los conocimientos escolares con los saberes comunitarios; la cual se genera por la ruptura entre las ideas, creencias y costumbres entre los adultos y los niños. Hay una desconexión total entre las creencias de los niños y las realidades que viven con sus familias en sus hogares; desarticulación con aquello que se enseña y se aprende en la escuela. Igualmente, las prácticas intergeneracionales se han perdido; y un inconveniente final, la deficiencia de recursos humanos, didácticos, tecnológicos y de infraestructura.

Luego, en el ciclo II, «comunitarización», se desarrollan las experiencias comunitarias, a partir de las experiencias de aprendiencia, fundamentadas en el proceso de producción, recolección y comercialización del café. A partir de la codificación abierta, se genera una red semántica natural de comunitarización estableciendo relaciones, conjunción identitaria o codificación central a una macrocategoría (comunidad bioaprendiente). La red de comunitarización emergente, permite identificar que los procesos comunitarios relacionados con la construcción de saberes campesinos, articulados a los conocimientos escolares, se distinguen por un tipo de comunidad denominada bioaprendiente, desde los mismos bioaprendizajes, o aprendizajes en, desde y para la vida.

El aporte de los integrantes comunitarios al contexto es significativo, pues movilizó a diferentes agentes a volcarse hacia la escuela para repensarla, y comprometerlos a construirla juntos como coconstructores de aprendizajes otros. Es decir, contrario a la ecuación simplista en crisis, de la que habla Assmann (2022) cuando expone que el conocimiento surge mediante el aprendizaje. Y ¿cómo surge el aprendizaje?, pues mediante la enseñanza. En esa visión, un buen aprendizaje sería el resultado normal de una buena enseñanza y del estudio disciplinado. Desde una perspectiva distinta, se estipula que la escuela perpetúa la imaginación, recrea la estructura social y produce el modo de pensar y actuar del hombre, o reproducir la inspiración; a diferencia de eso, es una fuerza impulsora para la innovación y la movilización de viejas estructuras para la transformación.

Las experiencias comunitarias acercan los saberes rurales a la escuela, a sus dinámicas, a su cotidianidad, mediante el análisis y las reflexiones en relación con la comunitarización de las prácticas y saberes escolares, el bioaprendizaje y el territorio rural que emerge en la relación entre escuela y comunidad. Torres (2013) equipara la comunidad a formas relacionadas con la vida social, en las que

prevalecen valores, intereses y fines comunes. En general, esto se asocia con un área pequeña o poca población, a menudo pobre o marginada, que comparte un tipo de propiedad (ideales, necesidades, metas). Esta es una imagen unificada e importante de la sociedad que hace imposible ver las diferencias, los conflictos de cualquier organización. Pensada esta idea de la escuela rural como un lugar basado en la coconstrucción social del conocimiento, parte por observar algunas actividades de la población rural que tienen la oportunidad de aparecer en un buen ambiente educativo y cultural como respuesta o resistencia a niveles de injusticia política y social actual.

Asimismo, brindar información sobre la educación rural es importante. Parece oportuno ahora pensar en la educación rural y la importancia de darle su lugar en el propio sistema educativo, para entenderla abierta según su aprobación, modificada por lo que está sucediendo en la vida real de la comunidad. Responde al daño visto desde el plano sanitario en cuanto a la descontextualización de la educación rural y la importante desvinculación de las necesidades urgentes de las que forma parte. Se comparten las ideas de Contreras y Pérez (2010) cuando argumentan que aprender sobre la experiencia y su ambigüedad da la oportunidad de romper con dicotomías educativas y sociales, para ir más allá del concepto de conocer e investigar. El estudio de la experiencia vivida en este trabajo tiene los conceptos de 'significado' y 'saber', como soporte y resultado de la investigación, custodios de la unidad de ideas y vivencias para mostrar la complejidad de cada situación estudiada. Cabe considerar diferentes visiones de la educación rural, y su estructura para crear conocimientos basados en la forma en que se enseñan y definen la relación comunitaria en el territorio rural.

De igual manera, utiliza el conocimiento social, que se puede extraer de las prácticas escolares, como un proceso de aprendizaje continuo y presenta dos ideas nuevas en la propuesta: bioaprendizaje y comunitarización de los métodos y saberes escolares. Esta perspectiva que permite seguir pensando en los caminos posibles de otras organizaciones rurales incluye nuevos saberes. El conocimiento de la situación, construido por la comunidad real y la propia escuela, puede ser un catalizador para cambiar en determinados entornos educativos rurales. En las voces de Parra *et al.* (2019), el bioaprendizaje implica la capacidad de pensamiento y concertación desde el respeto mutuo, el acercamiento a los otros desde sus contextos familiares y sociales. Esta nueva forma de ver el aprendizaje posibilita el despliegue humano. Entonces, se propone la creación de comunidades bioaprendientes dirigidas a reunir grupos y liderazgos en procesos de organización y co-construcción, que contribuyan a la transformación, la democracia y el desarrollo de la problemática educativa desde la integración institucional, gestados como sistemas de vida para superar a los presentes modelos tradicionales imperantes.

De igual manera, utiliza el conocimiento social, que se puede extraer de las prácticas escolares, como un proceso de aprendizaje continuo y presenta dos ideas nuevas en la propuesta: bioaprendizaje y comunitarización de los métodos y saberes escolares. Esta perspectiva que permite seguir pensando en los caminos posibles de otras organizaciones rurales incluye nuevos saberes. El conocimiento de la situación, construido por la comunidad real y la propia escuela, puede ser un catalizador para cambiar en determinados entornos educativos rurales. En las voces de Parra *et al.* (2019), el bioaprendizaje implica la capacidad de pensamiento y concertación desde el respeto mutuo, el acercamiento a los otros desde sus contextos familiares y sociales. Esta nueva forma de ver el aprendizaje posibilita el despliegue humano. Entonces, se propone la creación de comunidades bioaprendientes dirigidas a reunir grupos y liderazgos en procesos de organización y co-construcción, que contribuyan a la transformación, la democracia y el desarrollo de la problemática educativa desde la integración institucional, gestados como sistemas de vida para superar a los presentes modelos tradicionales imperantes.

## Conclusiones

Se inicia con el método de IAPC, elegido para demostrar que la comunidad aprendiente hace parte de la investigación y los productos del presente estudio. El método permitió hallar la principal problemática, mirada como la desvinculación existente entre la institución escolar y la comunidad rural, eje central para el planteamiento de diferentes ciclos, que permitieran la generación de experiencias de aprendiencia. Por ello, no solo consistieron en la espiral, sino en el producto de la interacción, de la participación activa comunitaria de todos los aprendientes, para llegar a disminuir las distancias entre los sujetos comunitarios. Esto da sentido a estas experiencias de aprendiencia como posibilitadoras de bioaprendizaje, el biocomunitarismo y lo bioaprendiente, que emergen de las actividades propias del campo, entre niños y familias campesinas y sus relaciones. Por lo tanto, se concluye que la comunidad exige que la escuela se comunitarice, transformando sus saberes disciplinares, escolares y curriculares para hacer posible la biopedagogía.

En esta evolución del enseñante, es importante que el sujeto que educa esté obligado a entender que cada acción de bioaprendizaje es biológica y autocreativa. Esto significa que hay una metamorfosis del aprendizaje por el bioaprendizaje, de estudiante en bioaprendiente y de colaboración familiar en los trabajos escolares de sus hijos, para denominarse biocomunidad aprendiente. Es decir, que aprende permanentemente desde lo que hace en su territorio y la capacidad de incluirse; bioenseña con el enseñante rural.

En resumen, el generar experiencias de aprendizaje que permitan bioaprendizajes en los estudiantes aprendientes de la escuela La Eureka, de Tarqui-Huila, no solo genera un ejercicio directo contra la instrucción o una acción en pro del constructivismo, también un ambiente de experiencia crítica comunitaria, posibilitadora de sensibilidades que operan en la realidad, y actúan en acciones curricularizadas y de aprendizajes-enseñanza escolar rural.

Lo anterior no solo implica llevar prácticas al contexto escolar ni organizar maniobras o experiencias de momentos de la vida agraria campesina. Por el contrario, implica vivir la realidad campesina agraria con los sujetos mismos que han educado a sus hijos e hijas bajo grafías únicas, posiblemente lejos de la escuela; y también a una escuela rural que ha formado desde las áreas esenciales del conocimiento establecido, olvidando el contexto y la realidad en la que habitan.

## Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Ediciones Madrid.
- Bolaños, J. (2021). Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. experiencias en Argentina y México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 7-17. <https://Dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7701594>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma.
- Contreras, D. y Pérez, L. (2010). Investigar la experiencia educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 885-892. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461011>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA. <https://journals.openedition.org/amerika/7918>
- Funke O. y Ayob, S. (2020). The Utilisation of Translanguaging for Learning and Teaching in Multilingual Primary Classrooms. *Multilingua*, 41(1), 105-129. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0072>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gómez, E. (2015). Aspectos teóricos de las nuevas ruralidades latinoamericanas. *Gazeta de Antropología*, 31(1), 1-15. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/36669>

- González, A.B., Cortés, G.P. y Leite, M.A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11(2), 25-38. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.860](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860)
- Gutiérrez, F. (2010). Las nuevas ciencias de la vida. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 223-233. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30512376012.pdf>
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Tecnos.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2013). La investigación – acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En: Yvonna, N., y Lincoln, Y. *Estrategias de Investigación Cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa. Volumen III*. (pp.361-439). Gedisa.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing critical Participatory Action Research*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Llambí, L., y Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 4(59), 37-61. <https://biblat.unam.mx/hevila/Cuadernosdesarrollorural/2007/no59/2.pdf>
- López, R. L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista colombiana de educación*, 2(51) 138-159. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7687>
- Lozano, D. (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 41-66. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.3>
- Mate, D., Dos Santos, K., y Fornari, K. (2022). Práticas comunitárias e currículo educação do campo, das águas e florestas na Região Norte e Nordeste. *Revista e-Curriculum*, 20(1), 279-301. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54892>
- Novoa, P. A y Camacho, S. C. (2017). Innovación y Comunitarización en la educación. *Revista de la Universidad La Salle*, 73(3) 13-31. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2017/iss73/1/>

- Ocaña, A. y Reyes-López, M.L. (2019). 'My Favorite Song': Understanding a Music Learning Ecology of Children From Interaction Among Media, Family and School Contexts. *British Journal of Music Education*, 36(3), 113-123.  
<https://doi.org/10.1017/S0265051719000081>
- Parra, L., Chaverra, L. y Castro, A. (2019). El bioaprendizaje: posibilidad para desplegar la condición de humanidad en los escenarios educativos. Intersticios: *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 13(1), 191-199.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6885082>
- Pérez, E., y Cárdenas, E. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 225-250.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en Debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v11n1/art02.pdf>
- Salcedo, C. J. R. (2021). *Educación y Afectos. Etnografía Afectiva para Reconocer la Subjetividad Campesina de la Vereda la Manga en Yopal (Casanare)*. Primera Edición. Ediciones Unisalle.
- Takeuchi, M. A., Sengupta, P., Shanahan, M.C., Adams, J. D. & Hachem, M. (2020). Transdisciplinarity in STEM Education: A Critical Review. *Studies in Science Education*, 56(2), 213-253. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1755802>
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad: problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. CINDE y EL BÚHO.
- Vera, A. N.Y. (2019). Escuela rural y territorio: una construcción para la paz. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 49(1), 293-314.  
<https://rlee.iberomx.com/index.php/rlee/article/view/41>
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje* (trad. de J. Bayo). Paidós.
- Woods, P. (1998). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Paidós.