

IMAGINARIOS SOCIALES EN LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN DENTRO DEL ENTORNO EDUCATIVO RURAL COLOMBIANO



**Dra. Gladys Gelvez Suarez &
Dra. Magda Milena Contreras Jauregui**
Edgar Martínez Rosado
Heddy Yasmit Tuta Garcia



El libro **IMAGINARIOS SOCIALES EN LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN DENTRO DEL ENTORNO EDUCATIVO RURAL COLOMBIANO** está avalado por un sistema de evaluación por pares doble ciego, también conocido en inglés como sistemas “double-blind paper review” registrados en la base de datos de la **EDITORIAL CIENCIA DIGITAL** con registro en la Cámara Ecuatoriana del Libros No.663 para la revisión de libros, capítulos de libros o compilación.

Evaluadores:

-

ISBN_978-9942-595-X-X

Primera edición, julio 2026

Edición con fines didácticos

Coeditado e impreso en Ambato - Ecuador

El libro que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Editorial Ciencia Digital**.

El libro queda en propiedad de la editorial y por tanto su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la **Editorial Ciencia Digital**.



Jardín Ambateño, Ambato, Ecuador

Teléfono: 0998235485 – 032-511262

Publicación:

w: www.cienciadigitaleditorial.com

w: <http://libros.cienciadigital.org/index.php/CienciaDigitalEditorial>

e: luisefrainvelastegui@cienciadigital.org

AUTORES

AUTORES

-  **Gladys Gelvez Suarez**
(Universidad de Pamplona)
-  **Magda Milena Contreras Jauregui**
(Universidad de Pamplona)
-  **Edgar Martínez Rosado**
(Universidad de Pamplona)
-  **Heddy Yasmit Tuta Garcia**
(Universidad de Pamplona)

**CIENCIA DIGITAL EDITORIAL**

La **Editorial Ciencia Digital**, creada por Dr.C. Efraín Velasteguí López PhD. en 2017, está inscrita en la Cámara Ecuatoriana del Libro con registro editorial No. 663.

El **objetivo** fundamental de la **Editorial Ciencia Digital** es un observatorio y lugar de intercambio de referencia en relación con la investigación, la didáctica y la práctica artística de la escritura. Reivindica a un tiempo los espacios tradicionales para el texto y la experimentación con los nuevos lenguajes, haciendo de puente entre las distintas sensibilidades y concepciones de la literatura.

El acceso libre y universal a la cultura es un valor que promueve Editorial Ciencia Digital a las nuevas tecnologías esta difusión tiene un alcance global. Muchas de nuestras actividades están enfocadas en este sentido, como la biblioteca digital, las publicaciones digitales, a la investigación y el desarrollo.

Desde su creación, la Editorial Ciencia Digital ha venido desarrollando una intensa actividad abarcando las siguientes áreas:

- Edición de libros y capítulos de libros
- Memoria de congresos científicos
- Red de Investigación

Editorial de las revistas indexadas en Latindex 2.0 y en diferentes bases de datos y repositorios: **Ciencia Digital** (ISSN 2602-8085), **Visionario Digital** (ISSN 2602-8506), **Explorador Digital** (ISSN 2661-6831), **Conciencia Digital** (ISSN 2600-5859), **Anatomía Digital** (ISSN 2697-3391) & **Alfa Publicaciones** (ISSN 2773-7330).



ISBN: 978-9942-595-X-X Versión Electrónica

-  Los aportes para la publicación de esta obra, está constituido por la experiencia de los investigadores

EDITORIAL REVISTA CIENCIA DIGITAL



 Efraín Velasteguí López¹

Contacto: Ciencia Digital, Jardín Ambateño, Ambato- Ecuador

Teléfono: 0998235485 - 032511262

Publicación:

w: www.cienciadigitaleditorial.come: luisefrainvelastegui@cienciadigital.org

Editora Ejecutiva

Dr. Tatiana Carrasco R.

Director General

Dr.C. Efraín Velasteguí PhD.

¹ **Efraín Velasteguí López:** Magister en Tecnología de la Información y Multimedia Educativa, Magister en Docencia y Currículo para la Educación Superior, Doctor (**PhD**) en Ciencia Pedagógicas por la Universidad de Matanza Camilo Cien Fuegos Cuba, cuenta con más de 120 publicaciones en revista indexadas en Latindex y Scopus, 21 ponencias a nivel nacional e internacional, 16 libros con ISBN, en multimedia educativa registrada en la cámara ecuatoriano del libro, tres patente de la marca Ciencia Digital, Acreditación en la categorización de investigadores nacionales y extranjeros Registro REG-INV-18-02074, Director, editor de las revistas indexadas en Latindex Catalogo 2.0, Ciencia Digital, Visionario Digital, Explorador Digital, Conciencia Digital, Anatomía Digital, Alfa Publicaciones y editorial Ciencia Digital registro editorial No 663. Cámara Ecuatoriana del libro director de la Red de Investigación Ciencia Digital, emitido mediante Acuerdo Nro. SENESCYT-2018-040, con número de registro REG-RED-18-0063

EJEMPLAR GRATUITO
PROHIBIDA SU VENTA

El “copyright” y todos los derechos de propiedad intelectual y/o industrial sobre el contenido de esta edición son propiedad de CDE. No está permitida la reproducción total y/o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, por fotocopia o por registro u otros medios, salvo cuando se realice con fines académicos o científicos y estrictamente no comerciales y gratuitos, debiendo citar en todo caso a la editorial.

PRÓLOGO

Desde hace décadas, la educación rural colombiana ha sido analizada a partir de indicadores relacionados con cobertura, infraestructura, acceso a recursos o desempeño académico. Sin embargo, detrás de estas cifras existe una realidad mucho más profunda que pocas veces logra ser comprendida en toda su dimensión: la vida cotidiana de quienes construyen la educación desde el territorio. Allí, donde los caminos, las montañas, los ríos y las largas distancias forman parte de la rutina, también se tejen relaciones humanas que dan sentido a la enseñanza y al aprendizaje. La comunicación deja de ser únicamente un intercambio de palabras para convertirse en un proceso que fortalece vínculos, preserva la memoria colectiva y permite que las comunidades continúen transmitiendo su historia de generación en generación. Las páginas que el lector tiene en sus manos nacen precisamente de esa necesidad de escuchar aquello que durante mucho tiempo permaneció al margen de las discusiones académicas. No se trata únicamente de estudiar cómo se comunican docentes, estudiantes y familias, sino de comprender los significados que cada uno atribuye a ese encuentro cotidiano donde confluyen experiencias, emociones, valores, tradiciones y expectativas compartidas. Cada conversación sostenida en el entorno rural lleva consigo una manera particular de interpretar el mundo, de comprender la convivencia y de proyectar el futuro de quienes habitan estos territorios.

Hablar de comunicación en la educación rural implica reconocer que el conocimiento no circula exclusivamente dentro de un aula. Los aprendizajes se construyen en la conversación familiar, en el trabajo cotidiano, en la solidaridad entre vecinos, en las historias narradas por los mayores y en las experiencias que la naturaleza ofrece cada día. En estos escenarios, la palabra adquiere un profundo valor cultural porque conserva la memoria, fortalece la identidad y mantiene vivos los saberes que difícilmente podrían expresarse únicamente a través de los textos escolares. Esta obra invita precisamente a mirar esa realidad desde una perspectiva

distinta. Propone abandonar las visiones simplificadas que reducen la comunicación a un proceso técnico para reconocerla como un fenómeno

profundamente humano. Cada gesto, cada silencio, cada diálogo y cada experiencia compartida forman parte de un entramado simbólico que orienta la manera en que las personas se relacionan consigo mismas, con los demás y con el territorio que habitan.

Durante mucho tiempo, las investigaciones sobre educación rural privilegiaron aspectos administrativos, curriculares o tecnológicos. Sin desconocer su importancia, estas dimensiones no alcanzan por sí solas a explicar la riqueza de las relaciones humanas que sostienen la vida educativa. La comunicación constituye uno de esos elementos invisibles que pocas veces ocupa un lugar central en las políticas educativas, aunque sea precisamente ella la que posibilita la construcción de confianza, el reconocimiento mutuo y la participación de toda la comunidad. Por ende, comprender esta realidad supone aceptar que los procesos educativos no ocurren en escenarios homogéneos. Cada territorio posee una historia propia, unas formas particulares de organización social, unos ritmos de vida y unos imaginarios contruidos colectivamente a lo largo del tiempo. Es allí donde las palabras adquieren significados que difícilmente podrían entenderse desde perspectivas ajenas al contexto. Lo que para algunos representa simplemente un acto comunicativo, para las comunidades rurales puede significar una expresión de respeto, pertenencia, solidaridad o identidad.

Desde esa mirada, los imaginarios sociales cobran especial relevancia porque permiten comprender las formas mediante las cuales las personas interpretan la realidad y orientan sus acciones cotidianas. No constituyen únicamente ideas compartidas; representan maneras de comprender la vida, de establecer relaciones con los otros y de otorgar sentido a la experiencia colectiva. En consecuencia, estudiar los imaginarios relacionados con la comunicación significa aproximarse a los fundamentos culturales que sostienen la convivencia y el aprendizaje dentro de los contextos rurales.

El presente libro es el resultado de un proceso investigativo que privilegia la voz de quienes viven diariamente esta realidad. Lejos de imponer categorías externas o explicaciones previamente contruidas, la investigación parte del reconocimiento de las experiencias narradas por los propios actores educativos, quienes, desde su cotidianidad, revelan una comprensión profunda sobre la

manera en que la comunicación fortalece o limita los procesos de formación humana. Esta perspectiva permite que el conocimiento surja desde el territorio mismo, respetando la autenticidad de las vivencias y reconociendo que cada relato contiene elementos valiosos para comprender la complejidad del fenómeno estudiado. Uno de los mayores aportes de esta obra consiste en demostrar que la comunicación no puede entenderse únicamente como un medio para transmitir contenidos académicos. En realidad, constituye un espacio donde se negocian significados, se construyen acuerdos, se fortalecen relaciones de confianza y se consolidan procesos de participación comunitaria. Cuando existe diálogo genuino, los aprendizajes adquieren sentido porque nacen de la interacción entre diferentes formas de comprender el mundo.

Del mismo modo, la investigación invita a reflexionar sobre aquellos silencios que también hacen parte de la comunicación. Existen situaciones que permanecen ocultas por temor, costumbre o protección familiar; otras responden a dinámicas sociales profundamente arraigadas en las comunidades. Comprender estos silencios no implica emitir juicios, sino reconocer que forman parte de una realidad compleja donde la confianza constituye el principal camino para construir procesos educativos verdaderamente humanizadores. La obra también recuerda que las dificultades económicas, las brechas sociales o las limitaciones tecnológicas no definen la riqueza cultural del territorio rural. Por el contrario, las comunidades campesinas conservan formas de comunicación caracterizadas por la cercanía, la cooperación y el reconocimiento del otro como parte esencial de la vida colectiva. En ese sentido, el diálogo cotidiano continúa siendo uno de los mayores patrimonios culturales de la ruralidad colombiana.

Cada capítulo refleja el compromiso de comprender la educación desde una perspectiva profundamente humana. Más allá de las categorías analíticas y del rigor metodológico, emerge una preocupación constante por reconocer la dignidad de las personas y valorar sus experiencias como fuente legítima de conocimiento. Esta postura convierte la investigación en un ejercicio de escucha responsable, donde las voces de los participantes trascienden el ámbito académico para convertirse en una invitación permanente a pensar una educación más cercana a las realidades del territorio. Quien recorra estas páginas encontrará mucho más que resultados de investigación. Descubrirá

relatos que evidencian la fuerza de las relaciones humanas, la importancia del reconocimiento mutuo y el valor de la palabra como instrumento para construir comunidad. Cada reflexión permite comprender que enseñar y aprender son procesos inseparables del contexto donde ocurren y que la comunicación representa el puente que hace posible ese encuentro.

Finalmente, este libro constituye una invitación a mirar la educación rural desde la sensibilidad, el respeto y la esperanza. Es una obra que reconoce el conocimiento construido por las comunidades y reivindica la importancia de escuchar antes de proponer, comprender antes de intervenir y dialogar antes de transformar. En tiempos donde la educación enfrenta desafíos cada vez más complejos, estas páginas recuerdan que ninguna innovación será verdaderamente significativa si no parte del reconocimiento de las personas, de sus historias y de los significados que construyen colectivamente. Solo así será posible consolidar una educación capaz de fortalecer la identidad, promover la participación y dignificar la vida en los territorios rurales, entendiendo que toda transformación educativa comienza cuando la palabra encuentra un espacio para ser escuchada y compartida.

"Que este libro despierte nuevas miradas sobre la educación rural colombiana, promoviendo una comunicación que valore la diversidad, fortalezca el tejido social y convierta el diálogo en una oportunidad permanente para aprender y transformar el territorio."

La autoras. 

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: LA COMUNICACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA	14
CAPÍTULO II: EL CAMINO FENOMENOLÓGICO HACIA LA COMPRENSIÓN DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES	43
CAPÍTULO III: VOCES DEL TERRITORIO RURAL EDUCATIVO FENOMENOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA DOCENTE	58
CAPÍTULO IV: CONSTRUCTO TEÓRICO “IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN EN EL ENTORNO EDUCATIVO RURAL COLOMBIANO”	161
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	172



CAPÍTULO I

LA COMUNICACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA

“ Comunicar en la ruralidad es tejer sentidos desde la palabra, la escucha y el territorio, transformando la educación en un camino de encuentro, identidad y esperanza. ”



CAPÍTULO I

LA COMUNICACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA



1.1 LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA COMO ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN

Para entender el enfoque de este trabajo debemos iniciar por contextualizar y empezar a hablar de Educación Rural, puesto que en Colombia es una realidad donde convergen costumbres, historias, culturas, territorios y formas particulares de comprender el mundo desde otra perspectiva diferente a la escuela regular urbana. Debemos adentrarnos teóricamente desde la concepción global de que cada comunidad rural posee una identidad construida a partir de su relación con la tierra, las tradiciones y los vínculos sociales, aspectos que otorgan un significado especial a los procesos educativos.

Para estos contextos, educar trasciende más allá de la simple transmisión de conocimientos para convertirse en una oportunidad de fortalecer la identidad colectiva, preservar los saberes propios y abrir caminos hacia nuevas posibilidades de desarrollo. No obstante, este propósito continúa enfrentando desafíos que han acompañado históricamente a la ruralidad Colombiana, entre ellos aminorar las brechas en el acceso a una educación de calidad, las limitaciones en infraestructura, la dispersión geográfica, las dificultades de interconectividad y las profundas desigualdades sociales que aún persisten en numerosos territorios. A pesar de estas circunstancias, la educación rural ha demostrado una notable capacidad para reinventarse desde las fortalezas de cada comunidad, encontrando en la participación, el diálogo y el compromiso de docentes, familias y estudiantes una fuente permanente de transformación.

Comprender esta realidad exige superar las miradas centradas únicamente en las carencias para reconocer el enorme potencial humano, cultural y social que habita en el campo Colombiano; desde esta perspectiva, la educación rural representa un escenario vivo donde convergen la tradición y el cambio, los saberes ancestrales y el conocimiento académico, permitiendo que la comunicación se convierta en el eje que articula las relaciones entre las personas, para fortalecer así el sentido de pertenencia y favorecer el avance de la construcción colectiva de aprendizajes con profundo significado para la vida comunitaria sin desechar la tradición. Entonces reconocer esta riqueza implica comprender que toda transformación educativa comienza cuando el territorio deja de ser visto como un lugar donde se aplican modelos externos y pasa a convertirse en el punto de partida para construir procesos formativos pertinentes, respetuosos de la diversidad y comprometidos con las realidades de quienes habitan el mundo rural.

Esta visión coincide con la necesidad de proyectar la educación rural como el proceso integral por el cual se conserva y se fortalece la identidad cultural, legitima los saberes locales y promueve una formación contextualizada a nivel nacional; capaz de responder a las particularidades sociales, culturales y territoriales de cada comunidad. Entonces, la educación rural en Colombia enfrenta el reto de articular la diversidad cultural y territorial con las exigencias de un sistema educativo global que, en muchas ocasiones, responde a lógicas urbanas; lo que conlleva a legitimizar este derecho fundamental como un proceso integral que no sólo busca transmitir conocimientos académicos, sino que también pretende fortalecer la identidad cultural de comunidades campesinas e indígenas, que enfrentan retos particulares relacionados con la dispersión geográfica, la falta de infraestructura y la escasez de recursos, pero al mismo tiempo constituye un espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía, la participación comunitaria y la emancipación de los saberes locales; reconociendo la especificidad de la educación rural para avanzar hacia un sistema educativo más equitativo e inclusivo (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 56).

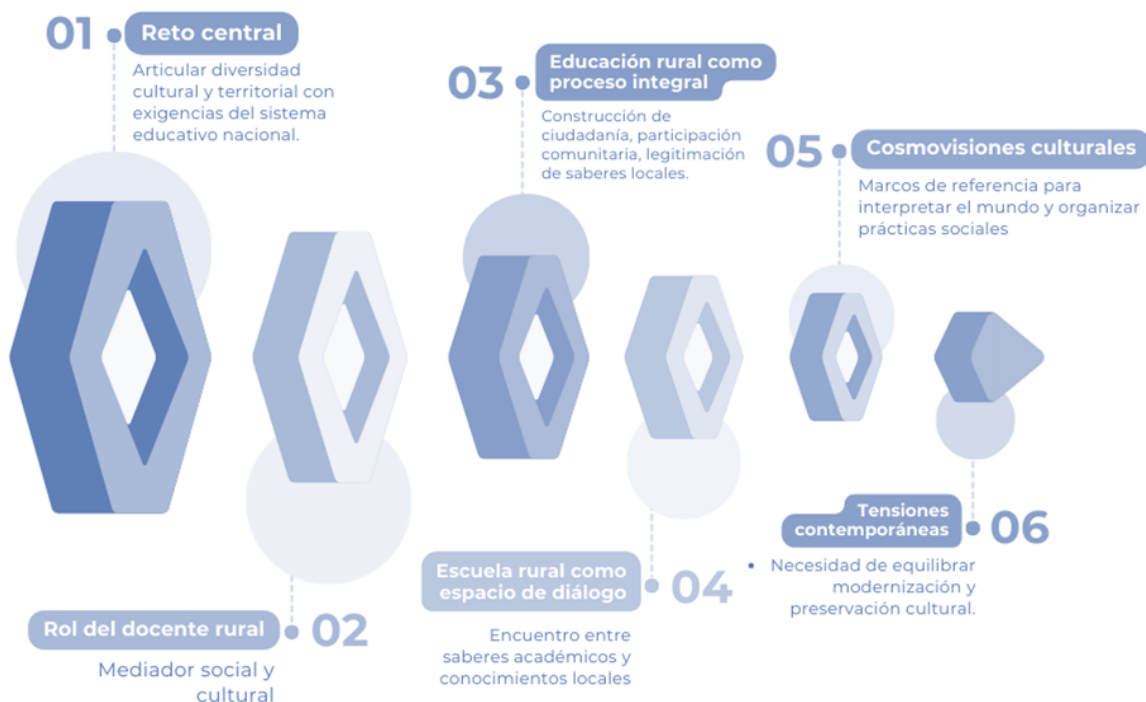
Las cosmovisiones culturales constituyen marcos de referencia que orientan la manera en que las comunidades interpretan el mundo, organizan sus prácticas

sociales y transmiten sus saberes. En el ámbito educativo, reconocerlas implica valorar la diversidad cultural como un recurso pedagógico, capaz de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ignorar esas perspectivas conduce a la imposición de modelos homogéneos que invisibilizan identidades locales y limitan la construcción de una educación inclusiva y transformadora (Martínez, 2023, p. 72). Por ende las escuelas rurales no sólo son espacios de enseñanza, sino también escenarios de encuentro comunitario donde se transmite valores, tradiciones y saberes locales. Reconocer esta dimensión implica comprender que la educación rural no puede ser homogénea, sino que debe adaptarse a las particularidades de cada región, respetando la identidad como parte esencial del proceso formativo por lo que la figura del docente rural adquiere un papel central como mediador social y cultural.

Por consiguiente, la escuela rural se configura en un espacio de encuentro donde los saberes académicos dialogan con los conocimientos locales, fortaleciendo tanto la identidad comunitaria como la formación ciudadana. En este contexto, la comunicación escolar se convierte en un acto humano que vincula tradición y transformación, donde los imaginarios sociales condicionan la legitimidad de las voces que participan en el aula, muchos estudiantes provienen de comunidades campesinas que poseen cosmovisiones distintas a las que predominan en los currículos oficiales. En este sentido, las creencias son estructuras culturales que orientan la vida comunitaria y la transmisión de saberes en el contexto educativo rural colombiano. Esto significa que la escuela debe reconocer y dialogar con las ópticas tradicionales campesinas, indígenas y pueblos afrodescendientes, integrándolas en el currículo como parte esencial de la formación; de manera, que la educación se convierta en un espacio de encuentro intercultural que legitima la cohesión social entre entidades locales e individuos del entorno, evitando la imposición de modelos externos que pueden llegar a generar exclusión.

“Reconocer estas diferencias no significa fragmentar el sistema educativo, sino enriquecerlo con la diversidad cultural del país.”

Figura 1. Educación rural colombiana



Fuente: Autoras, (2026)

De esta manera, la escuela se convierte en un espacio de equilibrio entre la tradición y la modernidad. Desde este enfoque se ha de destacar que la escuela rural es un espacio donde se disputan imaginarios sociales, se negocian significados y se construye futuro. La Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, establece en su capítulo 4 del título III disposiciones especiales para la educación campesina y rural, reconociendo la necesidad de estrategias diferenciales que respondan las particularidades culturales, sociales y económicas de las comunidades rurales.

Esta normativa constituye la base legal que garantiza el derecho de una educación pertinente y adaptada a los contextos rurales. En actualidad, iniciativas legislativas como el Proyecto de Ley de Calidad de la Educación Rural (2025) buscan desarrollar y actualizar este marco, proponiendo políticas públicas que aseguren cobertura, calidad y reconocimiento de los saberes locales en la escuela rural colombiana. El Proyecto de Ley de Calidad de la Educación Rural (2025) En Colombia busca consolidar un marco normativo que garantice el derecho de una educación pertinente, inclusiva y equitativa en los territorios

rurales. Esta iniciativa legislativa reconoce la necesidad de legitimar los saberes locales como parte del currículo. De esta manera, el proyecto no sólo pretende elevar los estándares de calidad educativa, sino también promover la cohesión social y el desarrollo comunitario, entendiendo que las escuelas rurales como un espacio de transformación que articula tradición y modernidad de esta manera. Por lo tanto, el Proyecto de Ley de Calidad de la Educación Rural (2025) reconoce que la escuela rural no puede limitarse a reproducir contenidos estandarizados diseñados para contextos urbanos, sino que debe legitimar los saberes locales como parte integral del currículo, esta legitimación implica valorar la oralidad campesina, las prácticas agrícolas y las narrativas comunitarias y los conocimientos ancestrales como expresiones válidas de aprendizaje capaces de dialogar con los contenidos académicos oficiales. De este modo, la educación rural se concibe como un espacio de encuentro intercultural, que fortalece la identidad comunitaria y contribuye a la equidad social (Congreso de la República, 2025, p. 34). Entonces es así como con este se busca transformar la escuela rural en un espacio inclusivo, donde los saberes locales no sean vistos como secundarios, sino como parte esencial del currículo. Lo expuesto abre un campo de la investigación sobre cómo las comunidades rurales perciben y representan esta legitimización sus imaginarios sociales, por lo que se plantea la integración de prácticas campesinas, las narrativas comunitarias y los conocimientos ancestrales. Por lo tanto, el docente rural es un actor central en la construcción de imaginarios sociales, de allí la investigación permite indagar cómo los docentes median la comunicación entre el currículo oficial y saberes locales y cómo sus propias representaciones incluyen la participación o exclusión de voces comunitarias.

En este país, el sistema educativo rural afronta cada vez más desafíos históricos como la dispersión territorial, la diversidad cultural y lingüística, la insuficiente infraestructura tecnológica y la escasa presencia del estado. Arcila et al (2022). Todo esto influye claramente en los procesos de comunicación escolar, creando dinámicas propias que favorecen o debilitan la cohesión social y el aprendizaje. Es así que, Freire (1970), sostiene que “la comunicación auténtica se da en la medida en que los individuos se identifican como interlocutores válidos en la creación del saber”, implicando en lo rural la superación de las diferentes

barreras estructurales y simbólicas con el fin de alcanzar una efectiva participación e inclusión; estas barreras se manifiestan cuando los saberes campesinos e indígenas son considerados secundarios frente a los contenidos urbanos, generando exclusión y desigualdad. Analizar estas barreras permite comprender cómo los imaginarios sociales condicionan la participación en la escuela rural y cómo la comunicación puede transformarse en un espacio de reconocimiento y equidad.

Acorde a lo anterior, en la educación rural el individuo se identifica como un ser social que requiere interactuar con su medio para desarrollarse y subsistir; por lo que, Blanco (2023) manifiesta que “el individuo al ser social, está capacitado para crear opciones que ayuden a la formación propia, la construcción de esquemas de saberes al igual que identificar diferentes necesidades que se muestran en el entorno en el que habitan” (p. 96). Siendo así que, la comunicación en las instituciones educativas rurales no solo efectúa una función instrumental, sino que se debe ver también como un ambiente de encuentro, negociación y resignificación de conocimiento y valores comunitarios, ya que estas construcciones colectivas funcionan como marcos simbólicos para orientar la vida social. Desde esta perspectiva, en la educación rural del país están relacionados por factores como el aislamiento geográfico, la falta de recursos, las prácticas pedagógicas tradicionales y la incidencia de los medios de comunicación externos, que en varias ocasiones permiten reforzar estereotipos y limitar la creación de imaginarios sociales alternativos y emancipadores. Dicho esto, autor como Bourdieu (1990), señala que “las instituciones son un entorno en el que se reproducen y transforman los hábitos sociales”, es por eso que, en la parte rural, esto se logra evidenciar en la manera en que los actores educativos interpretan y afrontan los retos de su contexto para la creación de una comunidad educativa un poco más inclusiva y democrática.

Anclado a lo anterior, retomamos lo planteado por Díaz (2008) quien destaca que “las instituciones educativas son un templo del conocimiento y de la formación de individuos para la democracia y la paz” (p. 421), dicho esto, ayuda a exigir al profesorado y demás actores involucrados en el sector educativo a reflexionar frente a sus prácticas comunicativas y pedagógicas para responder a las realidades y necesidades de los escolares en el sector rural. Es así que, la

dinámica del proceso educativo pretende una reforma persistente en el pensar y actuar del educador, reuniendo técnicas y estrategias que ayuden a la confrontación, inclusión y la resignificación de los imaginarios sociales en la comunidad. Esta inclusión rural educativa implica valorar la oralidad, las prácticas agrícolas, las narrativas comunitarias y los saberes ancestrales como formas legítimas del conocimiento que deben dialogar con los sentidos académicos.

En el marco de la globalización y el avance tecnológico, la educación rural colombiana enfrenta la tensión entre la modernización y la preservación cultural. El acceso a internet y a nuevas tecnologías abre oportunidades para ampliar horizontes de aprendizaje, pero también pueden visibilizar los saberes locales si no se integran de manera crítica. La clave es promover una educación que utilice las herramientas digitales como complemento, sin desplazar las prácticas culturales propias de las comunidades rurales. En este sentido se vislumbra la diversidad contextual, sociocultural y territorial que constituye los pilares fundamentales para comprender la complejidad de la educación rural colombiana. Pues la accesibilidad que cada territorio posee a las diversas herramientas y posibilidades, relaciona las características geográficas, históricas, económicas y culturales que configuran formas particulares según la realidad y esto permite construir procesos educativos más innovadores que respeten las diferencias; no como una representación de una limitación sino como lineamientos que permitan el desarrollo y evolución educativa.

Contar con una riqueza amplia de posibilidades de aprendizaje, fortalece la formación integral de quienes hacen parte de estos contextos. Es así, como desde esta perspectiva en las comunidades rurales los procesos educativos adquieren un carácter profundamente contextual, pues cada comunidad construye formas propias de enseñar, aprender y transmitir el conocimiento, influenciadas por su historia, sus tradiciones, sus formas de organización social, su estrecha relación con la naturaleza pero sobre todo con las posibilidades de acceso a las herramientas actuales. En consecuencia, la educación rural no puede entenderse desde modelos homogéneos ni responder exclusivamente a lineamientos estandarizados, ya que desconoce la pluralidad de experiencias que caracterizan al campo colombiano.

Toda esta diversidad territorial, implica valorar las particularidades de cada región, comprender las dinámicas culturales que sustentan la convivencia y promover prácticas pedagógicas que dialoguen con los saberes propios de las comunidades, permitiendo que el aprendizaje encuentre sentido en la realidad de quienes participan en él. A su vez, el contexto sociocultural influye de manera decisiva en las formas de interacción que se establecen dentro de los escenarios educativos. Las costumbres, los valores, las creencias, las formas de organización comunitaria, las relaciones de solidaridad y los conocimientos transmitidos entre generaciones configuran una identidad colectiva que orienta las prácticas educativas y fortalece el sentido de pertenencia hacia el territorio.

En este escenario, la educación deja de concebirse como un proceso aislado del entorno para convertirse en una construcción social permanente, donde las experiencias familiares, los saberes campesinos, la memoria colectiva y la participación comunitaria enriquecen el aprendizaje y favorecen el desarrollo de ciudadanos comprometidos con su realidad. Esta riqueza sociocultural también se expresa en la diversidad de lenguajes, relatos y formas de comunicación que circulan cotidianamente en las comunidades rurales. La oralidad, los relatos familiares, las expresiones propias de cada región y los espacios de encuentro comunitario constituyen mecanismos mediante los cuales se preserva la identidad cultural y se transmiten conocimientos que han permitido la permanencia de las comunidades a lo largo del tiempo. En consecuencia, comprender el contexto sociocultural significa reconocer que el aprendizaje no se limita a los espacios formales, sino que se construye de manera continua mediante la interacción con la familia, la comunidad y el territorio, donde cada experiencia compartida fortalece la comprensión del mundo y enriquece el desarrollo humano.

Bajo esta comprensión, el territorio y la cultura dejan de ser simples referentes contextuales para convertirse en elementos que orientan la manera como las personas interpretan la realidad, establecen vínculos y construyen significados compartidos. Precisamente en esta interacción permanente surge la comunicación como un proceso social que articula las experiencias individuales con la vida colectiva, posibilitando el intercambio de saberes, la construcción de consensos, el fortalecimiento de las relaciones y los valores comunitarios; que

no son simples normas compartidas, sino representaciones sociales que orientan la vida colectiva y legitiman las prácticas cotidianas. Estos valores se construyen en la interacción, se transmiten mediante la comunicación y se consolidan como referentes simbólicos que permiten la cohesión social. En ellos se refleja la capacidad de las comunidades para generar sentido común y establecer horizontes de acción que fortalecen la identidad colectiva y la pertenencia (Moscovici, 1984, p. 102).

En este sentido, la transformación que se debe dar a la educación rural requiere trascender más allá de las respuestas centradas exclusivamente en el mejoramiento de indicadores de cobertura o infraestructura, para orientar la mirada hacia las relaciones humanas que sostienen los procesos formativos. La calidad educativa también depende de la capacidad para reconocer la diversidad como un valor, promover escenarios de participación, fortalecer la identidad territorial y consolidar ambientes donde cada persona se sienta escuchada, respetada y valorada desde su propia historia. Cuando la educación reconoce las particularidades culturales del territorio, favorece la construcción de aprendizajes contextualizados y contribuye al fortalecimiento del tejido social, haciendo que el conocimiento dialogue con la vida cotidiana y responda a las necesidades reales de las comunidades.

En definitiva, concebir la educación rural colombiana como un escenario de transformación implica reconocer que los cambios más significativos no ocurren únicamente mediante la incorporación de recursos o la implementación de políticas educativas, sino a partir de la capacidad de las comunidades para resignificar su realidad desde el conocimiento, la participación y el reconocimiento mutuo. Cada territorio posee una manera particular de comprender el mundo y de construir respuestas frente a los desafíos que enfrenta; por ello, toda propuesta educativa debe partir del respeto por la diversidad territorial y por las dinámicas socioculturales que dan identidad a la vida rural. En este contexto, la educación adquiere un sentido profundamente humanizador al favorecer el encuentro entre distintos saberes, fortalecer el tejido social y promover procesos de formación comprometidos con el desarrollo integral de las personas y de sus comunidades. La transformación educativa, por tanto, no puede entenderse como un proceso impuesto desde modelos externos,

sino como una construcción colectiva que emerge del diálogo permanente entre la cultura, el territorio y quienes habitan estos espacios. Bajo esta perspectiva, la comunicación deja de ser un simple mecanismo para transmitir información y se convierte en el eje articulador de las relaciones humanas, posibilitando la construcción compartida de significados, la consolidación de vínculos de confianza y el fortalecimiento de una educación pertinente, inclusiva y contextualizada. Es precisamente desde esta comprensión que resulta necesario profundizar en el papel que desempeña la comunicación dentro de los procesos educativos, no solo como una competencia fundamental para el aprendizaje, sino como una práctica social capaz de dar sentido a la experiencia educativa y de favorecer la construcción de los imaginarios que orientan la vida en la ruralidad colombiana.

1.2 IMAGINARIOS SOCIALES DESDE LA RURALIDAD

El origen de los imaginarios sociales se encuentra estrechamente vinculado con la necesidad que tienen las personas de interpretar, comprender y otorgar significado al mundo que las rodea; desde los primeros procesos de organización humana, las comunidades han construido explicaciones compartidas acerca de su realidad, sus formas de convivencia, sus creencias y sus modos de relacionarse con el entorno. Estas construcciones no surgen de manera espontánea ni responden únicamente a experiencias individuales; por el contrario, se configuran mediante la interacción permanente entre las personas, la cultura, la historia y las prácticas cotidianas que, con el paso del tiempo, consolidan maneras colectivas de pensar, sentir y actuar. En consecuencia, los imaginarios sociales representan una creación dinámica que evoluciona junto con las transformaciones de la sociedad, conservando aquellos significados que fortalecen la identidad colectiva e incorporando nuevos sentidos a partir de los cambios culturales, políticos, económicos y educativos que experimentan las comunidades.

Este recorrido hacia el origen de los imaginarios sociales encuentra sustento en los aportes de diversos pensadores que han explicado cómo las sociedades construyen significados compartidos. Desde las contribuciones de Cornelius Castoriadis, quien concibe el imaginario como una creación instituyente de la

sociedad, pasando por Serge Moscovici, con su teoría de las representaciones sociales, hasta las perspectivas de Peter Berger y Thomas Luckmann sobre la construcción social de la realidad, se configura como un marco teórico que permite comprender cómo estas elaboraciones simbólicas orientan la percepción del mundo y las prácticas cotidianas. En el ámbito de la educación rural colombiana, estos referentes ofrecen elementos para interpretar de qué manera la comunicación, el territorio y la cultura participan en la construcción de significados que dan sentido a la experiencia educativa y fortalecen la identidad de las comunidades.

Todas estas teorías que sustentan el estudio de los imaginarios sociales entregan aportes desde la sociología de la educación y el capital simbólico, bajo perspectivas decolonial y cultural de Boaventura de Sousa Santos, y los enfoques de la comunicación educativa inspirados en Paulo Freire. Estos aportes permiten comprender cómo las comunidades rurales construyen significados colectivos que condicionan la comunidad escolar. Lo que Cornelius Castoriadis articula que las sociedades no se limitan a reproducir esculturas dadas, sino que instituyen constantemente significados que orientan sus prácticas colectivas. En este sentido, los imaginarios sociales funcionan como fuentes instituyentes de sentido, capaces de configurar normas, valores y modos de interacción que legitiman o cuestionan las dinámicas sociales. Entonces dichos imaginarios sociales no son un simple reflejo de la realidad objetiva, sino la creación colectiva de significado que orientan la vida en común. Es a través de estos imaginarios que las sociedades instituyen sus normas, valores y prácticas, configurando horizontes de sentido que permiten la cohesión y la continuidad histórica. Los imaginarios sociales son, por tanto, el fundamento invisible que sostiene las instituciones y legitima las acciones de los individuos dentro de una comunidad (Castoriadis, 1975, p. 145)

En los contextos rurales, el origen de estos imaginarios adquiere una connotación particular, debido a que su construcción se encuentra profundamente influenciada por la relación con el territorio, la memoria colectiva, la tradición oral y los vínculos comunitarios. Las experiencias compartidas entre generaciones, las prácticas agrícolas, las celebraciones, las formas de organización social y los saberes transmitidos en la vida cotidiana constituyen la

base sobre la cual las comunidades elaboran representaciones acerca de la educación, la comunicación, el trabajo, la convivencia y el futuro. De esta manera, los imaginarios sociales no solo explican cómo las personas interpretan su realidad, sino que también orientan las decisiones, las expectativas y las prácticas que se desarrollan en los escenarios educativos. Comprender su origen permite reconocer que toda acción educativa se encuentra inmersa en un entramado simbólico construido históricamente, donde la cultura y la experiencia compartida se convierten en referentes esenciales para comprender la manera como los individuos atribuyen significado a los procesos de formación y a las relaciones que establecen dentro de sus comunidades.

Por lo que comprender la educación rural colombiana implica adentrarse en un universo de significados que trasciende las condiciones materiales del territorio. Cada comunidad interpreta su realidad a partir de experiencias compartidas, prácticas culturales, creencias y formas de relacionarse que han sido construidas a lo largo del tiempo. Estas interpretaciones orientan la manera como las personas entienden el aprendizaje, la convivencia, la autoridad, la participación y la comunicación, configurando referentes que influyen de forma permanente en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la ruralidad no puede analizarse únicamente desde sus características geográficas o económicas, sino también desde los significados que sus habitantes atribuyen a las experiencias que viven y comparten. Son precisamente esos significados los que permiten comprender por qué determinadas prácticas educativas permanecen, se transforman o adquieren nuevas formas de expresión en cada contexto.

En este entramado de relaciones emerge la importancia de los imaginarios sociales como construcciones colectivas que otorgan sentido a la realidad y orientan las formas de pensar, actuar y convivir dentro de las comunidades. Lejos de constituir ideas aisladas, los imaginarios se alimentan de la memoria, de la historia compartida, de la oralidad y de las experiencias que cada generación transmite a la siguiente, convirtiéndose en referentes que organizan la vida social y fortalecen la identidad territorial. En el contexto educativo rural, estos imaginarios adquieren un papel decisivo porque influyen en las expectativas sobre la educación, en las formas de comunicación entre docentes, estudiantes y familias, y en la manera como se construyen los vínculos de confianza que

sostienen los procesos formativos. Por ello, aproximarse a su origen y comprender cómo se construyen los significados compartidos permite interpretar la educación rural desde una perspectiva más amplia, donde el conocimiento emerge del diálogo entre la experiencia vivida, la cultura y el territorio, reconociendo que cada comunidad posee formas particulares de comprender el mundo y de proyectar su propio desarrollo.

Estas construcciones mentales simbólicas y afectivas que determinan cómo se enseña, se aprende y se habita el campo, por lo tanto son las que sostiene la identidad y la cohesión de las comunidades campesinas, configurando la realidad a través de sistemas de valores, mitos y representaciones compartidas que dictan cómo se entiende el trabajo, la solidaridad y la relación con el campo, y como estas se debaten constantemente entre una visión impuesta y una visión de resistencia. Para Randazzo (2012) define la naturaleza de los imaginarios sociales como “Esa base social que encierra las representaciones y la realidad construyendo tanto un modo de ver el mundo, como una vida en común, proporcionando referencias que se encuentran en la vivencia social” (p. 77). En la práctica educativa rural existe un imaginario contra- hegemónico que ve al campo como un espacio de riqueza de conocimientos, porque a diferencia de la comunicación urbana mediada por pantallas y la inmediatez, en la ruralidad colombiana el imaginario de la comunicación educativa está relacionado a la presencialidad y la oralidad.

Desde una dimensión simbólica, los imaginarios sociales reflejan las percepciones, creencias y representaciones colectivas que las comunidades rurales construyen sobre cómo se da la comunicación en el ámbito educativo, la cual está atravesada por prácticas culturales propias, que influyen en la manera en que se transmiten y reciben los mensajes. Estos imaginarios condicionan la relación docente-estudiante y la forma en que se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje. Acorde a este enfoque la comunicación se extiende a la comunidad, generando vínculos y significados compartidos que fortalecen la identidad rural. Moscovici (1984) plantea que las representaciones sociales y, en extensión, los imaginarios constituyen marcos simbólicos que influyen en la interacción entre los actores educativos y en la cohesión comunitaria, otorgando sentido y dirección a la vida escolar en contextos rurales. Actualmente es

importante considerar que las instituciones educativas se determinan como una entidad social, necesitando de formas, conceptos y acciones específicas, desde ese punto de vista, es importante que se fomente y se desarrolle la enseñanza de las competencias comunicativas.

Debido, a que estas habilidades inicialmente se desarrollan en el hogar y en el contexto en que se desarrollan los individuos, se deben profundizar en el contexto educativo y las características socioculturales de la ruralidad. Por lo tanto, la escuela hoy en día juega un papel crucial en la vida social de los sujetos, ya que en ella se adquieren normas y elementos que regulan su conducta, las cuales son indispensables para su desempeño en la sociedad. Por lo que saber que la interacción entre cada uno de los individuos de las comunidades educativas no solo responde al traspaso de la información, sino que al igual configura valores y representaciones grupales que inciden en el progreso personal y social del alumnado. Por ende, Castoriadis (1983), refiere que los imaginarios sociales es un conjunto de significados establecidos que encaminan a la percepción y a la acción de las personas en su entorno, siendo así que, en el campo rural, estos imaginarios logran matices individuales por las condiciones geográficas, culturales y socioeconómicas.

En síntesis, comprender el origen de los imaginarios sociales supone reconocer que estos no emergen de manera aislada ni responden exclusivamente a construcciones individuales, sino que son el resultado de un proceso histórico, cultural y relacional mediante el cual las comunidades interpretan su realidad y orientan sus formas de convivencia. En la ruralidad colombiana, dichos imaginarios encuentran su fundamento en la experiencia compartida, la memoria colectiva, la oralidad y el vínculo permanente con el territorio, elementos que configuran referentes simbólicos desde los cuales se comprende la educación, la comunicación y la vida comunitaria. Esta perspectiva permite entender que las prácticas educativas no se desarrollan en un vacío social, sino que están profundamente influenciadas por significados contruidos colectivamente, los cuales se transforman y se resignifican en función de las dinámicas propias de cada contexto. Desde esta mirada, resulta pertinente profundizar en la manera como esos significados se construyen, circulan y adquieren legitimidad dentro de

las comunidades rurales, dando origen a formas particulares de interpretar la realidad y de orientar las relaciones que se establecen en el ámbito educativo.

1.3 COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

La comunicación, entendida como un acto humano, trasciende la transmisión de información para convertirse en un proceso de construcción de sentido compartido. Desde una perspectiva antropológica y filosófica, comunicar implica poner en común experiencias, hoy emociones y conocimientos que permiten la interacción social y la organización de la vida colectiva. En este sentido, la comunicación es constitutiva de la condición humana, pues a través de ella se configuran relaciones interpersonales, se consolidan identidades culturales y se generan los imaginarios sociales que orientan la acción. Así, la comunicación es un acto fundante que posibilita la convivencia y la transformación de la realidad.

Las relaciones interpersonales asertivas son fundamentales para lograr una convivencia adecuada, en la que los individuos involucrados tengan que compartir información de forma eficaz y tengan la oportunidad de conocerse y relacionarse, ya sea entre individuos de la misma edad o con características distintas. Es importante recordar que este proceso implica siempre la presencia de un emisor y un receptor del mensaje o la información; si alguno de estos elementos falla, la comunicación no se concreta realmente. Desde esta perspectiva, es el proceso en el cual dos o más individuos intercambian información por medio de mensajes codificados y transmitidos mediante un canal, con la intención de ser comprendidos. En ese sentido, involucra un emisor y un receptor, y puede ser verbal o no verbal, permitiendo la expresión, conexión y organización social en diferentes contextos y situaciones.

Para Chiavenato (2006) la comunicación se refiere como "el intercambio de información entre los sujetos, es decir, hacer común un mensaje o información. Es uno de los procesos esenciales de la experiencia humana y de la organización social" (p. 23). Por lo tanto, la comunicación puede entenderse como el establecimiento de una comprensión compartida mediante actividades que facilitan la creación y transferencia de significados entre individuos. Por otro lado, Barrera (2005) señala que la comunicación es "todo acto humano con contenido significativo suficiente para ser percibido, decodificado e interpretado" (p.36) por

lo que, la comunicación se presenta en toda acción humana que demanda una respuesta recíproca o equivalente para ser considerada como tal.

De acuerdo a lo mencionado, la comunicación es un proceso complejo y multidimensional mediante el cual individuos intercambian información, significados y conocimientos, mediado por contextos sociales, culturales y tecnológicos. En ese orden de ideas, este proceso dinámico posibilita la construcción colectiva de saberes, la negociación de sentidos y la intersubjetividad, siendo fundamental para la producción y difusión del conocimiento en ámbitos académicos y sociales. El cual según Socorro (2000) Comunicar es llegar a compartir algo de nosotros mismos. Es una cualidad racional y emocional específica del hombre que surge de la necesidad de ponerse en contacto con los demás, intercambiando ideas que adquieren sentido o significación de acuerdo con experiencias previas comunes (p.4).

Desde esa conceptualización, es importante mencionar que comunicar implica compartir una parte de nosotros mismos, combinando razones y emociones. Lo cual se fundamenta en una capacidad única del ser humano y nace de la necesidad de conectar con otros, por medio del intercambio de ideas, la comunicación adquiere significado, vinculado a experiencias comunes previas, lo que permite construir un entendimiento compartido y fortalecer las relaciones humanas. En ese sentido, Habermas (1987) detalla que La acción comunicativa es el actuar comunicativamente de cada uno de los individuos, comprendiéndose como el horizonte de la vida. Por lo que está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre a problemáticas. Todo esto, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los involucrados presuponen como problemáticas (p.84).

Es por eso que, para que haya interacción, es necesario que la comunicación involucre al menos a dos personas que cuenten con la capacidad del lenguaje y quieran tener una relación interpersonal. Siendo así que, el lenguaje desempeña su función fundamental al facilitar la comunicación relacionada con el mundo objetivo, social y subjetivo, que en conjunto conforman el marco referencial del mundo de la vida donde se desarrollan los participantes. Además, es necesario destacar que el proceso de comunicación se realiza en función de las

características particulares de quienes participan. Como se mencionó anteriormente, intervienen diversos factores y elementos que permiten que el intercambio de información se realice correctamente, utilizando cualquier herramienta o estrategia disponible, en relación a ello Cian A. (2013) plantea que “Para que ocurra la comunicación se necesita: Una fuente, un mensaje, un canal, un proceso de codificación, un receptor, potencial para la retroalimentación, posible ruido o interferencia” (p. 15). Es por eso que, la comunicación está presente en cada uno de los campos de acción, diferenciándose principalmente por los participantes involucrados y las herramientas o estrategias utilizadas.

De manera directa, se precisa como un intercambio de información entre dos o más sujetos dentro de un grupo. Anteriormente, se mencionó el intercambio masivo, donde la información se compartía entre muchas personas de manera conjunta. Actualmente, con los avances tecnológicos, esta transmisión de información se lleva a cabo por medio de las redes sociales, lo que de alguna forma reduce el contacto físico entre las personas. Con relación a lo expuesto, las redes sociales digitales han transformado profundamente los procesos de comunicación, al ofrecer espacios horizontales de interacción donde los individuos no sólo consumen información, sino que también la produce, distribuyen y reinterpretan colectivamente. Este fenómeno ha generado varias dinámicas de participación ciudadana, visibiliza acción de identidades culturales y construcción de comunidades virtuales que trascienden las fronteras de geográficas, convirtiéndose en un eje central para comprender la comunicación contemporánea (Castells, 2009, p .67).

Del aporte de Castells (2009) las redes sociales no son sólo canales de entretenimiento, si no espacio de producción simbólica y participación activa. En el ámbito educativo rural colombiano, esto significa que las redes sociales pueden convertirse en herramientas para amplificar voces locales, hoy fortalecer y la identidad comunitaria y democratizar el acceso a la información, siempre que se integre de manera crítica y reflexiva en los procesos comunicativos escolares. Teniendo en cuenta la teoría de acción comunicativa de Habermas se plantea tres problemas clave. Primero, mostrar que los fundamentos de la acción comunicativa han sido siempre centrales en la teoría social, apoyándose en

autores como Mead y Durkheim para corregir debilidades y explicar cómo se forma la “realidad social” a partir de la acción comunicativa.

Seguido, se sitúa la realidad social dentro de un proceso histórico y evolutivo descrito en la teoría de la racionalización sociocultural de Weber, integrando también la visión de Luhmann sobre la descentralización de la realidad social en distintos sistemas especializados de comunicación. Por último, Habermas destaca la capacidad de este paradigma para diagnosticar las sociedades modernas, retomando las ideas de la Teoría Crítica y proponiendo una racionalidad comunicativa que, a través de la ética comunicativa, controle y proyecte los fines prácticos que los sistemas sociales, con sus lógicas mediáticas, podrían someter. En referencia al accionar comunicativo, se manifiestan las maneras de comunicación, las cuales representan los distintos modos en que el individuo intercambia información, ideas y emociones en la vida cotidiana. Según investigaciones recientes, la comunicación se clasifica principalmente en verbal, no verbal, escrita, visual y digital. Por su parte, Hernández y Garay (2005) destacan que, la comunicación verbal abarca tanto el lenguaje oral como el escrito, permitiendo un intercambio directo de mensajes.

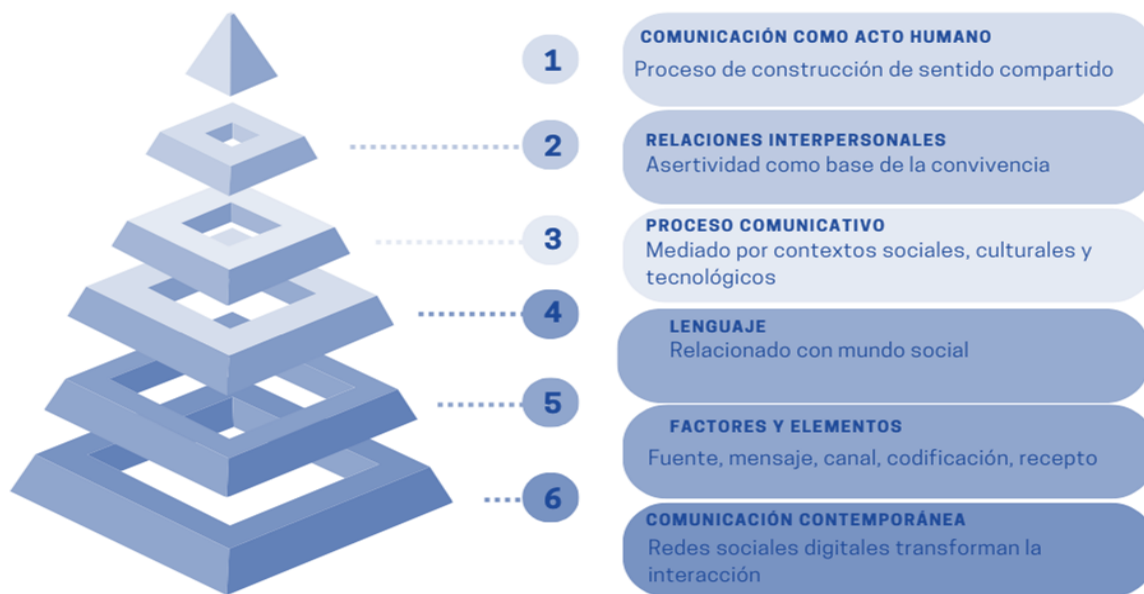
Por otro lado, la comunicación no verbal se muestra por medio de gestos, expresiones faciales, posturas y el tono de voz, factores fundamentales en la comprensión interpersonal. Entonces, la comprensión interpersonal supone mucho más que la dosificación de palabras; implica la capacidad de reconocer emociones, intenciones y contextos culturales en la interacción humana. Este proceso requiere empatía, escucha activa y disposición al diálogo, pues solo a través de la comprensión mutua se construyen relaciones sólidas y se favorece la cohesión social. La comunicación interpersonal, en consecuencia, se convierte en un espacio de encuentro donde los sujetos negocian significados y fortalecen vínculos que transmiten lo meramente informativo (Watzlawick et. al, 2011, p. 112).

La comprensión interpersonal es un proceso complejo que integran aspectos emocionales, culturales y sociales. En el contexto educativo rural colombiano, esto significa que la comunicación entre docentes, eso y a ti comunidad debe reconocer las realidades locales, legitimar las emociones y abrir espacios de

diálogo que fortalezcan la confianza y la cohesión comunitaria por lo que la comunicación verbal es importante. Para Fajardo (2009) la comunicación verbal es “un intercambio social en el que se reconoce la importancia de los interlocutores, el contexto y el mensaje que surge de esa interacción” (p.123). En este sentido, se valora el significado de los actos de habla, teniendo en cuenta no solo lo que se dice literalmente, sino también lo que se quiere expresar con las palabras. Sin embargo, la comunicación no se limita únicamente al acto verbal, ya que el ser humano no solo habla, sino que también guarda silencio, gesticula y se mueve, esto refiere que se utilizan diversas formas de comunicación, tanto oral a partir de sonidos y palabras habladas como escrita, que representa gráficamente esos signos. En Correspondencia con lo expuesto las formas de comunicación no se reducen a la oralidad o la escritura, sino que abarcan un conjunto diverso de prácticas simbólicas que incluyen gestos, imágenes, tecnologías y narrativas culturales. Cada una de esta forma expresa modos particulares de interacción social y de construcción de sentido, hubo que muestra que la comunicación es un fenómeno complejo que articula dimensiones cognitivas, emociones y culturas en la vida cotidiana (Martín, 2003, p. 118).

Las formas de comunicación son múltiples y no pueden limitarse a los canales tradicionales de oralidad y escritura. En el contexto educativo rural colombiano, esto significa que la comunicación escolar debe reconocer y aprovechar diversas formas expresivas presentes en la comunidad como la oralidad campesina, los relatos colectivos. Ahora, con relación a la comunicación no verbal, Soler (2000), la precisa como “circunstancias comunicativas variadas como la forma de vestir, de cortarse o teñirse el cabello, conducir, comportarse en el metro o autobús, atravesar una calle, pedir la palabra en una asamblea, saludar y permanecer en un ascensor, entre otras”. De acuerdo a la conceptualización expuesta, es crucial mencionar que hoy en día la complejidad y diversidad de las formas de comunicación permiten adaptarse a diferentes contextos y necesidades sociales, educativas o laborales, por lo que comprender y dominar estas formas es indispensable para la creación de relaciones eficaces y para afrontar los retos que se evidencia en la sociedad.

Figura 2. La comunicación: un acto humano



Fuente: Autoras, (2026)

Estos procesos son cruciales para el progreso y la cohesión social en las diferentes comunidades apartadas. Es así que, la comunicación pasa a la simple transmisión de información, siendo un eje articulador para la participación, la toma de decisiones y el fortalecimiento de la identidad cultural. Por lo tanto, los medios comunitarios, como radios rurales, emisoras locales y periódicos de alcance limitado, son fundamentales para la transmisión de información importante con relación a temas agrícolas, sanitarios y de organización social. Por lo que cada uno de estos espacios han sido, históricamente, vehículos poderosos para el intercambio de conocimiento y la preservación de la tradición oral.

A su vez, es de destacar que, el progreso tecnológico ha abierto nuevas oportunidades para los procesos comunicativos rurales. Teniendo en cuenta el acceso creciente a las TIC, redes sociales y telefonía móvil ayudan a las personas del sector rural tener información acerca de mercados, innovaciones agrícolas y fenómenos climáticos, al igual que ayuda a facilitar el contacto con actores externos, como instituciones gubernamentales y organizaciones civiles. De acuerdo con lo expuesto, los procesos comunicativos rurales constituyen prácticas culturales que articulan la vida comunitaria, legitiman saberes locales

y fortalecen la identidad colectiva. En estos contextos, la comunicación se convierte en un espacio de encuentro donde se negocian significados, se construyen vínculos de solidaridad y se generan dinámicas de participación que permiten a las comunidades enfrentar desafíos sociales y educativos. La comunidad rural, por tanto, debe entenderse como un proceso integral que vincula tradición y territorio (Gumucio, 2011, p. 63)

En el contexto educativo rural colombiano, esto significa que la comunicación escolar debe reconocer y dialogar con las narrativas campesinas, las formas de oralidad y las prácticas comunitarias, ya que es en ellas se construye identidad y cohesión social. Por lo tanto, estas tecnologías favorecen el empoderamiento comunitario y su inclusión en políticas públicas, fomentando la colaboración entre sectores públicos y privados para enfrentar cualquier tipo de crisis en los diferentes sectores y áreas. No obstante, persisten retos significativos como la brecha digital, las dificultades en infraestructura y la falta de capacitación limitan la plena integración de estas tecnologías en muchas comunidades. Ante este panorama, la comunicación participativa, donde la comunidad es protagonista en la generación y circulación de contenidos, se consolida como una estrategia efectiva para la transformación rural. Programas de radio interactivos, redes comunitarias y proyectos de alfabetización digital emergen como ejemplos de prácticas exitosas en este ámbito. Desde este enfoque, la comunicación participativa se concibe como un proceso horizontal en el cual los sujetos sociales no son receptores pasivos de mensajes, sino actores activos que construyen colectivamente significado, ejercen ciudadanía y fortalecen cohesión comunitaria. Este enfoque reconoce la diversidad cultural y promueve la inclusión de voces históricamente marginadas, generando espacios de diálogo que permiten transformar realidades sociales y educativas (Gumucio, 2001, p. 45).

Gumucio (2001) Subraya que la comunicación participativa no es unidireccional ni vertical, sino un proceso colectivo que otorga protagonismo a las comunidades en la construcción de significados y en la transformación social. Con referencia a la labor comunicativa del docente en la educación rural implica solo el traspaso de saberes. Por su parte, Abós y Lorenzo (2019) manifiestan que, en los contextos rurales, el docente se convierte en un verdadero articulador social, responsable de establecer relaciones comunicativas entre los escolares, las

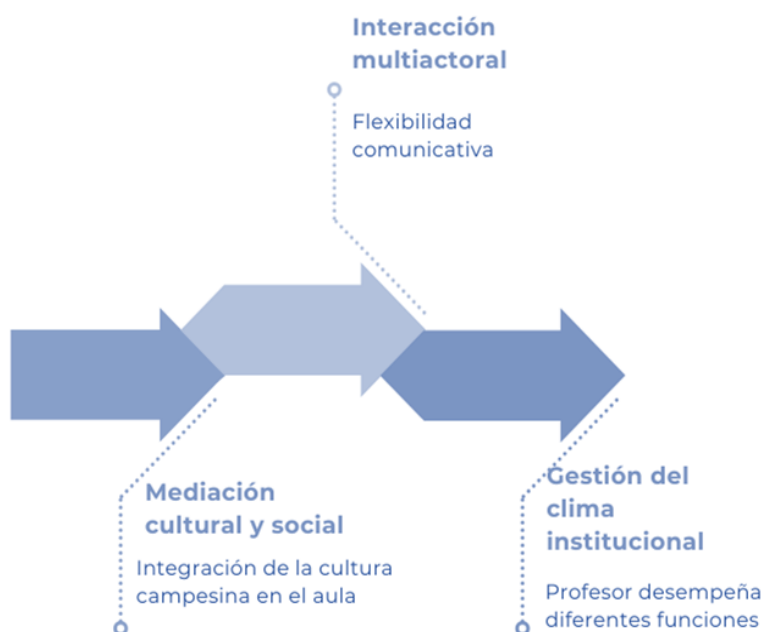
familias y la comunidad, por lo que su función trasciende los procesos pedagógicos a las características, necesidades y particularidades culturales del entorno rural. Por lo expuesto, el docente cumple con una función transmisora de conocimientos, además se constituye en un articulador social capaz de vincular la escuela con la comunidad, de generar espacios de diálogo y de fortalecer la cohesión social. Su papel implica reconocer la diversidad cultural, legitimar los saberes locales y permitir a los estudiantes sentirse parte activa de un proyecto educativo. En este sentido, el maestro no sólo enseña contenidos académicos, sino que actúa como un mediador de significados y constructor de ciudadanía (Tenti Fanfani, 2007, p. 92).

En el contexto rural colombiano, esto significa que el maestro articula los imaginarios sociales de la comunicación, legitimando saberes campesinos y promoviendo la inclusión cultural. Así, el docente se convierte en un mediador de cohesión social, capaz de transformar la educación en un espacio de construcción de ciudadanía y fortalecimiento comunitario. Teniendo en cuenta las dimensiones o realidades del proceso comunicativo del docente en el ámbito rural, Peirano et al., (2015) destaca tres aspectos importantes, los cuales son:

- **Mediación cultural y social:** El docente rural no solo comparte saberes académicos, sino también media la integración de la cultura campesina en el aula, reconociendo los modos de vida y valores propios de la comunidad, por lo que la comunicación se convierte en un vehículo para favorecer la identidad cultural y fomentar la participación activa del educando.
- **Interacción multiactoral:** Consiste en que el docente rural tiene que comunicarse adecuadamente ya sea con escolares de diversos grados escolares y edades en un espacio determinado, con padres o acudientes, líderes comunitarios y en ocasiones con otras escuelas, siendo así que todo esto requiere una flexibilidad comunicativa y avance de destrezas para poder adaptarse ante diferentes situaciones y contextos.
- **Gestión del clima institucional:** Se refiere a cuando el profesor rural varias veces logra desempeñar diferentes funciones como ser rector, orientador, mediador y líder comunitario, exigiéndole a adquirir una

comunicación clara y empática para gestionar conflictos, motivar el aprendizaje, fomentar la convivencia y crear redes de apoyo en el proceso académico en medio de ambientes con mucha adversidad.

Figura 3. Proceso comunicativo del docente en el ámbito rural



Fuente: Autoras, (2026)

En ese orden de ideas, el impacto del rol docente es importante porque permite alcanzar una adecuada comprensión frente a los contenidos curriculares, además porque potencia la participación, la autonomía y la formación de individuos críticos y comprometidos con su realidad, puesto que el profesor del sector rural se muestra como un agente de cambio que ayuda al desarrollo integral del educando y a la creación de comunidades rurales más cohesionadas y resilientes, todo partiendo de una buena comunicación. Es de resaltar que el profesorado juega un rol importante en el desarrollo de las competencias comunicativas en cada uno de los escolares, debido que se encarga de transferir conocimientos y a su vez ejercer como mediador y facilitador de los diferentes procesos comunicativos primordiales para el aprendizaje y la integración social. En este orden de ideas, la integración social no puede entenderse únicamente como la incorporación de individuos a estructuras institucionales, sino como un proceso dinámico de reconocimiento mutuo, participación activa y construcción de vínculos comunitarios. Este proceso implica la validación de identidades

diversas y la creación de espacios de diálogo que permitan superar desigualdades históricas, favoreciendo la cohesión social y fortaleciendo la democracia (Habermas, 1998, p. 145).

La integración social no es un acto pasivo de inclusión, sino un proceso activo de reconocimiento y participación. En el contexto educativo rural colombiano, esto significa que la comunicación escolar debe abrir espacio para que las voces diversas campesinas, comunitarias y juveniles sean reconocidas y legitimadas. Así, la integración social se convierte en un ejercicio de diálogo que fortalece la cohesión comunitaria y contribuye a la construcción de una educación más democrática e inclusiva. Es por eso que poco a poco se construyen entornos que fomenta la comunicación fluida, fundados en el respeto, la escucha activa y el intercambio de ideas, lo que, a su vez, ayuda a que el alumnado se pueda expresar libremente dando sus opiniones, formulen preguntas y participen en debates para poder aprender a argumentar de forma clara y asertiva, teniendo en cuenta la comunicación verbal como la no verbal en los diversos entornos.

Del mismo modo, el docente es un modelo lingüístico, es decir su manera de comunicar, la precisión de sus mensajes y la adecuación del lenguaje, inciden claramente en el avance comunicativo del grupo. Por lo tanto, es importante que se pueda adecuar su discurso a las características, ritmos y necesidades de cada uno de los escolares, promoviendo la inclusión y afirmando que todos logren participar y ser escuchados. Todo esto, ayuda a crear estrategias didácticas innovadoras, como exposiciones, juegos de roles, trabajo colectivo y proyectos colaborativos, que desarrollan la participación activa y el aprendizaje significativo. De acuerdo a lo mencionado, es de resaltar que el docente en su rol como orientador puede también evaluar el progreso de las competencias comunicativas y brindar retroalimentación continua y personalizada, orientando al alumnado en su proceso de mejora, destacando que esto es fundamental para que el estudiante logre reconocer sus fortalezas y mejore la confianza en sí mismo como sus habilidades expresivas. Desde esta apreciación, el desarrollo de la habilidad de expresivas en el ámbito educativo no se limita a la adquisición de competencias lingüísticas, sino que implica la capacidad de los estudiantes para articular pensamientos, emociones y experiencia en forma comunicativa diversas. Estas habilidades permiten construir significados compartidos,

fortalecer la interacción social y consolidar la identidad cultural en el proceso formativo, lo que convierte la expresión oral y escrita en un eje fundamental para la formación integral (Castillo, 2019, p. 70)

Las habilidades expresivas no son únicamente técnicas de comunicación, sino procesos culturales y sociales que permiten a los estudiantes dar sentido a su experiencia y fortalecer la interacción comunitaria. En el contexto rural colombiano, esto significa que la expresión oral y escrita no sólo transmite conocimientos, sino que también legitima los saberes locales y contribuye a la construcción de identidad colectiva dentro del entorno educativo. Por ende, el trabajo del profesorado transforma el aula en un entorno de diálogo, reflexión y crecimiento, en la que las competencias comunicativas logran ser la base para una buena formación de individuos críticos, autónomos y socialmente comprometidos.

A partir de toda esta mirada sociocultural, Vygotsky (1988) sostiene la relevancia del entorno social en el avance de los procesos comunicativos, manifestando que “el aprendizaje y el desarrollo humano son inseparables de las interacciones sociales y culturales que ocurren en la institución” (p. 112). Es por eso que, la comunicación en el contexto escolar rural debe ser comprendida como un proceso dialógico, situado y contextualizado, para facilitar la creación de identidades, valores y proyectos colectivos. Así, la teoría de las representaciones sociales formuladas por Moscovici sostiene que los grupos sociales elaboran sistemas de significados compartidos que les permiten interpretar y dar sentido a la realidad cotidiana. Estas representaciones no son simples opiniones, sino construcciones colectivas que orientan las prácticas, regulan las interacciones y legitiman determinados comportamientos. En el contexto del aula rural colombiana, las representaciones sociales condicionan las dinámicas pedagógicas, pues definen qué formas de expresión son valoradas, qué saberes se consideran legítimos y cómo se concibe la relación entre docentes y estudiantes.

En el contexto educativo rural colombiano, esto significa que los procesos de comunicación escolar están atravesados por imaginarios que definen qué saberes son considerados válidos, cómo se construye la identidad campesina y

qué prácticas se legitiman dentro del aula. Al analizar estos imaginarios permite comprender cómo la educación rural se convierte en un espacio de disputa simbólica, donde se negocian significados, por lo que los imaginarios en estos contextos se expresan en la manera en que se concibe la autoridad docente, el reconocimiento del conocimiento local y las formas de comunicación entre maestros, estudiantes y comunidad.

Así, la escuela rural no es únicamente un espacio de transmisión de saberes, sino un escenario donde se negocian y reafirman imaginarios que definen qué voces son escuchadas, qué saberes son válidos y qué prácticas comunicativas se consideran legítimas. Desde esta perspectiva, comprender los imaginarios sociales en la educación rural permite reconocer que la comunicación escolar es un proceso simbólico que articula tradición, identidad comunitaria y transformación social, mostrando que el conocimiento educativo se produce en un entramado cultural que trasciende lo meramente académico hacia unas representaciones sociales y anclajes culturales debido que en lo rural las personas que conforman una determinada comunidad se anclan y memorias comunitarias, lenguajes locales y formas de convivencia que median la pedagogía cotidiana. El resultado es un repertorio compartido de significados que guía la interpretación de mensajes, la evaluación de la autoridad y la pertinencia de los medios, condicionando la eficacia simbólica de las prácticas comunicativas. Este enfoque hace visible que la comunicación educativa depende de repertorios cognitivos y culturales previos. Con relación a lo expuesto los individuos y los grupos construyen sistemas de significados compartidos que les permiten interpretar la realidad y orientar sus prácticas cotidianas. Estas representaciones no son simples reflejo de la realidad objetiva, sino construcciones colectivas que integran elementos culturales, históricos y comunicativos. De este modo, las representaciones sociales funcionan como Marcos de referencia que legitiman conductas, consolidan identidades y generan cohesión dentro de las comunidades (Moscovici, 1984, p. 23)

Siendo así que, la comunicación educativa es comprendida como un proceso relacional y cultural, que puede llegar hacer un factor de evolución social al igual que puede surgir desigualdades y exclusiones cuando no se identifican y aprecian las peculiaridades del entorno rural. En ese orden de ideas, la

complejidad de los procesos de comunicación en el contexto rural demanda un enfoque integral que identifica la diversidad cultural, la pluralidad de lenguajes y la multiplicidad de sentidos que circulan en las instituciones. Por lo que Morin (1990) hace énfasis en la relevancia de abordar la realidad académica a partir de la teoría de la complejidad, comprendiendo que “la comunicación no es unidireccional, sino un proceso dinámico y recursivo en el que se entretajan diversas dimensiones de la experiencia humana” (p. 45).

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario articular planes, programas y proyectos que fomenten la evolución de los imaginarios sociales sobre la comunicación en las instituciones rurales, promoviendo la participación activa, el respeto por la diversidad y la creación conjunta del saber. Todo esto, hace pensar que para poder mejorar hacia una educación más equitativa con relación al sector rural es necesario la formulación de políticas educativas inclusivas y contextualizadas al igual que la formación constante del profesorado en competencias comunicativas y culturales, una vez que se llegue a implementar se reflejaran cambios positivos y significativos en la educación rural.

Sin embargo, es de saber que a medida que han pasado los años, ha sido evidente cada vez más los altos problemas relacionados a la falta de comunicación efectiva, el aislamiento social y la reproducción de estereotipos en las escuelas rurales, repercutiendo de manera negativa en el contexto académico. Asimismo, la entrada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha creado nuevos retos, pero también oportunidades para la construcción de imaginarios sociales, teniendo una reflexión crítica sobre su uso y apropiación en el entorno rural. Estas barreras simbólicas en la comunicación no se reducen a obstáculos lingüísticos o técnicos, sino que se manifiestan como construcciones sociales que delimitan quién puede hablar, qué discursos son legítimos y cuáles quedan marginados. Estas barreras, profundamente arraigadas en los imaginarios colectivos, condicionan la interacción entre los individuos y reproducen jerarquías culturales y sociales. De este modo, la comunicación se convierte en un espacio atravesado por tensiones simbólicas que reflejan las estructuras de poder y las dinámicas de exclusión presentes en la sociedad (Moscovici, 1984, p. 87).

Entonces comprender la diversidad territorial y el contexto sociocultural constituye un paso imprescindible para analizar cómo se configuran los procesos comunicativos en la educación rural colombiana y cómo estos participan en la construcción de los imaginarios sociales que orientan las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, el siguiente apartado aborda la comunicación como un fenómeno esencial del proceso educativo, reconociendo su capacidad para mediar las relaciones humanas, favorecer la construcción colectiva del conocimiento y fortalecer los vínculos entre el territorio, la cultura y la formación de las nuevas generaciones.

EL CAMINO FENOMENOLÓGICO HACIA LA COMPRENSIÓN DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES

“Comprender una realidad comienza cuando se escucha la experiencia de quienes la viven; la fenomenología convierte cada relato en una oportunidad para revelar los significados que dan sentido al mundo social.”



CAPÍTULO II

EL CAMINO FENOMENOLÓGICO HACIA LA COMPRENSIÓN DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES



2.1 RUTA FENOMENOLOGÍA COMO FORMA DE COMPRENDER LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE LA RURALIDAD

Comprender la realidad educativa rural exige mucho más que observar los acontecimientos que tienen lugar dentro de los escenarios escolares; implica acercarse a las experiencias de quienes las viven, reconocer los significados que construyen en su cotidianidad y comprender cómo estos orientan sus formas de enseñar, aprender, comunicar y convivir. Desde esta perspectiva, el proceso investigativo trasciende la búsqueda de respuestas inmediatas para convertirse en un ejercicio permanente de reflexión, interpretación y apertura hacia la complejidad de los fenómenos humanos. La investigación doctoral representa, en este sentido, un compromiso intelectual y ético con la generación de conocimiento pertinente, sustentado en el rigor científico, pero también en la sensibilidad necesaria para reconocer que toda realidad educativa está atravesada por historias, emociones, creencias, valores y experiencias que no pueden comprenderse únicamente desde la observación externa. Investigar supone, por tanto, aproximarse al mundo vivido de los actores, escuchar sus voces sin prejuicios y reconocer que el conocimiento se construye en el encuentro entre quien investiga y quienes comparten sus experiencias.

En el contexto de la educación rural colombiana, este desafío adquiere una dimensión aún más profunda. Las dinámicas educativas no pueden desvincularse del territorio, de la cultura ni de las relaciones sociales que caracterizan la vida comunitaria. Cada práctica pedagógica, cada forma de comunicación y cada interacción cotidiana están impregnadas por significados

construidos históricamente que reflejan la identidad de las comunidades y la manera como estas interpretan su realidad. En consecuencia, aproximarse al estudio de los imaginarios sociales relacionados con los procesos de comunicación exigió una ruta investigativa capaz de respetar la singularidad de esas experiencias y comprenderlas desde la perspectiva de quienes las protagonizan. Esta decisión metodológica respondió no solo a criterios científicos, sino también a la convicción de que las realidades educativas rurales no pueden explicarse mediante categorías rígidas o modelos universales, sino a partir de la interpretación de las vivencias que dan sentido a la práctica educativa en cada contexto. Bajo esta mirada, la fenomenología se constituyó en el horizonte que orientó el recorrido investigativo, permitiendo descubrir la esencia de las experiencias narradas por los docentes rurales y comprender cómo, a través de ellas, se configuran los imaginarios sociales que sustentan la comunicación educativa. Así, el camino metodológico desarrollado en esta investigación no se limitó a la aplicación de técnicas para la recolección de información, sino que representó un proceso continuo de comprensión, diálogo e interpretación, donde cada relato aportó elementos para revelar la riqueza simbólica de la educación rural y contribuir a la construcción de un conocimiento situado, humanizado y comprometido con la transformación de los contextos educativos.

Desde esta lógica, la ruta fenomenológica asumida en el presente estudio se concibió como un proceso de aproximación progresiva al significado de la experiencia humana. Su propósito no fue describir únicamente los hechos observables, sino comprender aquello que permanece implícito en los discursos, en las prácticas y en las formas de relacionarse de los actores educativos. La fenomenología permitió suspender interpretaciones preconcebidas para privilegiar la voz de los docentes como expresión legítima de la realidad que viven diariamente, reconociendo que cada experiencia contiene una estructura de sentido que solo puede revelarse mediante un ejercicio de escucha atenta, análisis reflexivo e interpretación rigurosa. En consecuencia, el desarrollo de esta investigación doctoral encontró en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico una coherencia epistemológica que hizo posible comprender los imaginarios sociales sobre los procesos de

comunicación en la educación rural colombiana desde la perspectiva de quienes los construyen y resignifican cotidianamente. A partir de esta orientación se presentan, en los apartados siguientes, los fundamentos que sustentan el proceso investigativo y que dieron consistencia científica al camino recorrido para alcanzar los objetivos propuestos.

Realizar este tipo de estudios debe ser uno de los grandes anhelos educativos; ya que se convierten en desafíos intelectuales, que requieren una actitud crítica y reflexiva ante el progreso del conocimiento que hay hoy en día. Es por eso que, este proceso involucra no solo tener un manejo en un área específica sino cuestionar los fundamentos teóricos y metodológicos que la sostienen, evaluando los alcances, restricciones e importancia en entornos complejos. Por lo tanto, la selección y justificación del método de estudio se tomó como una decisión estratégica y ética, ayudando a encaminar el proceso para lograr los objetivos planteados y favorecer nuevos conocimientos en este campo tan fundamental. Por lo que la elección de un paradigma que dirija el modelo a abordar es trascendental para direccionar la ruta técnica y establecer un andamiaje teórico cuya arquitectura permita soportar los resultados que se pudieron llegar a construir; desde esta perspectiva para este trabajo se optó por elegir el paradigma interpretativo, teniendo en cuenta las premisas de Miranda y Ortiz (2020) quienes establecen que este cobra sentido por su capacidad para situar la experiencia individual y grupal como aspecto central en la comprensión del contexto. Por lo que se identifica que la subjetividad no es un fenómeno aislado, sino un entramado configurado por factores históricos, culturales y sociales, que modelan constantemente la forma en que los individuos descubren, interpretan e interactúan con la realidad (p.9).

A partir de esta perspectiva con bajo este paradigma se buscó hallar las raíces del constructo desde la fenomenología social, educativa y rural; enfatizando primordialmente en comprender las experiencias y significados creados por los mismos informantes, refutando la indagación de verdades universales y, en cambio se identifica la coexistencia de diversas realidades relacionada por los entornos, historias particulares y dinámicas grupales de la sociedad. En ese sentido, al trabajar este paradigma interpretativo, el interés se basó en revelar cómo los diferentes actores del sector educativo descubren,

interpretan y conceden significado a su contexto al igual que a las interacciones en el mismo. Por lo que, al adoptar este paradigma se logró una lectura del fenómeno exigiendo una mirada al entendimiento comprensión y resignificación de la realidad académica en general.

Bajo esta ideología construida desde los cimientos teóricos permite asumir de manera natural la adopción de un enfoque cualitativo, dado a que ambos comparten el interés por comprender la realidad desde la experiencia de quienes la viven y por reconocer que los fenómenos educativos adquieren significado dentro de los contextos donde se desarrollan. En consecuencia, la investigación no se orientó hacia la búsqueda de generalizaciones o relaciones causales, sino hacia la interpretación de las vivencias, los discursos y las construcciones simbólicas que los docentes rurales elaboran en torno a los procesos de comunicación. Esta decisión metodológica permitió aproximarse a la complejidad del fenómeno con una mirada abierta, reflexiva y contextualizada, reconociendo que cada experiencia constituye una fuente legítima de conocimiento y que la comprensión de la realidad educativa demanda escuchar las múltiples voces que la configuran. Desde esta lógica, el enfoque cualitativo ofreció las condiciones necesarias para profundizar en los significados contruidos por los participantes, favoreciendo una interpretación rigurosa de sus relatos y posibilitando la construcción de un conocimiento estrechamente vinculado con las particularidades sociales, culturales y educativas de la ruralidad colombiana.

Siendo importante resaltar que este funciona como un organigrama que direcciona los procesos para llegar a comprender realidades complejas y los entornos concretos; promoviendo la interpretación, creando saberes significativos que ayuden a dignificar la teoría y favorecer el rigor educativo. En relación a esto, autores como Blasco y Pérez (2007), sostienen que este tipo de trabajos cualitativos, pretenden comprender la realidad tal como ocurre en los contextos diarios de los individuos, indagando la forma en la que viven, sienten e interpretan su alrededor; y que su valor reside en aproximarse a las experiencias de quienes participan, logrando captar matices y significados que enaltecen la comprensión de los fenómenos investigados (p.25). En ese sentido, este enfoque se caracterizó por la recolección y análisis detallado de datos no numéricos, que ayudan a atraer la riqueza de las experiencias y visiones de los

participantes; a su vez, facilitó la comprensión de los ambientes académicos del sector rural, indagando como los individuos interpretan sus realidades, interactúan y crean imaginarios sociales.

Teniendo en cuenta estos apartados planteados, se establece el método para una comprensión detallada del fenómeno, basados en las premisas de Schutz (2021) que suministra herramientas valiosas para comprender las realidades de los individuos a partir de sus propios marcos interpretativos. En donde la fenomenología se centra en comprender la experiencia vivida, observando cómo los sujetos construyen sentido en sus interacciones cotidianas, cómo interpretan el mundo y cómo la enseñanza se convierte en un acto profundamente humano. En este sentido permite situar la vivencia en el centro, aportando una dimensión ética y reflexiva que transforma la práctica educativa en una experiencia integral y humanizadora. De acuerdo a lo anterior, la fenomenología ayudó a lograr un abordaje que pasó de la descripción a la comprensión e interpretación de los significados, intenciones y sentidos que los docentes como actores educativos establecen en su mundo. Es así que, es importante pensar no exclusivamente en las prácticas observables, sino en los imaginarios, y narrativas que subyacen en el quehacer educativo, teniendo la posibilidad de crear saberes significativos en el contexto educativo.

De acuerdo con Tójar (2006), el método fenomenológico es detallado y sistemático para la indagación de las experiencias. Por medio de diferentes fases, a partir de la suspensión del juicio hasta la estructuración de la vivencia fenomenológica, permite comprender la esencia y la estructura de cada una de las experiencias diarias (p. 76). Dicho esto, las fases seleccionadas para este trabajo investigativo son las apoyadas por el autor Schutz (1973):

Fase de descripción fenomenológica

En esta primera fase, el interés consistió en conseguir una descripción de las experiencias educativas tal cual es vivida y contada por los actores, siendo así, fue necesario la realización de entrevistas semiestructuradas, debido que ayudaron a un acercamiento de las particularidades del fenómeno en su entorno natural. Todo esto, permitió capturar la riqueza de los testimonios.

Fase de reducción fenomenológica

Con relación a esta segunda fase, es de saber que, una vez se recolectó la información se emprendió un proceso reflexivo de reducción fenomenológica, el cual se basó en depurar los datos de cualquier juicio o creencia personal, teniendo el propósito de reconocer los aspectos de las experiencias estudiadas. Es por eso que, esta fase se tomó como un ejercicio de honestidad intelectual y autocuestionamiento, siendo necesario para la interpretación de los datos las experiencias de los informantes y no de las propias expectativas como investigadora.

Fase de interpretación fenomenológica

De acuerdo a esta tercera fase de interpretación, se tuvo en cuenta que el desafío fue comprender el significado de los testimonios recopilados, por lo que se recurrió al análisis interpretativo para poder tener sentido e intencionalidad de las experiencias escolares descritas. Asimismo, en esta fase supuso un diálogo permanente entre los datos, la teoría, al igual que la propia sensibilidad investigativa, logrando que la comprensión se argumentará dada la complejidad inherente al fenómeno.

Fase de verificación fenomenológica

En esta última fase, se reconoció la importancia de consolidar la información por medio de la verificación fenomenológica. Por lo que, en este proceso se ha permitido involucrar los hallazgos con otras teorías, a su vez, ayudó a la contrastación de las interpretaciones. Por ende, esta fase afirmó la confiabilidad de los hallazgos, sino que potenció la calidad y profundidad del estudio doctoral. Por lo tanto, cada una de las fases de la fenomenología permitió una oportunidad para desarrollar una visión consciente con relación al objeto de estudio, situando la voz de los actores y fomentando la creación de conocimiento significativo en el contexto académico.

Tabla 1. Sistema de categorías

Objetivos	Categorías	Subcategorías
Identificar los imaginarios sociales	1. Imaginarios sociales de la comunicación	1.1 Percepciones y vivencias comunicativas en el ámbito escolar

sobre los procesos de comunicación en el entorno educativo rural colombiano.	educativa colombiana	rural	1.2 Transmisión cultural y comunicativa de valores rurales en la escuela 1.3 Incidencia de la cultura y el contexto rural en las prácticas comunicativas escolares
Describir los aspectos que intervienen en la comunicación desde una mirada de los informantes educativos rurales.	2. Comunicación educativa rural		2.1 Experiencias comunicativas escolares y comunitarias en la vida cotidiana 2.2 Percepciones sobre el impacto de las tecnologías en la comunicación escolar 2.3 Significados simbólicos de las prácticas comunicativas escolares 2.4 Incidencia de la comunidad en la configuración de la comunicación escolar
Interpretar las concepciones de los docentes acerca de los imaginarios sociales que condicionan las prácticas y dinámicas comunicativas en el entorno educativo rural colombiano	3. Concepciones docentes sobre imaginarios sociales de la comunicación educativa rural		3.1 Influencia de las creencias colectivas en la efectividad de las prácticas comunicativas docentes 3.2 Tensiones y limitaciones comunicativas condicionadas por imaginarios sociales rurales

Fuente: Autoras, (2026)

Desde una dimensión simbólica, los imaginarios sociales reflejan las percepciones, creencias y representaciones colectivas que las comunidades rurales construyen sobre cómo se da la comunicación en el ámbito educativo, la cual está atravesada por prácticas culturales propias, que influyen en la manera en que se transmiten y reciben los mensajes. Estos imaginarios condicionan la relación docente-estudiante y la forma en que se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje. Acorde a este enfoque la comunicación se extiende a la comunidad, generando vínculos y significados compartidos que fortalecen la identidad rural.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Desde este contexto de investigación cualitativa, es crucial la comprensión de las realidades humanas, debido que ayudó a indagar las experiencias que las docentes crean a diario, teniendo en cuenta su relación con el entorno y las

situaciones particulares que vivencian. Es por eso que, en este apartado se tuvo en cuenta la entrevista semiestructurada, ya que permitió crear un encuentro genuino entre la investigadora y cada uno de los informantes. Es así que, la entrevista se tornó en un diálogo respetuoso y abierto, en la que el intercambio de perspectivas facilitó acceder, desde la voz de los propios individuos, a significados y percepciones. Por lo tanto, para esta investigación se diseñó una entrevista semiestructurada, con relación a Flick (2007) brindando un grado de flexibilidad aceptable, y conservando la suficiente uniformidad para lograr interpretaciones adecuadas con los propósitos de la investigación. Este tipo de entrevista se relaciona con la expectativa que es posible que los individuos entrevistados manifiesten sus puntos de vista de forma abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario.

Esta entrevista semiestructurada se convierte en el pilar cualitativo fundamental para recopilar información minuciosa de acuerdo a las experiencias y percepciones de los informantes académicos. A partir de este instrumento se logró adquirir información cualitativa importante dada por los actores principales; bajo estas consideraciones, la entrevista trascendió su función como instrumento de recolección de información para convertirse en un espacio de encuentro con las experiencias, percepciones y significados construidos por los docentes rurales en el ejercicio cotidiano de su labor. Cada pregunta fue cuidadosamente diseñada para propiciar un diálogo abierto, respetuoso y reflexivo, orientado a comprender no solo aquello que los participantes expresaban de manera explícita, sino también los sentidos, creencias e imaginarios que subyacen a sus prácticas comunicativas.

En coherencia con los objetivos planteados y con el enfoque fenomenológico que orientó la investigación, el guion de entrevista se estructuró de manera progresiva, permitiendo que las narrativas emergieran de forma espontánea y que los informantes reconstruyeran, desde su propia experiencia, las dinámicas comunicativas presentes en el contexto educativo rural. De esta manera, cada interrogante constituyó una oportunidad para profundizar en las vivencias de los participantes, favoreciendo la comprensión de las relaciones que se establecen entre la comunicación, la cultura, el territorio y los imaginarios sociales. En la tabla siguiente se presenta la organización del instrumento, evidenciando la

correspondencia entre los objetivos específicos de la investigación y las preguntas orientadoras que guiaron el proceso de recolección de la información, garantizando la coherencia metodológica y el alcance de los propósitos investigativos.

Tabla 2. Entrevista semiestructurada

Objetivos	Preguntas
Identificar los imaginarios sociales sobre los procesos de comunicación en el entorno educativo rural colombiano.	1. ¿Cómo describe sus experiencias en torno a la comunicación dentro de la institución educativa? 2. ¿Cuáles son los códigos o palabras propias de esta comunidad que usted ha tenido que aprender para entenderse con sus estudiantes? 3. ¿Existe en la comunidad la creencia de que el saber del campesino vale menos que el saber del libro? ¿Cómo maneja usted eso en el aula?
Describir los aspectos que intervienen en la comunicación desde una mirada de los informantes educativos rurales.	4. Qué temas siente que son "tabú" o difíciles de hablar entre docentes y comunidad en esta vereda? 5. Ante la falta de señal o conectividad, ¿qué estrategias creativas han inventado para que la comunicación institucional no se rompa? 6. Cuando hay un conflicto en la vereda, ¿cómo se refleja esa tensión en la comunicación dentro del salón de clases? 7. ¿Puede relatar una situación donde un malentendido cultural o de lenguaje haya dificultado una clase? ¿Cómo lo resolvió?
Interpretar las concepciones de los docentes acerca de los imaginarios sociales que condicionan las prácticas y dinámicas comunicativas en el entorno educativo rural colombiano	8. ¿De qué forma las creencias colectivas condicionan las prácticas comunicativas que los docentes en el contexto rural? 9. ¿Qué tensiones o limitaciones identifica en sus prácticas comunicativas derivadas de imaginarios sociales presentes en el entorno rural? 10. ¿Cómo interpreta usted como docente rural el papel de la comunicación en la construcción de vínculos, aprendizajes y sentido de pertenencia dentro de la escuela y la comunidad?

Fuente: Autoras, (2026)

En este sentido, las preguntas formuladas no respondieron únicamente a un orden técnico, sino a una intención investigativa orientada a comprender, desde la voz de los propios docentes, la complejidad de los procesos comunicativos en la ruralidad. Su estructura permitió conducir la conversación de manera natural,

favoreciendo la emergencia de relatos, reflexiones y experiencias que hicieron posible revelar los imaginarios sociales contruidos en torno a la comunicación educativa y su incidencia en la vida cotidiana de las comunidades rurales.

Al resaltar entonces que los estudios cualitativos, se enfatizan en comprender y describir la esencia y significado de una experiencia particular, el escenario o contexto en el que se logra desarrollar las investigaciones juega un rol importante y significativo. Packer y Alonso (2013) señalan que el escenario es el contexto físico en el que sucede la experiencia, incluyendo lugares, objetos, individuos y circunstancias específicas. Es así que, en un estudio fenomenológico, el escenario es un elemento importante para comprender la experiencia vivida de los actores. A partir de esta mirada investigativa, el escenario de este trabajo doctoral fueron instituciones educativas rurales de Pamplona - Norte de Santander, Colombia; contexto marcado por sus particulares condiciones sociales y culturales propias del entorno rural con gran influencia fronteriza y espacios poco abordados; resaltando que ese ambiente educativo se identifica por afrontar desafíos asociados a la infraestructura poco adecuada, métodos pedagógicos y la adaptación de estrategias académicas que responden a las necesidades de la población campesina. Por lo tanto, el análisis del escenario ayudó a descubrir cómo el contexto rural influye significativamente en las emociones, interacciones sociales y en los significados que los participantes principales crean en su cotidianidad.

Es de entender que las condiciones naturales, económicas y culturales modelan las experiencias de los individuos y son esenciales para contextualizar los resultados. Del mismo modo, este escenario elegido enriqueció la interpretación detallada del fenómeno estudiado, teniendo en cuenta los testimonios de cada uno de los actores implicados. Todo esto, resalta lo esencial que es el entorno rural del municipio de Pamplona, debido que permite construir conocimiento y transformar de buena manera el entorno escolar, dándole la importancia poco a poco a este tipo de escenario que muchas veces permanece oculto.

En toda investigación, es necesario y fundamental contar con informantes clave; debido que juegan un papel crucial, siendo sujetos que tienen conocimientos a partir de sus experiencias que están relacionadas con un tema en específico, en

este caso, con el objeto de estudio de este estudio. A su vez, cada una de las premisas dadas resultaron importantes para poder enriquecer al análisis (Mendieta, 2015). En ese sentido, la elección de cada uno de los informantes requirió de una planificación ya que fue esencial reconocer a aquellos individuos que logran aportar singularidad, ayudando a adquirir una comprensión matizada del objeto en estudio. Es así que, para este trabajo doctoral se seleccionaron como informantes clave a docentes de las instituciones educativas del sector rural de Pamplona.

Tabla 3. Informantes clave

Informantes	Cantidad	Identificación
Docente Rurales Institución	6	DRS.

Fuente: Autoras, (2026)

En síntesis, el recorrido metodológico desarrollado en esta investigación trascendió la descripción de procedimientos para convertirse en un ejercicio de comprensión profunda de las realidades educativas que se construyen en la ruralidad colombiana. Cada decisión epistemológica, metodológica y técnica respondió al propósito de otorgar centralidad a la voz de los docentes, reconociendo que en sus experiencias cotidianas se encuentran los significados que dan origen a los imaginarios sociales sobre la comunicación en el contexto escolar. De esta manera, la ruta fenomenológica permitió comprender que las prácticas comunicativas no son hechos aislados, sino expresiones de una historia compartida, de una cultura y de un territorio que moldean la manera de enseñar, aprender y convivir. Este camino investigativo ofrece, así, las bases para adentrarse en la interpretación de los hallazgos, donde las narrativas de los informantes trascienden el relato individual para revelar comprensiones colectivas que enriquecen la reflexión educativa y aportan nuevos elementos para entender la comunicación como un proceso profundamente humano, social y transformador en la educación rural colombiana.

2.5 LA INTERPRETACIÓN FENOMENOLÓGICA DE LA ENTREVISTA

La comprensión de los imaginarios sociales sobre la comunicación en la educación rural colombiana, solo fue posible al reconocer que las experiencias

narradas por los docentes constituyen una fuente legítima de conocimiento sobre la realidad que habitan cotidianamente. Desde esta perspectiva, la entrevista dejó de ser un instrumento destinado únicamente a recopilar información para convertirse en un espacio donde emergieron significados, creencias, emociones y formas particulares de comprender la comunicación dentro del contexto rural. En consecuencia, el análisis fenomenológico asumió el reto de ir más allá de las palabras pronunciadas, buscando descubrir la esencia de las vivencias compartidas y los sentidos que permanecían implícitos en cada relato.

Este proceso interpretativo implicó una lectura rigurosa y reflexiva de los testimonios mediante la reducción fenomenológica, la tematización y la construcción de unidades de significado, permitiendo organizar progresivamente la información hasta revelar las categorías que dieron sustento al constructo teórico de la investigación. Así, cada narrativa dejó de entenderse como un testimonio aislado para integrarse en una comprensión colectiva que evidenció cómo la comunicación, más que un intercambio de mensajes, constituye un proceso profundamente humano mediante el cual los docentes interpretan su territorio, fortalecen los vínculos comunitarios y resignifican diariamente su práctica educativa. El diagrama presentado a continuación sintetiza el recorrido analítico seguido durante esta fase, mostrando la manera en que las experiencias individuales fueron transformándose, mediante un ejercicio sistemático de interpretación, en categorías de análisis capaces de explicar la complejidad del fenómeno estudiado.

El análisis y la interpretación de la información en este estudio se asumen como un ejercicio interpretativo que trasciende hacia el sentido de las experiencias compartidas por los actores rurales. Este proceso implica una inmersión reflexiva en los testimonios, donde la investigadora actuó como un medio que decodifica los significados que brindaron los informantes. Al analizar las narrativas sobre la comunicación en el contexto educativo rural, se buscó interpretar cómo los imaginarios sociales moldean la realidad del aula, por lo que esta fase analítica pretendió comprender la realidad como un todo donde cada testimonio aportó una pieza clave para la construcción de un aporte teórico. Para Quecedo y Castaño (2002) Este proceso está presente en las distintas estrategias. Implica reducir la información contenida en los datos textuales diferenciando unidades e

identificando los elementos de significado. Se desarrolla paralelamente a la recogida de datos, por lo que en el transcurso del desarrollo del análisis pueden efectuarse nuevas reducciones de datos sobre la base de los resultados de tratamientos previos efectuados sobre los datos en bruto. Es un proceso cognitivo consistente fundamentalmente, en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas, que es un proceso genérico, imprescindible en toda investigación, para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y el por qué.

Este proceso de reducción y categorización de información constituye el núcleo analítico de la investigación, donde la simplificación de la información textual implica el desarrollo de unidades de significado esenciales para la comprensión del fenómeno. Al desarrollarse el análisis se visualizan los hallazgos que definieron y reorientaron el tratamiento de la información hacia niveles de abstracción más profundos, consolidándose en una construcción teórica donde el descubrimiento y la manipulación de categorías permitieron proporcionar una base para desarrollar las explicaciones sobre el funcionamiento y la razón de ser de la realidad estudiada.

Tabla 4. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Imaginarios sociales de la comunicación educativa rural colombiana	1.1 Percepciones y vivencias comunicativas en el ámbito escolar
	1.2 Transmisión cultural y comunicativa de valores rurales en la escuela
	1.3 Prácticas comunicativas cotidianas que favorecen el aprendizaje en la escuela rural
	1.4 Incidencia de la cultura y el contexto rural en las prácticas comunicativas escolares
Comunicación educativa rural	2.1 Experiencias comunicativas escolares y comunitarias en la vida cotidiana
	2.2 Percepciones sobre el impacto de las tecnologías en la comunicación escolar
	2.3 Significados simbólicos de las prácticas comunicativas escolares
	2.4 Incidencia de la comunidad en la configuración de la comunicación escolar
Concepciones docentes sobre imaginarios sociales	3.1 Influencia de las creencias colectivas en la efectividad de las prácticas comunicativas docentes
	3.2 Tensiones y limitaciones comunicativas condicionadas por imaginarios sociales rurales

Para concluir este recorrido metodológico representa mucho más que finalizar la descripción de un proceso investigativo; significa reconocer que cada decisión epistemológica, cada estrategia de análisis y cada encuentro con los docentes estuvo orientado por el propósito de comprender una realidad que solo puede explicarse desde quienes la viven diariamente. La fenomenología permitió descubrir que detrás de cada palabra, de cada silencio y de cada experiencia compartida existen significados que trascienden el ámbito escolar para revelar la manera como la comunicación se entrelaza con la cultura, el territorio y las relaciones humanas. De esta forma, el proceso investigativo no buscó construir explicaciones alejadas del contexto, sino aproximarse con respeto a las vivencias de los actores educativos, reconociendo que en ellas se encuentran las claves para comprender los imaginarios sociales que dan sentido a la educación rural colombiana.

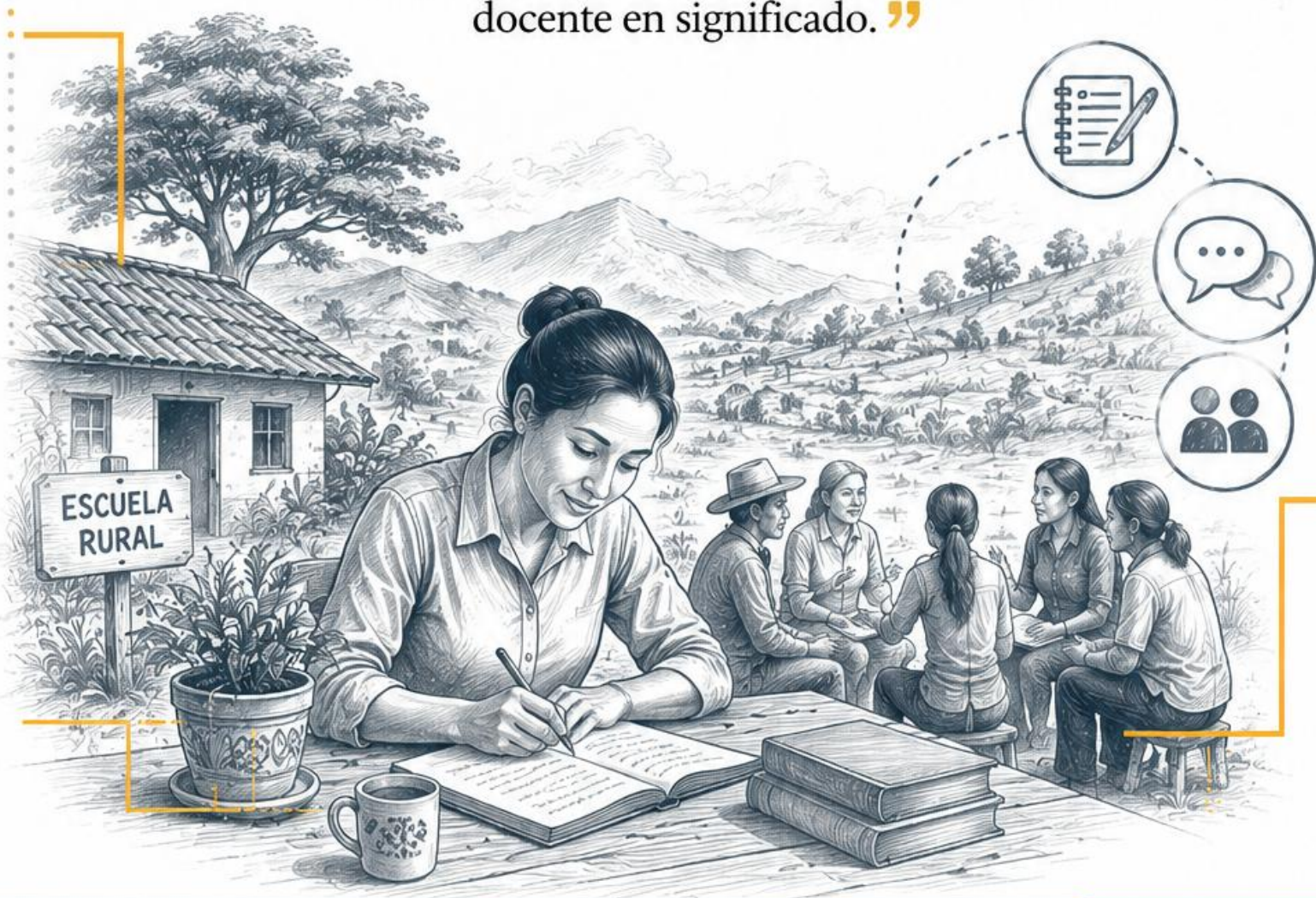
A partir de este punto, la investigación deja en un segundo plano la descripción del camino recorrido para centrar su atención en quienes dieron vida al estudio con sus relatos y experiencias. El capítulo siguiente abre un espacio donde las voces de los docentes adquieren protagonismo, no como simples testimonios, sino como narrativas cargadas de significados que permiten comprender la realidad educativa desde su dimensión más humana. Es allí donde la interpretación fenomenológica encuentra su mayor expresión, al transformar las experiencias individuales en comprensiones compartidas que revelan cómo la comunicación se construye, se resignifica y se vive cotidianamente en la ruralidad. Cada relato constituye una ventana hacia el territorio, una oportunidad para descubrir que detrás de la práctica docente existe un universo de saberes, emociones, desafíos y esperanzas que enriquecen la comprensión del fenómeno investigado y fundamentan el constructo teórico que emerge de esta investigación.

CAPÍTULO III

VOCES DEL TERRITORIO: FENOMENOLOGÍA DE LAS EXPERIENCIAS DOCENTES

Del relato vivido al significado

“ Las voces que emergen del territorio revelan historias, sentidos y saberes que transforman la experiencia docente en significado. ”



CAPÍTULO III

VOCES DEL TERRITORIO RURAL EDUCATIVO FENOMENOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA DOCENTE



3.1 DEL RELATO VIVIDO AL SIGNIFICADO

En los estudios fenomenológicos, los resultados trascienden la presentación de datos para convertirse en la posibilidad de comprender el significado que las personas atribuyen a sus experiencias. En este capítulo, la voz de los docentes rurales ocupa un lugar central, no como un recurso ilustrativo, sino como el fundamento desde el cual emergen los hallazgos de la investigación. Cada relato representa una experiencia situada, construida en escenarios donde la comunicación se entrelaza con la cultura, la memoria, el territorio y las relaciones comunitarias. Por esta razón, las categorías que aquí se presentan no surgen únicamente del ejercicio técnico de codificación, sino del encuentro entre las narrativas de los informantes, la reflexión fenomenológica y el diálogo permanente con los referentes teóricos. En consecuencia, cada apartado inicia con una breve historia que aproxima al lector a la realidad vivida por los docentes; posteriormente, esa experiencia es interpretada desde las unidades de significado identificadas y, finalmente, triangulada con la literatura científica, permitiendo comprender cómo los imaginarios sociales configuran las prácticas comunicativas en la educación rural colombiana.

Este recorrido interpretativo revela que la comunicación en la escuela rural desborda los límites del aula y se convierte en una práctica profundamente humana, donde la palabra, el silencio, la escucha y la confianza adquieren un valor pedagógico y social. Las experiencias narradas muestran que enseñar en el campo implica dialogar con historias familiares, creencias colectivas, tensiones comunitarias, saberes ancestrales y formas particulares de

comprender el mundo. Allí, la oralidad no constituye únicamente un medio para transmitir información, sino el tejido que sostiene la identidad cultural y fortalece el sentido de pertenencia de las comunidades. Desde esta perspectiva, las voces que se presentan en las páginas siguientes permiten comprender que los imaginarios sociales no solo condicionan la comunicación educativa, sino que también orientan las relaciones entre docentes, estudiantes y familias, haciendo visible una realidad donde cada experiencia cotidiana aporta nuevos significados para pensar una educación rural más humana, contextualizada y comprometida con la transformación social.

En este apartado se estableció una etapa fundamental dentro de los estudios cualitativos, ya que a partir de este proceso surgió la interpretación y la comprensión de la realidad investigada y elementos clave para la construcción de los hallazgos. En ese sentido, se hizo relevante emplear el proceso de categorización desarrollado por Buendía, et.al (1998), que brinda un marco metodológico organizado con el fin de interpretar y sistematizar la información recolectada durante la investigación. Un sistema de categorías tiene que ser una adecuada representación de la realidad que se interesa evidenciar y que dependerá de la buena definición que de las categorías se haga, su mayor o menor correspondencia con esa realidad. Siendo así que, se parte de registros narrativos, cuadernos de campo, o registros; y se extraen los rasgos que serán agrupados en función de la similitud de ciertas características, pertinentes. (p. 185).

A partir de este proceso, una vez finalizadas las etapas de recolección y organización de la información, se dio paso al análisis e interpretación. Teniendo en cuenta, la integración de categorías y conceptos emergentes, elaborando un marco teórico adecuado que se pueda articular con el fenómeno estudiado a partir de la teoría generada, manteniéndose alineada con las experiencias y perspectivas de los informantes educativos, asegurando que se muestre la realidad del entorno estudiado. En concordancia para dar un rigor científico a este proceso de análisis, fue fundamental en la construcción de los estudios investigativos especialmente los de nivel doctoral, pues ayudan a avalar la calidad, solidez y credibilidad del estudio a desarrollar. A su vez, logra aprobar los procesos y hallazgos, afirmando que la investigación representa una

contribución genuina al conocimiento. Es por eso que, a continuación, se evidencian los principales criterios de rigurosidad de acuerdo a Scribano (2007):

Credibilidad: Aquí se muestra la autenticidad y veracidad de los hallazgos, afirmando que las interpretaciones sean examinadas por los actores y por otros investigadores.

Transferibilidad: Consiste en evaluar la posibilidad que los hallazgos sean aplicables o transferibles a otros entornos o en su defecto a otras poblaciones con características similares. Por ende, esto es fundamental debido que ayuda a que los resultados de los trabajos investigativos puedan divulgarse en los diferentes ámbitos y no solo en el investigado.

Confiability/Fidelidad: Se refiere a que todo proceso investigativo debe ser coherente y sistemático, permitiendo que, al repetirse bajo condiciones similares, obtenga resultados comparables. En este caso, al hablar de estudios de tipo doctoral, se espera una documentación clara de las metodologías y decisiones tomadas.

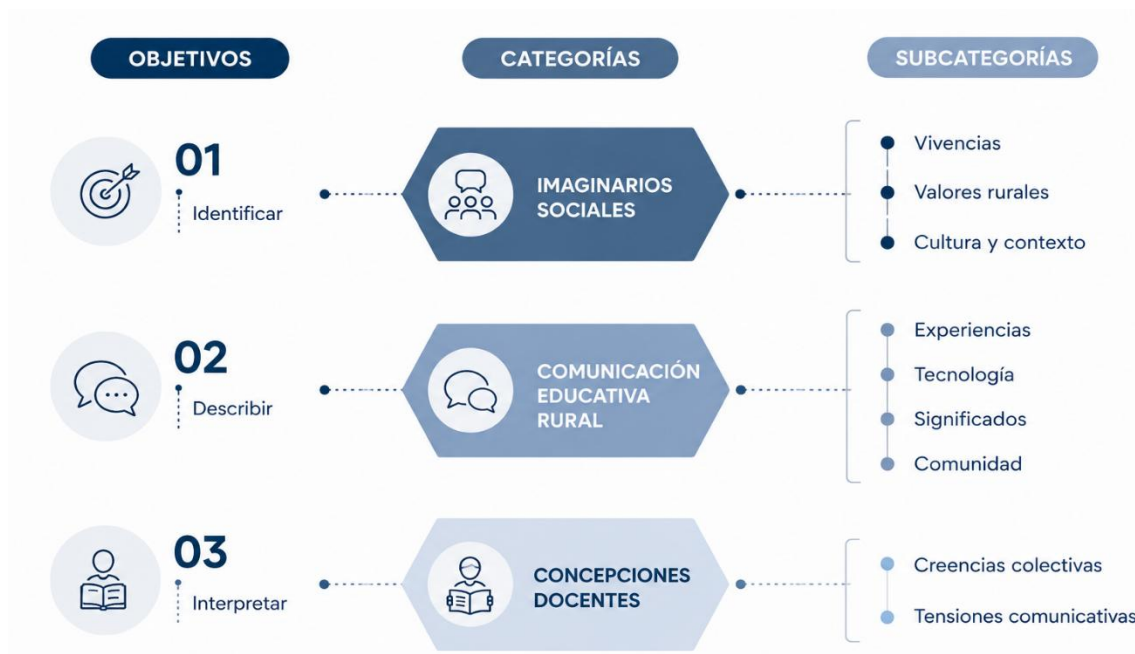
Relevancia y adecuación teórico-epistemológica: Un trabajo investigativo riguroso justifica la pertinencia de la pregunta de investigación y la selección metodológica, afirmando coherencia entre objetivos, métodos y resultados, con el fin de favorecer contribuciones significativas para el contexto científico-social.

Reflexividad: Hace énfasis en que el doctorando debe identificar y comunicar cómo sus propios supuestos, experiencias y valores pueden incidir en el proceso de investigación, teniendo mayor transparencia y honestidad intelectual.

Como resultado de este proceso la reducción fenomenológica, la identificación de unidades de significado y la posterior integración de categorías permitieron construir una arquitectura categorial que organiza de manera coherente las experiencias compartidas por los docentes rurales y evidencia las relaciones existentes entre los objetivos de la investigación, las categorías centrales y las subcategorías emergentes. En este sentido, la Imagen 3 sintetiza gráficamente el recorrido analítico desarrollado durante la investigación, mostrando la lógica interpretativa que orientó la comprensión de los imaginarios sociales de la

comunicación educativa rural y constituyéndose en el punto de partida para el desarrollo de los hallazgos que se presentan en los apartados siguientes.

Figura 4. Arquitectura categorial



Fuente: Autoras, (2026)

A partir de esta construcción analítica, la investigación avanzó hacia una comprensión más profunda de las experiencias relatadas por los docentes rurales, reconociendo que cada discurso contenía significados que solo podían comprenderse en relación con el contexto donde fueron contruidos. En consecuencia, el análisis por categorías no respondió únicamente a una organización metodológica de la información, sino a un ejercicio de interpretación que permitió descubrir las conexiones existentes entre las vivencias de los participantes, los imaginarios sociales y las dinámicas comunicativas presentes en la escuela rural. Cada categoría representa, por tanto, un espacio de encuentro entre la experiencia vivida, la reflexión fenomenológica y el sustento teórico, posibilitando revelar la esencia del fenómeno estudiado y comprender cómo la comunicación adquiere sentido desde las realidades cotidianas de quienes habitan y construyen la educación en el territorio. A partir de esta estructura interpretativa, se presentan los hallazgos organizados por categorías, permitiendo recorrer progresivamente los significados emergentes que dieron

respuesta a los objetivos de la investigación y sustentaron la construcción del aporte teórico de este estudio doctoral.

3.2 CUANDO LA COMUNICACIÓN CONSTRUYE SOCIEDAD

La comunicación en la escuela rural trasciende el intercambio de información para convertirse en un proceso de construcción colectiva de sentido, donde la palabra adquiere un profundo valor cultural, social y humano. En este escenario, cada conversación, cada silencio compartido y cada relato cotidiano contribuyen a fortalecer los vínculos que unen a la comunidad educativa y permiten que el conocimiento se construya desde el reconocimiento mutuo. Bajo esta perspectiva, la presente categoría reúne las experiencias narradas por los docentes rurales en torno a los imaginarios sociales que configuran las prácticas comunicativas dentro y fuera del aula. El recorrido interpretativo inicia con una breve historia que aproxima al lector al contexto vivido; posteriormente se presentan los extractos más representativos de las entrevistas, los cuales son analizados desde una perspectiva fenomenológica y puestos en diálogo con los referentes teóricos. De esta manera, la categoría no solo evidencia los significados emergentes de las voces de los participantes, sino que permite comprender cómo la palabra, al estar profundamente arraigada al territorio y a la cultura campesina, se convierte en un elemento esencial para construir comunidad, fortalecer la identidad colectiva y resignificar la experiencia educativa rural.

Categoría 1. Imaginarios sociales de la comunicación educativa rural colombiana

Los imaginarios sociales en el contexto rural son las construcciones mentales simbólicas y afectivas que determinan cómo se enseña, se aprende y se habita el campo, por lo tanto son las que sostiene la identidad y la cohesión de las comunidades campesinas, configurando la realidad a través de sistemas de valores, mitos y representaciones compartidas que dictan cómo se entiende el trabajo, la solidaridad y la relación con el campo, y como estas se debaten constantemente entre una visión impuesta y una visión de resistencia. Para Randazzo (2012) define la naturaleza de los imaginarios sociales como “Esa base social que encierra las representaciones y la realidad construyendo tanto

un modo de ver el mundo, como una vida en común, proporcionando referencias que se encuentran en la vivencia social” (p. 77). En la práctica educativa rural existe un imaginario contra- hegemónico que ve al campo como un espacio de riqueza de conocimientos, porque a diferencia de la comunicación urbana mediada por pantallas y la inmediatez, en la ruralidad colombiana el imaginario de la comunicación educativa está relacionado a la presencialidad y la oralidad.

De allí que, la comunicación se basa en la confianza y el respeto por los saberes de las personas mayores de la comunidad. Es así que los ancianos del campo son los bibliotecarios de la historia al contar sus vivencias, ellos están recordando y están enseñando a los jóvenes cómo se formó la comunidad y qué valores la sostienen. Además, en la comunidad rural el imaginario social integra el paisaje como texto y el uso creativo de la radio y el perifoneo. En este orden, Cuesta (2008) afirma “la comunicación en la educación es el campo de la comunicación social que estimula la formación de sujetos críticos y participativos donde se respeta la diferencia y se convive con ella” (p.95). Desde una contemplación sociológica, estos esquemas permiten que el habitante rural signifique un espacio de pertenencia y memoria histórica. Por lo tanto, cualquier intervención educativa que ignore estos imaginarios iría en contra del status quo, ya que, a través de la comprensión de estos marcos simbólicos, es posible generar procesos de desarrollo auténticamente endógenos irrespetuosos de la cosmovisión local.

Por ende, al abordar los imaginarios sociales en la comunicación educativa rural colombiana se requiere, ante todo, realizar un ejercicio disruptivo, debido a que la ruralidad ha sido narrada desde una visión urbana y centralista posicionándola como un espacio de carencia o atraso. La ruralidad es un espacio que se concibe como el resultado de un proceso histórico que ha moldeado la identidad de Colombia, es importante destacar que desde la consolidación de la República, el país adoptó un modelo de progreso basado en la industrialización y la urbanización, convirtiéndose la ciudad en el símbolo de la civilización, la ciencia y el futuro, mientras que el campo ha sido relegado al imaginario del pasado y la tradición desde significaciones y circunstancias que permearon incluso la comunicación educativa. De ahí que, los imaginarios sociales han encontrado su legitimación en las prácticas pedagógicas.

Tradicionalmente, la educación rural en Colombia se ha desarrollado desde un modelo difusionista, por lo que es necesario reconocer el diálogo de saberes; es así que la comunicación se convierte en una herramienta mediación cultural consintiendo que los relatos locales, la memoria del conflicto y las técnicas agrícolas tradicionales, sean reconocidas y dejen de ser folclore para convertirse en parte del currículo oficial, considerando que la toma de decisión en Colombia se concentra en contextos como Bogotá, Medellín y Cali, aspecto que ha generado el cumplimiento y desarrollo de una pedagogía prácticamente importada, donde se diseñan currículos en oficinas urbanas para ser aplicados en contextos rurales que los diseñadores no conocen, por lo que este enfoque ignora que la comunicación en el campo sigue lógica de proximidad oralidad imponiendo en su lugar una comunicación que no resuena con la realidad local.

Subcategoría 1.1 *Percepciones y vivencias comunicativas en el ámbito escolar rural.*

Las percepciones y vivencias comunicativas en el entorno escolar son intercambios que se construye sobre la realidad social y pedagógica de los estudiantes, relacionadas a la subjetividad, donde el clima de aula y la calidad de las interacciones con docentes y pares determinan el sentido de pertenencia, desarrollada de manera bidireccional por lo que el estudiante valida su identidad ante la otredad. Cabe destacar que una comunicación que se desarrolla de manera vertical fragmenta relaciones y derivan en desmotivación; por tanto, el espacio educativo se percibe como un espacio de cumplimiento académico - administrativo. Desde una perspectiva sociolingüística y pedagógica, estas experiencias actúan desde un currículo oculto que moldea las competencias ciudadanas, de allí que la escuela es un escenario público donde se prueban las habilidades de negociación, resolución de conflictos y expresión; por ello, la relevancia de estas percepciones radica en que pueden llegar a afectar el rendimiento académico, configurando así la memoria comunicativa del sujeto.

En este contexto, la comprensión de las experiencias comunicativas no podía construirse únicamente desde la reflexión teórica, sino que requería dar paso a las voces de quienes viven cotidianamente la realidad educativa rural. Por ello, esta subcategoría se fundamenta en los relatos de los docentes, quienes, desde

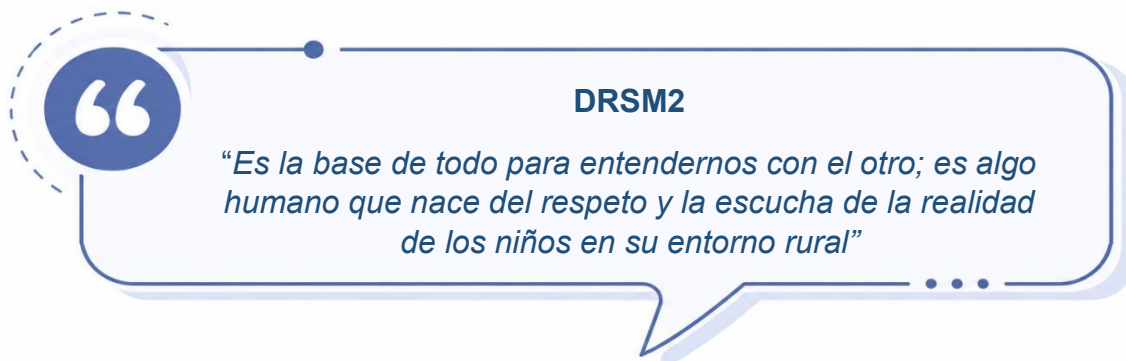
sus propias vivencias, describen cómo experimentan la comunicación al interior de la institución educativa, cuáles son los significados que le atribuyen y de qué manera esta influye en las relaciones pedagógicas, comunitarias y culturales. A partir de sus respuestas comienza a revelarse el entramado de percepciones, sentimientos e imaginarios que configuran la comunicación como un proceso esencial para la construcción de comunidad y para la comprensión de la realidad escolar en el contexto rural. En consecuencia, una experiencia escolar rica en diálogos diversos y respetuosos, fomenta unas experiencias que censuran la perpetuación de estructuras de exclusión. Ante esta apreciación, la subcategoría se nutre de las respuestas de los informantes acerca de cómo describen sus experiencias en torno a la comunicación dentro de la institución educativa



Al respecto, se comprende que la esencia de esta perspectiva reside en comprender que la comunicación educativa rural, trasciende el intercambio de conocimientos disciplinares para consolidarse como un acto social y de construcción colectiva, considerando el tejido de sensibilidades y saberes compartidos que persiguen la dignificación de vivir en el campo, brindando atención a la identidad la memoria ancestral y la naturaleza del campesino convirtiendo cada interacción en un ejercicio de empatía y arraigo cultural. Ante esto, Escalona et al (2025) destacan sobre la comunicación en el desarrollo del estudiante que esta [...] es una herramienta fundamental para el desarrollo de la humanidad y la sociedad y su papel es crucial en la construcción de la identidad del pensamiento del aprendizaje y la comunicación y la convivencia de los estudiantes de manera integral para la vida (p. 333)

Este aporte destaca que la comunicación resulta vital para el progreso global, dado que desempeña una función determinante al forjar el autoconcepto, el

raciocinio y la adquisición de saberes; asimismo, facilita el intercambio de ideas y la armonía colectiva entre pares, preparándolos plenamente hacia los retos cotidianos.



Por su parte, la experiencia comunicativa dentro de la institución educativa se interpreta como un eje ético, donde el acto de formarse da prioridad al encuentro humano a través de la atención a la alteridad que se nutre el reconocimiento de la subjetividad del niño campesino. En este contexto, la comunicación se describe como un ejercicio de escucha que valida la realidad rural como el punto de partida esencial para construir un entendimiento mutuo basado en el respeto a la otredad. Para Alvis y Montiel, (2024) “Socialmente, la ruralidad en Colombia se entiende como un espacio de vida en el que las relaciones sociales están estrechamente vinculadas [...] son espacios de solidaridad y cooperación, donde las prácticas comunitarias juegan un papel fundamental” (p. 40). La comunicación en la institución educativa rural se configura como en eje ético ineludible donde el acto de informarse subordina al compromiso de reconocer al otro en toda su dignidad, es así que esta perspectiva demanda una tensión a la alteridad desplazando al docente de una posición de autoridad absoluta para convertirlo en un mediador que valida la existencia y el contexto del estudiante campesino. En este escenario, el ejercicio de la escucha es una acción pedagógica activa y consciente que permite descifrar las realidades del territorio y es a través de su apertura se alcanza un entendimiento mutuo, genuino y fundamentado en un respeto que transforma la palabra del niño y del maestro en significados compartidos.

“

DRSM3

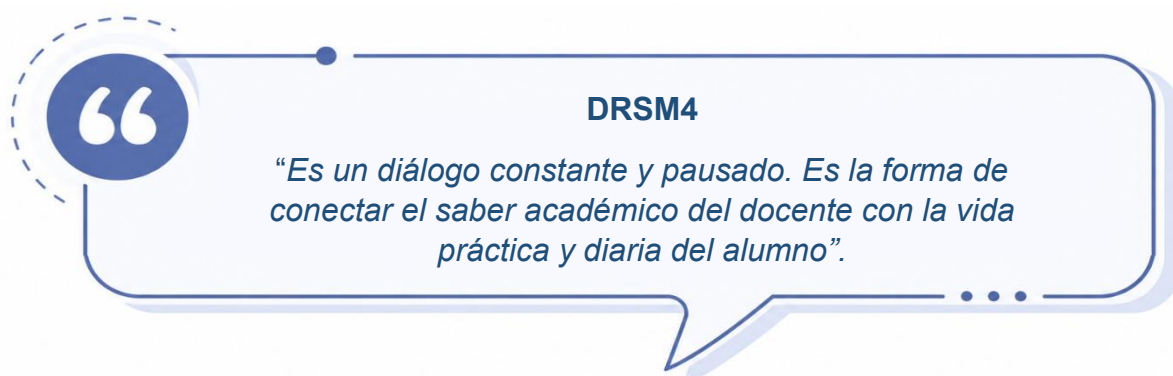
“Es un intercambio de saberes mutuos. No es solo dar una clase magistral, es escuchar al estudiante y aprender de su cultura campesina”

Se deduce que la experiencia comunicativa en la institución educativa se interpreta desde el acto dialógico que rompe con el modelo tradicional de la clase magistral para convertirse en un encuentro epistémico. En función de este aporte se destaca que la comunicación deja de ser una vía unidireccional de instrucción y se transforma en un proceso de aprendizaje recíproco, donde el docente asume una postura de humildad pedagógica, lo que, a su vez, implica considerar que la cultura campesina es una fuente de conocimiento que nutre el aula, permitiendo que el estudiante sea el eje articulador de un intercambio de saberes, donde ambos sujetos se educan mutuamente enraizados en la realidad del territorio. Al respecto Vidal et al., indican que la capacidad de comunicarse marca la pauta en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles y ambientes educativos, mucho más en los contextos rurales, donde pueden estar condicionados por las carencias contextuales y sociales. Es por ello la imperiosa necesidad de interactuar. (p. 253)

En la escuela, especialmente donde hay mayores desafíos, la palabra se convierte en un faro de oportunidad porque da paso a la interacción permitiendo superar las barreras del entorno para construir relaciones con el saber y entendimiento mutuo. De esta manera, la comunicación educativa en la ruralidad se redefine como un acto que subvierte la jerarquía del aula convencional para situar al docente y al estudiante en un plano de posible equidad, al romper con el modelo tradicional de la clase magistral donde el conocimiento fluye, refiriendo un proceso de aprendizaje recíproco en el que la enseñanza se convierte en una construcción colectiva. En esta dinámica, la cultura campesina deja de ser un contexto pasivo para ser reconocida como una fuente de conocimiento dado el intercambio de saberes, transformándose en la metodología central del aula

rural, donde se valida la experiencia social del habitante del campo como un insumo científico y cultural que dota de sentido y soberanía al proceso educativo. Al respecto; Alvis y Montiel, (2024) menciona que culturalmente, ser campesino en Colombia también implica ser portador y custodio de una rica y diversa tradición cultural que se manifiesta en formas de vida, conocimientos, prácticas y rituales que están infinitamente ligados al territorio y a la naturaleza, reflejando su profunda herencia histórico - cultural y su adaptación. (p.38)

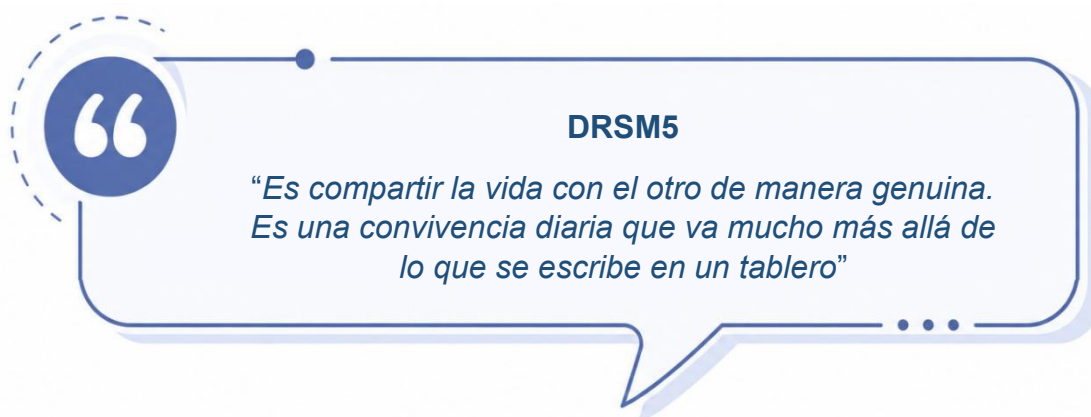
Tradicionalmente, el docente rural colombiano se concibe desde una figura de protección de una vasta y plural herencia costumbrista, exteriorizada mediante estilos de existencia, saberes, hábitos y creencias vinculadas al trabajo y al saber campesino evidenciando su capacidad de adaptación.



Al referir cómo describe sus experiencias en torno a la comunicación dentro de la institución educativa, se revela que la experiencia comunicativa en la institución educativa se interpreta como un ejercicio de mediación, donde el tiempo de la enseñanza se ajusta al entorno rural. De esta manera la comunicación en este escenario, deja de ser una transmisión abstracta de contenidos para transformarse en un medio que articula el rigor del saber académico con la práctica cotidiana del estudiante, tratándose de un proceso de conexión vital que dota de sentido a la teoría, convirtiéndola en una herramienta útil para la vida diaria del estudiante que asume mayor importancia cuando el conocimiento escolar se entrelaza de manera coherente con la realidad y los quehaceres del territorio. Con relación a lo señalado, Gervilla, (2006) define que saber es poder, saber es liberación, saber es humanización. La lucha contra el analfabetismo es, por tanto, una batalla contra la ceguera y la esclavitud humana.

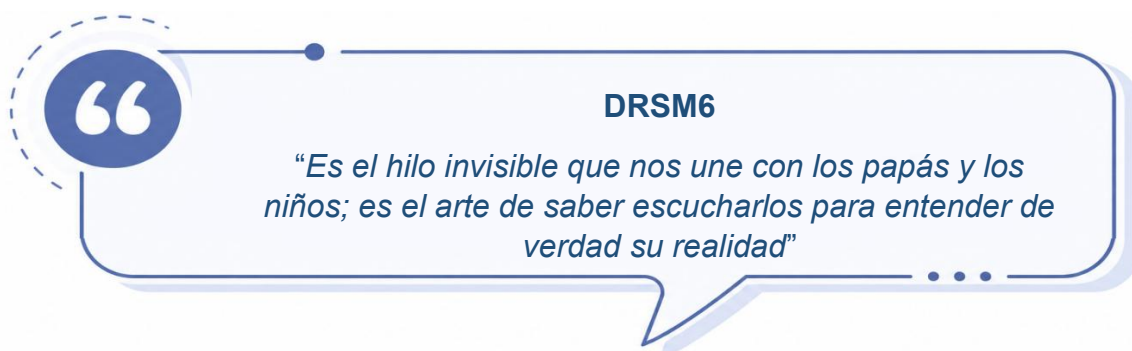
El permanente interés por la creación de escuelas y universidades manifiesta el consenso generalizado de la necesidad de la sabiduría para liberar (p. 1056)

Conforme a lo expuesto, el conocimiento es el único camino hacia la libertad real, por lo tanto, es fundamental porque eleva el saber académico desde un carácter moral. En Colombia, esto nutre el imaginario de la educación como práctica de la libertad, fundamental en zonas rurales donde el acceso al saber es la principal arma contra la opresión y la ignorancia.



Con esto se interpreta que la experiencia comunicativa en la institución contexto de estudio, se interpreta como una práctica pedagógica donde el acto de educar se desplaza de lo instruccional hacia el terreno de la alteridad, desde el equilibrio con el otro. Dentro de este orden de ideas, González (2009) indica que “articular la pedagogía implica tener como ejes, los conceptos de responsabilidad y alteridad, puesto que ambos conjugan y responden a su esencia desde la educación en valores, a partir de la comprensión recíproca y el darnos al otro o a la otra como fundamento de lo social” (p. 127). Lo expuesto destaca el respeto como el acto de darse al otro, brindando importancia al sentido ético del discurso en la práctica pedagógica al hacerse responsable de la comprensión mutua, siendo este el cimiento de cualquier sociedad funcional. El testimonio, resalta, además, que su perspectiva, no se agota en la transferencia de contenidos curriculares, ni en la literalidad del tablero, sino que se manifiesta en el compartir cotidiano de la vida de quienes educa, desarrollándose un vínculo humano que valida la cercanía y la experiencia compartida, convirtiendo el aula en un espacio de encuentro donde la enseñanza es, ante todo, un ejercicio de cohabitar y significar la realidad junto al otro.

En este horizonte, el acto comunicativo busca el reconocimiento radical del estudiante rural como un sujeto con una visión del mundo propia y valiosa, generándose relación que se sustenta de la experiencia compartida, donde el aula deja de ser un espacio de instrucción para convertirse en un escenario de cohabitación vital entre el maestro y la comunidad al validar los afectos, y los quehaceres del campo como componentes del diálogo pedagógico, de allí que la comunicación se transforma en un ejercicio de cuidado mutuo, donde el aprendizaje es el resultado de un vínculo humano.



Al considerar esta perspectiva, se ha de referir que la experiencia comunicativa desde el testimonio se interpreta como una trama relacional y simbólica que integra la tríada docente-estudiante-familia rural revelándose como resultado la alteridad, donde la escucha activa es la herramienta principal para descifrar la realidad del territorio que se habita, prestando importancia a la sensibilidad que permita comprender las dinámicas de vida del entorno rural, transfigurando el acto comunicativo en un medio de confianza que valida y dignifica a los actores locales como base del proceso educativo. Para Palma et al. (2025) la tríada Familia-Docente-Niño representa un modelo ecológico de corresponsabilidad donde cada vértice aporta un valor insustituible la familia proporciona el primer andamiaje afectivo, los valores y las experiencias culturales; el docente, por su parte, aporta la mediación pedagógica profesional y la sistematización del conocimiento; y el niño es el centro activo (p. 1870)

La trascendencia de esta tríada se halla en la concepción de un sistema de apoyo mutuo donde la formación integral depende del equilibrio que estos actores mantengan; por eso, al entender que el hogar establece las bases emocionales y las tradiciones, se reconoce que la escuela potencia esa herencia,

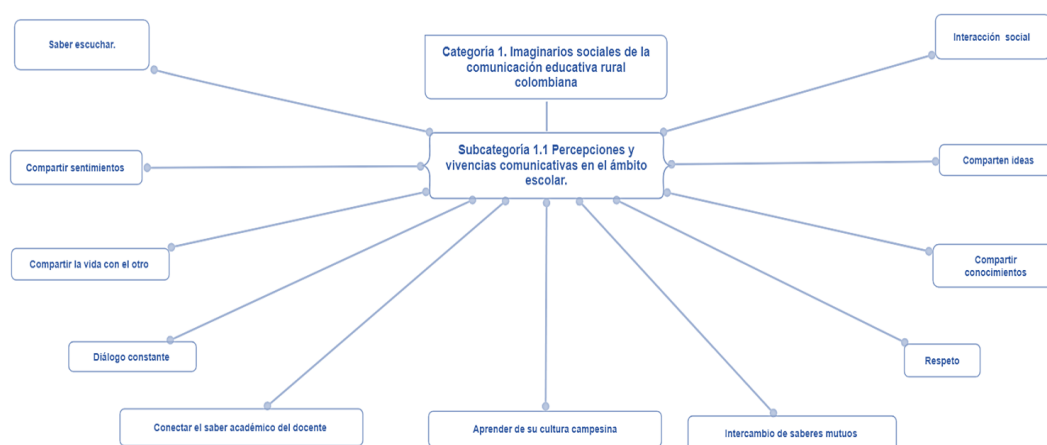
por tanto, esta interdependencia asegura que el proceso formativo sea coherente permitiendo que las influencias internas y académicas converjan para fortalecer el crecimiento del individuo desde sus etapas más tempranas, por ello la escucha y atención es necesaria para comprender la realidad. Para Cova, (2012) “La escucha es una actividad natural y activa que supone la capacidad de recibir, entender, interpretar y responder a los mensajes verbales y no verbales del interlocutor” (p. 129). Ante este aporte, se destaca que la escucha constituye un ejercicio espontáneo y dinámico que requiere la aptitud de acoger, descifrar, traducir y reaccionar ante las comunicaciones, es así que en el contexto educativo se constituye como un mecanismo intelectual continuo, donde cuya habilidad requiere de dominio al ser vital para que el docente como mediador pedagógico logre una verdadera empatía, evitando que las distracciones del entorno fracturen la relación comunicativa necesaria para el fortalecimiento de las capacidades afectivas de los estudiantes.

La escucha activa actúa como el aspecto vincular en la triada maestros- padres- estudiantes, y es a través de esta donde se valida la interioridad del otro, y se construye un espacio de confianza donde el desarrollo intelectual deja de ser una tarea técnica para convertirse en un proyecto compartido, evidenciándose el respeto y la empatía, por cada testimonio. De ahí que se abren espacios de diálogo como parte del enfoque pedagógico que dignifica las acciones de la familia campesina, del joven rural como interlocutores válidos desde su sabiduría territorial, la cual es la base sobre el cual se construye un proyecto educativo con sentido, arraigo y pertenencia en estos contextos.

Las experiencias comunicativas en el ámbito escolar rural tienen relación con el intercambio humano que relaciona a los facilitadores pedagógicos con las comunidades del campo, al priorizar una atención empática que logra trascender la estructura académica para alcanzar un reconocimiento mutuo, donde el conocimiento empírico de quienes labran la tierra se vuelve parte esencial de la formación de la heredad del contexto, asegurando procesos de valoración hacia la sabiduría y arraigo cultural. Es importante mencionar que esta interacción dialógica en la ruralidad redefine el acto de enseñanza al convertirlo en un tejido de respeto por las raíces y la identidad local, desde la integración del conocimiento empírico de los habitantes del sector primario en el currículo

formativo, logrando una simbiosis donde el aula se nutre de la realidad territorial, garantizando que el aprendizaje promueva el orgullo y preservación de la idiosincrasia campesina.

Figura 5. Unidades de sentido de la subcategoría 1.1 Percepciones y vivencias comunicativas en el ámbito escolar



Fuente: Autoras, (2026)

Subcategoría 1.2 Transmisión cultural y comunicativa de valores rurales en la escuela.

La escuela rural se instituye como un repositorio de la memoria colectiva, donde la transmisión de valores ocurre a través de una comunicación vivencial que dota de significados al territorio, por lo tanto, este proceso de transferencia cultural trasciende la alfabetización convencional para centrarse en la axiología del respeto, solidaridad y la valoración de los principios y preservación de la identidad campesina, permitiendo fortalecer el relevo generacional mediante una pedagogía que reconoce el saber local como la base de una ciudadanía ética, responsable y profundamente vinculada a su origen. Desde esta postura se hace referencia a los testimonios brindados por los informantes respecto a cuáles son los códigos o palabras propias de esta comunidad que como docente ha tenido que aprender para entenderse con los estudiantes:

“

DRSM1

“He tenido que aprender términos como “el foque”, “la lancha” o “el canalete”. Si uno como docente no habla su lenguaje, la comunicación simplemente no fluye.”

Esta experiencia revela que la efectividad pedagógica en la ruralidad está intrínsecamente ligada a una inmersión lingüística y cultural, donde el docente debe realizar una transición desde el léxico académico hacia la expresión del territorio en el que se encuentra inmerso y de los estudiantes adquiere y se apropia de los modismos y tecnicismos locales, denotándose que la sintonía semántica derriba las barreras de la alteridad y garantiza que el mensaje educativo sean significados compartidos, al reconocer y validar el entorno vital del estudiante. En este orden de ideas; Correa y Alfaro (2025); En este orden de ideas; Correa y Alfaro (2025); la lengua no solo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejada una dimensión cultural. En este sentido, la relación entre lengua y cultura resulta inseparable.

“

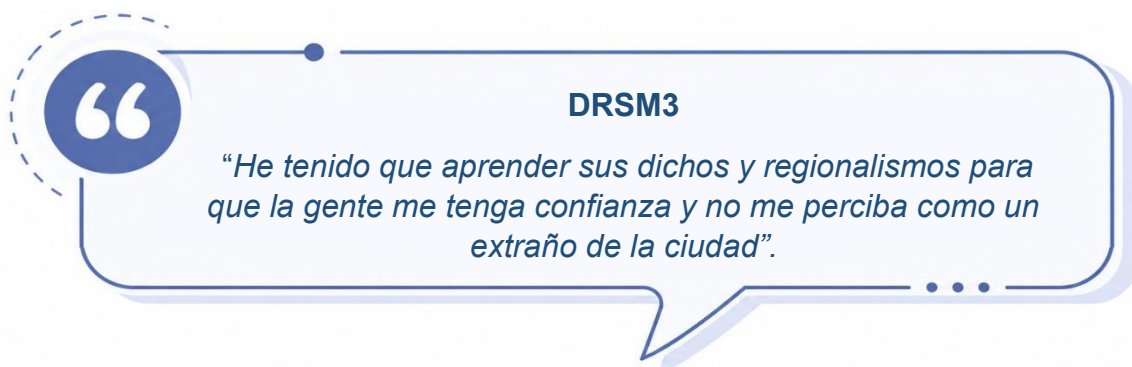
DRSM2

“He aprendido sus modismos y dichos regionales para que los niños no me vean como alguien extraño de fuera y sientan confianza al hablar conmigo”,

Este relato permite interpretar que la integración del docente en el aula rural demanda un proceso de imitación sociolingüística al sintonizar la identidad verbal de la comunidad adopta los códigos expresivos del territorio, convirtiéndose en una estrategia de proximidad afectiva, por lo tanto, el docente logra desarticular la percepción de persona ajena al territorio, convirtiendo la relación pedagógica en un espacio de seguridad emocional, de modo que se apertura otras formas

de comunicación autóctonas, donde el vínculo se fundamente en la cercanía y la espontaneidad, facilitando una interacción donde el estudiante se percibe plenamente reconocido y validado en su propia raíz cultural. Con relación a lo expuesto, León et al. (2018) menciona que los modismos vienen a hacer expresiones populares propias de una cultura o región determinada, lo que les confiere la particularidad de ser utilizados en escenarios específicos. Además, son frases coloquiales imposibles de traducir en otro idioma que se apartan de las reglas gramaticales (p. 4).

La trascendencia de estas formas de comunicación radica en su capacidad para actuar como sellos de identidad que definen a una comunidad al ser manifestaciones exclusivas de un entorno geográfico, funcionando como un código compartido que fortalece el sentido de pertenencia y refleja la idiosincrasia de sus hablantes. Estos giros lingüísticos encapsulan la historia y las costumbres de un pueblo, permitiendo una conexión auténtica entre los individuos que los emplean en su vida diaria. Los modismos son el alma del habla cotidiana porque representan el ingenio de una comunidad para decir mucho con pocas palabras, aunque estas no sigan la lógica de los libros de texto, son importantes porque otorgan sentido de pertenencia. Por esto, en el entorno educativo colombiano, reconocer los modismos locales permite que el estudiante se sienta validados en su realidad cultural, integrando su saber de calle con el conocimiento académico, humanizando de esta manera el proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, fortalece la confianza comunicativa.



Desde la misma perspectiva sobre La incorporación de los giros idiomáticos locales en la enseñanza implica que el docente asume una postura estratégica de validación cultural que trasciende la comunicación verbal, porque al asimilar el código expresivo del entorno el docente logra trascender la descentralización

de su origen urbano, rompiendo las barreras que suelen separar a la institución del entorno rural, enunciando así una sintonía semántica de legitimidad social ante la figura del maestro como aliado cercano, garantizando una interacción pedagógica basada en la seguridad y el reconocimiento de la identidad colectiva. Con relación a esta apreciación, Sandoval et al., (2023) indica que los dichos populares son expresiones breves que condensan sabiduría y experiencia Popular en una frase memorable son un ejemplo de cómo la cultura oral y tradicional se transmite a través de los siglos y de generación en generación entre los miembros de la comunidad (p. 141).

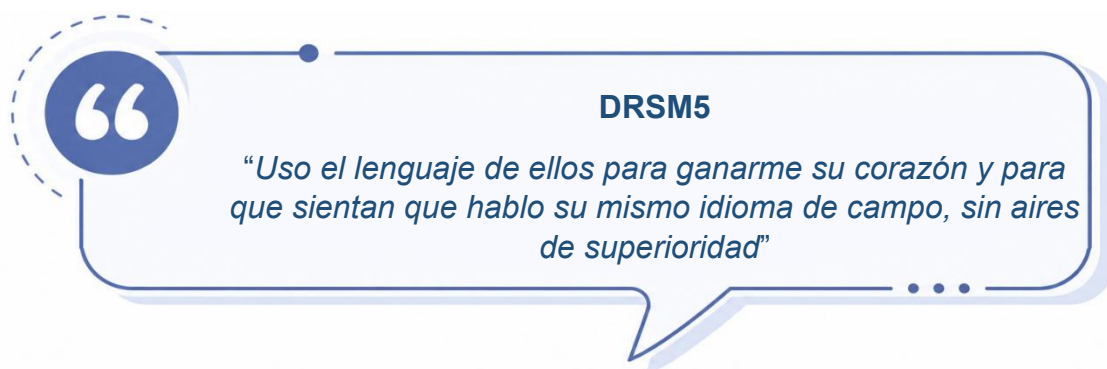
Los dichos populares, se comprenden como formas de comunicación que sintetizan el saber y la trayectoria colectiva en un enunciado inolvidable que representa una muestra de la manera en que el legado verbal y ancestral se desarrolla entre los integrantes de un grupo social, refiriendo así el acervo de conocimiento de las familias campesinas que se manifiesta a menudo en las practicas comunicativas cotidianas. De allí que los dichos populares actúan como transmisores de valores e idiosincrasia, de tal manera que comprender estas expresiones permite descifrar los códigos culturales con los que los padres y maestros interpretan la realidad de los estudiantes, reconociendo que la pedagogía en zonas rurales está impregnada de esta riqueza oral que otorga sentido a la crianza y al acompañamiento escolar.



La apropiación del léxico del territorio constituye el reconocimiento del legado generacional y a la condición humana de quienes habitan ese contexto, de esta manera, se brinda afirmación a los términos de los mayores, y es allí donde el docente logra una validación social que disuelve el estigma, posicionándose como un mediador sensible a la cosmogonía del lugar. Este ejercicio de humildad

pedagógica permite que el entorno reconozca al maestro como un guardián de la identidad local, facilitando un vínculo de legitimidad donde el saber escolar se entrelaza armoniosamente con el respeto por la raíz, la tradición oral y la historia del territorio.

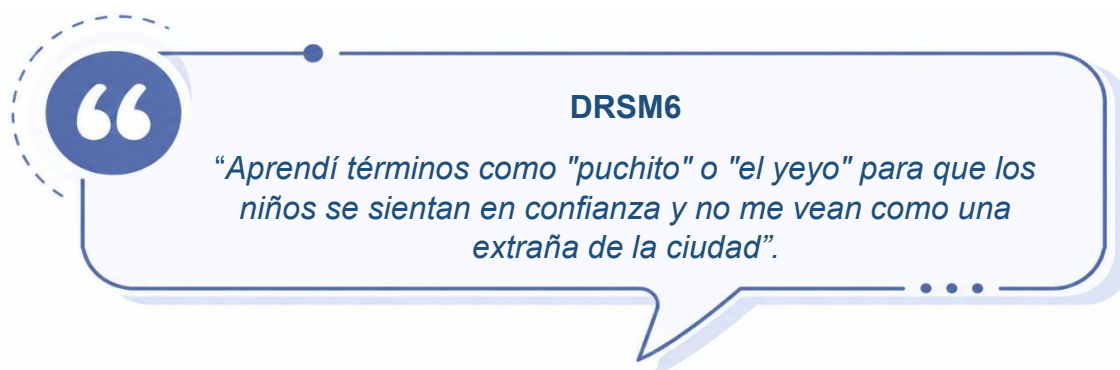
Castellanos, (2024) de acuerdo con esta apreciación comenta que “la tradición oral, definida como la transmisión de información, historias y conocimientos a través del habla y la escucha, ha sido el método principal de comunicación durante gran parte de la historia humana. (p. 7789). Desde esta perspectiva, los términos locales de la zona se consideran como parte de la herencia social que traslada relatos y saberes lo que ha constituido el mecanismo primordial de contacto por extensos periodos de la historia de la localidad.



Este testimonio permite acotar que la adopción de la oralidad campesina por parte del docente se configura como una táctica de horizontalidad afectiva, que busca neutralizar las jerarquías impuestas por el centralismo académico, por lo que al despojarse de pretensiones intelectuales y sintoniza con el lenguaje del territorio, logra una conexión emocional que valida la identidad de los estudiantes rurales, simbolizando un ejercicio relacional que garantiza que el vínculo pedagógico se cimiente sobre el afecto y el reconocimiento identitario, lo que hace connotar un encuentro que legitima el origen y la dignidad del habitante rural.

Para Puche, (2015) “Los términos provinciales que se usan en algunas de las antiguas divisiones territoriales, que son muy significativos y no se conocen en castellano, aportando propiedades léxicas que deben reactivarse” (p. 39). Este aporte permite acotar que esta riqueza idiomática constituye parte del diálogo

cotidiano que se desarrolla en el escenario pedagógico del campo, donde el uso de localismos no representa una carencia para los estudiantes, sino una manifestación de su identidad. En las instituciones rurales de Colombia, el lenguaje común permite que docentes y familias establezcan vínculos de confianza y cercanía, facilitando una transmisión de afectos y normas que el lenguaje técnico-académico a veces no logra alcanzar, por lo que al integrar estos términos en la dinámica escolar, se valida el acervo cultural del campesinado, transformando el aula en un espacio de comunicación auténtica donde el desarrollo emocional se nutre del reconocimiento de su propio dialecto y de la sabiduría de sus antepasados.



El La asimilación de los modismos regionales por parte del docente constituye una estrategia de proximidad socioafectiva como se ha mencionado, y esto logra desarticular la percepción de que el docente se perciba como ajeno al territorio debido a su condición urbana, porque al integrar el léxico local en la dinámica pedagógica, construye un entorno de seguridad emocional donde el estudiante se percibe plenamente identificado y validado, y esto permite que el vínculo educativo se fundamente en la cercanía, garantizando que el aula sea un espacio que exalta la identidad territorial y elimine las barreras de la alteridad. Sandoval et al. (2023) describe que los dichos son un conjunto de palabras que se da para expresar algo más allá de su sentido literal y es a través de ellos que encontramos la sabiduría, el ingenio, los valores, las creencias y hasta el buen humor de su gente, reflejando así la identidad de un pueblo (p. 141)

Este aporte permite comprender que los términos populares se conciben como un pilar fundamental en la interacción dentro de la escuela rural, la cual está impregnada de una carga simbólica. En la ruralidad de Colombia, el uso de estos

giros lingüísticos permite que el docente sintonice con el mundo de los estudiantes, validando su acervo cultural al abordar estos dichos se desarrollan procesos de vinculación de la enseñanza transformando la comunicación escolar en un acto de identificación que fortalece el sentido de pertenencia con la comunidad. La internalización de giros idiomáticos autóctonos por parte del docente representa una táctica de acercamiento que logra permear la percepción sobre la figura del docente como un agente foráneo; por lo tanto, al incorporar la semántica regional en la práctica pedagógica se fomenta un clima de familiaridad donde el estudiante halla legitimidad y desarrolla nexos formativos. Estas expresiones, condensan la cosmovisión de los habitantes a la vez que permiten al docente trascender lo formal, convirtiendo el salón de clases en un escenario de reafirmación colectiva.

Figura 6. Subcategoría 1.2 Transmisión cultural y comunicativa de valores rurales en la escuela.



Fuente: Autoras, (2026)

Subcategoría 1.3 Incidencia de la cultura y el contexto rural en las prácticas comunicativas escolares.

Las dinámicas de intercambio habituales dentro del entorno académico rural potencian la obtención de conocimientos mediante diálogos auténticos desde el aprovechamiento de saberes regionales de parte de los estudiantes que aunado a la asimilación de conceptos disciplinares logran vincularse con su realidad

inmediata, lo cual aporta el proceso pedagógico. Por ende, estas interacciones facilitan una formación integral donde la oralidad favorece la adquisición de conocimientos, y a su vez, estimula el contacto humano y la colaboración mutua en los espacios formales educativos. La importancia de las prácticas comunicativas cotidianas en el contexto rural radica en su capacidad para acortar la brecha entre el saber académico y la realidad del campo, por lo que, al integrar la oralidad, el diálogo intergeneracional y los modismos locales en el aula, se generan beneficios cognitivos significativos, ya que el estudiante no percibe el conocimiento como un ente ajeno, sino como una extensión de su entorno vital.

Estas interacciones frecuentes y cercanas promueven una seguridad afectiva que facilita la participación activa, de este modo, la comunicación se transforma en una herramienta social que permite a los jóvenes rurales decodificar su mundo. La cosmovisión campesina y el entorno geográfico actúan como ejes estructurantes que moldean la interacción dentro del aula, donde el lenguaje es un medio de información y un reflejo de la identidad local; de allí que en las zonas rurales, las prácticas comunicativas escolares se nutren de la oralidad, de los saberes ancestrales y de la relación con la naturaleza, lo que genera códigos de entendimiento propios, demarcando así una incidencia cultural que direcciona el diálogo pedagógico, integrando modismos y relatos comunitarios vinculados a la labor cotidiana, lo que otorga una autenticidad única al proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Taborda et al., (1998) indica que la cultura es un proceso de producción, circulación y distribución del sentido, que se transmite a través de elementos culturales, materiales, de organización de conocimiento simbólicos y emotivos, emergentes de las relaciones sociales en este sentido hombres y mujeres se constituyen en consumidores y productores de cultura en su sociedad (p. 23)

Esta perspectiva resulta medular para la investigación, pues permite concebir la interacción entre la cultura del lugar y la institución educativa vinculando a ambos en el desarrollo de sus particularidades y sentidos, puesto que son productores de realidades simbólicas culturales compartidas, por lo tanto, en el contexto rural, la cultura debe ser entendida como aquella que proporciona identidad a la par que se desarrolla el proceso formativo integral, lo que implica proporcionar un sistema educativo coherente con las raíces y las relaciones sociales que definen

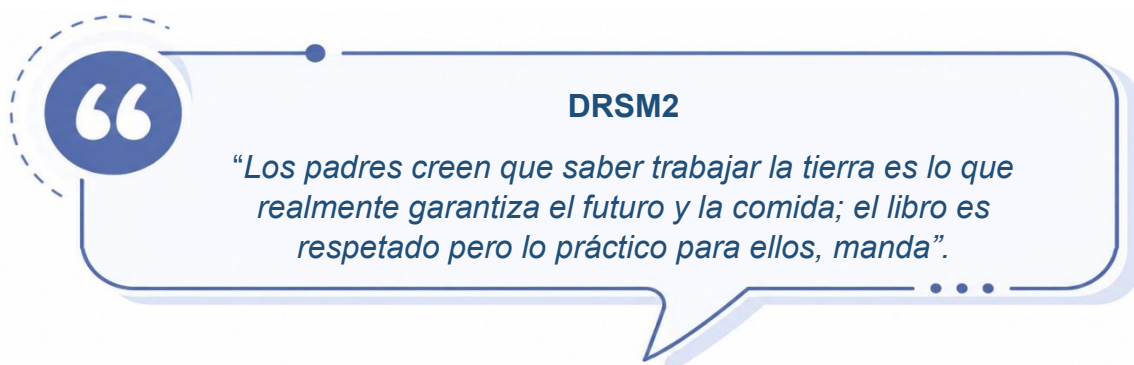
su contexto. No obstante, no se debe desconocer que el contexto rural también impone desafíos comunicativos por lo que requiere una red de colaboración comunitaria al ser la escuela un centro de encuentro social, por ende, es importante destacar que la comunicación escolar se ve permeada por las necesidades y ritmos de la vida en el campo, como las temporadas de cosecha o las festividades locales, realidad sociopolítica y económica que obliga a docentes y estudiantes a desarrollar una competencia comunicativa adaptada, donde el aprendizaje se construye a partir del reconocimiento del otro, desarrollando alianzas sociales.

En la zona rural, el intercambio de mensajes académicos se alimenta produciendo lenguajes de comprensión particulares demarcando una impronta social que orienta la comunicación y la incorporación de narraciones colectivas relacionadas al quehacer escolar, dotando de una legitimidad especial al fenómeno de instrucción, por lo que resulta esencial para el estudio imaginar la reciprocidad entre la idiosincrasia del entorno y el entorno escolar, enlazándolos en la maduración de sus rasgos y significados, dado que fabrican universos figurativos colectivos. Para brindar sustento a esta subcategoría se exponen los testimonios de los informantes respecto a cómo concibe que en la comunidad exista la creencia de que el saber del campesino vale menos que el saber del libro y sobre como lo maneja como docente en el aula.



Desde este enfoque, la práctica pedagógica en la ruralidad se define por un equilibrio epistémico que trasciende la jerarquía del currículo tradicional, otorgando una validez a la cosmogonía del campo y a la sabiduría empírica, de este modo, el docente reconoce que el saber local forma parte de los procesos

educativos porque refieren la trascendencia de su idiosincrasia y pertinencia al lugar, de la cotidianidad, dignificando la identidad del estudiante como un sujeto poseedor de un conocimiento esencial heredado del territorio. Sin embargo, como lo menciona Degl’Innocenti, (2008) “La tarea de la educación es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, para que incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a los interrogantes que han constituido la cultura humana y los subvierta con respuestas propias” (p. 37). El cometido de la enseñanza consiste en dinamizar los recursos precisos para que el estudiante acceda a la realidad social y permanezca en ella, logrando que apropie las nociones epistémicas desarrolladas por la humanidad que han configurado las disciplinas académicas.



Mientras el núcleo rural este presente, el conocimiento de la tierra es un activo de seguridad que supera la abstracción del texto escolar, posicionando la práctica agrícola como una sabiduría autónoma que otorga carácter al conocimiento práctico, lo que precisa al docente a validar la experiencia con los saberes que aportan los textos. Al respecto, Degl’Innocenti, (2008), la educación escolar es relevante como estrategia de adquisición de capital cultural para aquellos individuos o grupos que no tienen la oportunidad de obtenerlo mediante herencia familiar. Esta asimilación de la cultura es posible en tanto se asume que la tarea docente es central como mediación entre el conocimiento (p. 29).

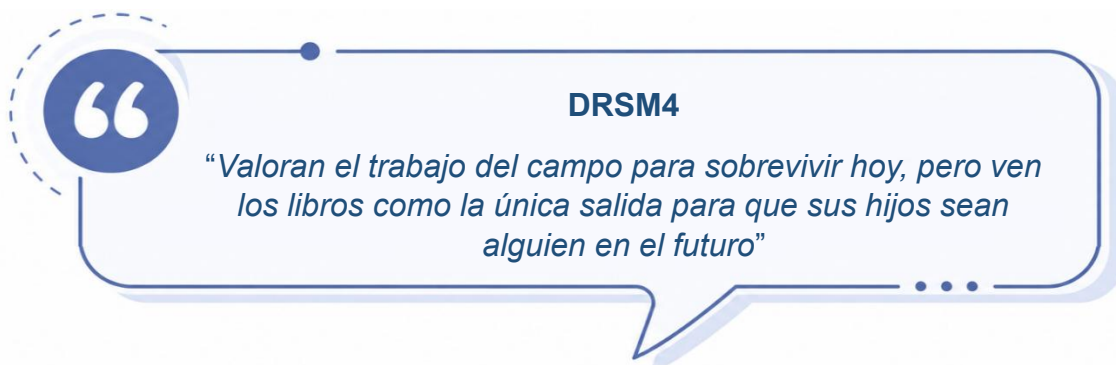
La formación escolar resulta trascendental para el desarrollo intelectual y simbólicos por parte de quienes carecen de la posibilidad de recibirlos a través del legado comunitario, de ahí que dicha integración de saberes se vuelve viable siempre que se acepte que la labor del docente es esencial como medio de enlace hacia el aprendizaje, sobre todo porque en contextos donde el aislamiento

geográfico limita el acceso a ciertos recursos informativos, el centro educativo se transforma en el principal escenario de acceso al conocimiento.



Dentro de este marco de ideas, este testimonio enuncia una especie de jerarquización y respeto al conocimiento tradicional que se genera en la ruralidad, dando paso a una preeminencia de la gnoseología territorial, reconociendo que el saber campesino constituye una prioridad y en ciertos casos debido a circunstancias propias de la zona prevalece sobre el canon académico, interpretando entonces que la realidad inmediata del estudiante se valida en la dignificación de la sabiduría práctica del entorno debido a la utilidad y para la preservación de la identidad en el campo.

Alvis y Montiel, (2024) “Culturalmente, la ruralidad en Colombia es un espacio de resistencia y recreación de la cultura. Las comunidades rurales son depositarias de una rica y diversa herencia, que se manifiesta en sus formas de vida” (p. 41). La trascendencia de este enfoque se asienta en concebir la ruralidad colombiana como un baluarte donde las tradiciones se mantienen vigentes frente a las presiones incluso de la escolaridad. Al ser un foco de preservación, el ámbito campesino asegura que los legados históricos no desaparezcan, convirtiéndose en un medio de vitalidad para el patrimonio nacional.



A pesar de los testimonios anteriores, este testimonio revela la existencia del arraigo hacia la ruralidad, donde el saber campesino se percibe como una herramienta de subsistencia, mientras que el conocimiento académico se idealiza como un recurso dignificación futura, reflejando una dicotomía al evidenciar una jerarquización que despoja al oficio rural de su valor intelectual, a la vez que concibe los libros como una vía para trascender y progresar. Dentro de este marco de ideas, Gervilla, (2006) expresa que todos los hombres desean por naturaleza el saber. Con estas palabras inició Aristóteles su Metafísica afirmando la intrínseca tendencia de todo ser humano hacia la sabiduría, pues el hambre o deseo de saber fue y es una necesidad de los humanos para dominar más y mejor la naturaleza (p.1039).

Desde este enfoque, la búsqueda del saber y el entendimiento es una condición humana que otorga un valor ontológico evolutivo al tener una inclinación intelectual, comprendiéndose como eje que moviliza el progreso, permitiendo que la razón actúe como una herramienta de desarrollo frente a los desafíos del entorno. Asimismo, la relevancia de esta afirmación acentúa el anhelo para que el estudiante este facultado de conocimientos para transformar su realidad de manera consciente. Por lo tanto, el testimonio del DRSM4 afirma que, aunque los padres valoran el trabajo del campo apoyan que sus hijos alcancen una vida plena y el perfeccionamiento del conocimiento como forma de trascendencia.



En cuanto a este testimonio su posición reivindica la primacía de la epistemología agraria como un sistema de conocimiento fundacional, donde la validez de un saber se reconoce por su capacidad de sostener la vida, de modo que se expresa como supremacía el dominio de la tierra como una ciencia de la subsistencia cuyo valor práctico se corresponde con el conocimiento del campesino, estableciendo que la formación escolar solo adquiere sentido si es capaz de

fortalecer esa realidad. No obstante, como lo manifiesta Palma et al., (2025), el éxito en la consecución del aprendizaje significativo y el desarrollo integral depende directamente de la calidad de la comunicación, la coherencia de los mensajes educativos y la alineación de los objetivos entre el hogar y el aula. La disonancia entre estos entornos puede generar incertidumbre y confusión en el infante, obstaculizando su disposición natural (p.1870).

Desde esta perspectiva, se resalta la necesidad de construir una red de significados compartidos entre los actores educativos para trabajar con base a una asimilación relevante de conocimientos supeditada también al intercambio de ideas, a la concordancia de los discursos formativos y la sincronización del saber campesino.



Esta posición redefine la epistemología agrícola como un eje ontológico del territorio, que se apoya en el saber académico del docente para convertirse en un instrumento de optimización técnica al integrar el libro como un potenciador de la práctica ancestral, de tal manera que, se dignifica el oficio rural sin estancarlo. Este enfoque de complementariedad, referencia el proceso formativo escolar como un ejercicio de tecnificación de la identidad, donde la teoría escolar también ha de estar al servicio de la soberanía alimentaria y la eficiencia productiva del campesino.

Para Degl’Innocenti, (2008) “Educar es transmitir la cultura, con todo lo que esta afirmación implica. La teoría pedagógica es una construcción discursiva que organiza las prácticas educativas; por ello, es tarea primordial de la pedagogía, comprender cómo las subjetividades se producen” (p. 33). La vinculación entre ambos escenarios garantiza que los valores y las enseñanzas generen un

entorno de seguridad donde el estudiante puede enriquecer sus conocimientos sobre productividad de manera equilibrada al no perder el enfoque.

Figura 7. Subcategoría 1.3 Incidencia de la cultura y el contexto rural en las prácticas comunicativas escolares



Fuente: Autoras, (2026)

Este análisis fenomenológico de los testimonios permitió comprender que los imaginarios sociales que rodean la comunicación educativa rural no corresponden únicamente a creencias compartidas sobre la escuela, sino que constituyen marcos simbólicos desde los cuales docentes, estudiantes y familias interpretan su realidad, construyen vínculos y otorgan sentido a la experiencia educativa. En este escenario, la comunicación deja de entenderse como un simple intercambio de información para convertirse en una práctica social profundamente vinculada con la cultura, la memoria colectiva y la identidad territorial. Los relatos evidencian que el acto de comunicar en la ruralidad está atravesado por la confianza, la cercanía, la oralidad y el reconocimiento del otro, aspectos que configuran una manera particular de enseñar y aprender donde el territorio también educa. Desde esta perspectiva, los imaginarios sociales orientan las prácticas pedagógicas porque determinan qué conocimientos son legítimos, cómo se establecen las relaciones entre los actores educativos y de qué manera la escuela dialoga con la vida cotidiana de la comunidad campesina.

Es así como las experiencias narradas muestran igualmente que la comunicación escolar adquiere un carácter ético y comunitario. El docente rural es reconocido como un mediador cultural que aprende el lenguaje del territorio, comprende los códigos locales y establece puentes entre el conocimiento

académico y la sabiduría campesina. Esta condición transforma la relación pedagógica en un espacio de construcción compartida, donde escuchar, dialogar y reconocer la experiencia del otro se convierten en acciones educativas tan importantes como la enseñanza de contenidos curriculares. En consecuencia, la escuela rural emerge como un escenario donde la palabra fortalece la cohesión social, preserva la memoria colectiva y favorece el sentido de pertenencia, demostrando que los procesos comunicativos se sostienen sobre relaciones de respeto mutuo más que sobre estructuras jerárquicas de transmisión del conocimiento.

Entonces esta discusión con los referentes teóricos fortalece esta comprensión al evidenciar una amplia convergencia entre los hallazgos y los planteamientos desarrollados por diversos autores. Randazzo (2012) sostiene que los imaginarios sociales constituyen las representaciones compartidas mediante las cuales las comunidades organizan su vida colectiva y construyen significados sobre su realidad, aspecto que se refleja claramente en los discursos de los docentes al reconocer que la comunicación rural está condicionada por la historia, las costumbres y la identidad del territorio. Del mismo modo, Cuesta (2008) plantea que la comunicación educativa favorece la formación de sujetos críticos y participativos cuando reconoce la diversidad cultural, mientras que Alvis y Montiel (2024) destacan que la ruralidad colombiana se caracteriza por relaciones de solidaridad, cooperación y arraigo territorial que fortalecen la convivencia comunitaria. Estas perspectivas encuentran respaldo en los testimonios analizados, donde la comunicación aparece como un mecanismo que fortalece la confianza, el trabajo colectivo y el reconocimiento de los saberes campesinos.

Los hallazgos también dialogan con los aportes de Escalona et al. (2025), quienes consideran que la comunicación constituye un elemento esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y para la construcción de su identidad, así como con Vidal et al., quienes resaltan la necesidad de promover procesos comunicativos permanentes en los contextos rurales debido a las condiciones particulares que allí convergen. En la investigación, estas afirmaciones adquieren una dimensión más amplia, ya que la comunicación no solo favorece el aprendizaje escolar, sino que se convierte en un medio para preservar la

cultura local, fortalecer los vínculos intergeneracionales y consolidar procesos de participación comunitaria. A ello se suman los planteamientos de González (2009), quien sitúa la alteridad y la responsabilidad como fundamentos de la acción pedagógica, y los de Cova (2012), quien reconoce la escucha activa como condición indispensable para comprender al otro. Ambas perspectivas se materializan en los relatos de los docentes, quienes describen la escucha y el diálogo como pilares para comprender la realidad de las familias rurales y construir relaciones educativas basadas en el respeto.

En conjunto, esta categoría permite afirmar que los imaginarios sociales de la comunicación educativa rural colombiana representan mucho más que un conjunto de percepciones compartidas; constituyen el fundamento desde el cual se organizan las relaciones humanas dentro de la escuela y se resignifica el acto educativo. La investigación demuestra que la comunicación, cuando reconoce la cultura, la oralidad, la memoria y los saberes del territorio, fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje, dignifica la identidad campesina y favorece una educación situada, humanizante y socialmente pertinente. En consecuencia, los imaginarios sociales emergen como una categoría explicativa que permite comprender cómo la escuela rural construye comunidad, preserva el patrimonio cultural y genera escenarios donde la palabra se convierte en una herramienta de transformación social, cohesión colectiva y esperanza para el desarrollo de los territorios rurales colombianos.

3.3 COMUNICACIÓN Y CULTURA CAMPESINA; EL TERRITORIO COMO LENGUAJE

Hablar de comunicación en la ruralidad colombiana significa adentrarse en un universo de significados que ha sido construido durante generaciones y que encuentra en el territorio su principal escenario de expresión. En este contexto, la comunicación no puede comprenderse únicamente como un intercambio de mensajes entre docentes y estudiantes, sino como un proceso profundamente humano que integra la historia, la memoria, las costumbres y las formas de vida de quienes habitan el campo. Cada conversación sostenida bajo un árbol, cada reunión comunitaria, cada relato compartido por los mayores y cada palabra pronunciada en la escuela forman parte de una red simbólica que da sentido a

la experiencia educativa. Los hallazgos de esta investigación evidencian que el territorio no constituye simplemente el espacio físico donde se desarrolla la enseñanza, sino un lenguaje vivo que orienta las relaciones sociales, define las maneras de aprender y fortalece el sentido de pertenencia de las comunidades rurales. Desde esta perspectiva, la cultura campesina se convierte en el marco de referencia desde el cual los docentes interpretan las necesidades de sus estudiantes, construyen vínculos de confianza y resignifican permanentemente su práctica pedagógica. Así, la comunicación emerge como un proceso situado que reconoce el valor de la oralidad, de los saberes ancestrales y de la experiencia cotidiana como elementos esenciales para comprender la realidad educativa rural.

Las voces de los docentes permiten comprender que enseñar en el campo exige mucho más que dominar contenidos disciplinares; implica aprender a leer los códigos culturales del territorio, reconocer los silencios que atraviesan a las familias y comprender las dinámicas sociales que configuran la vida comunitaria. En muchas ocasiones, la palabra debe abrirse camino entre imaginarios contruidos alrededor de la autoridad, la privacidad familiar, la desigualdad económica o las experiencias de conflicto que han marcado históricamente numerosos territorios rurales. Bajo estas circunstancias, la comunicación adquiere una dimensión ética donde escuchar resulta tan importante como hablar y donde la confianza se convierte en la condición indispensable para cualquier intervención pedagógica. Los testimonios muestran que el docente rural no solo transmite conocimientos, sino que actúa como mediador cultural, orientador comunitario y facilitador del diálogo entre la escuela, la familia y el territorio. Esta realidad demanda una práctica educativa caracterizada por la empatía, el respeto y la sensibilidad frente a las múltiples formas en que los habitantes del campo comprenden el mundo. En consecuencia, el acto comunicativo deja de responder a una lógica exclusivamente escolar para convertirse en una construcción colectiva donde cada interacción fortalece la cohesión social y contribuye a dignificar la identidad campesina.

Desde esta comprensión, el territorio se revela como un verdadero lenguaje pedagógico capaz de articular el conocimiento académico con los saberes que emergen de la experiencia cotidiana. La escuela rural deja de ser un escenario

aislado para convertirse en un espacio donde convergen la oralidad, la tradición, los relatos familiares, las prácticas agrícolas, las creencias comunitarias y las nuevas posibilidades que ofrece la educación contemporánea. Los resultados obtenidos permiten reconocer que las prácticas comunicativas adquieren significado cuando logran establecer un equilibrio entre el currículo formal y la riqueza cultural del contexto, favoreciendo procesos educativos más cercanos, participativos y contextualizados. De esta manera, la palabra se transforma en un puente que conecta generaciones, fortalece la memoria colectiva y posibilita nuevas formas de comprender la realidad sin renunciar a la identidad del territorio. Es precisamente desde esta mirada fenomenológica donde se desarrolla el presente apartado, el cual explora cómo la comunicación y la cultura campesina se entrelazan para configurar los imaginarios sociales que orientan la educación rural colombiana, evidenciando que el verdadero sentido del acto educativo surge cuando el docente aprende a escuchar el lenguaje del territorio y a convertirlo en fundamento de una pedagogía profundamente humana, contextualizada y transformadora.

La comunicación intergeneracional constituye uno de los principales pilares sobre los cuales se sostiene la permanencia, la transformación y el desarrollo de los territorios rurales. En las comunidades campesinas, el conocimiento no se transmite exclusivamente mediante procesos formales de enseñanza, sino a través del diálogo cotidiano entre abuelos, padres, hijos, docentes y líderes comunitarios, quienes comparten experiencias, prácticas agrícolas, valores, creencias y formas de comprender la relación con la naturaleza. Esta circulación permanente de saberes convierte a la comunicación en un patrimonio cultural que fortalece la identidad colectiva y permite que cada generación reconozca el valor de sus raíces sin renunciar a las posibilidades que ofrece la educación para construir nuevos proyectos de vida. Desde esta perspectiva, la escuela rural adquiere un papel estratégico al convertirse en el espacio donde el conocimiento científico dialoga con la memoria del territorio, posibilitando que la formación académica no sustituya la sabiduría campesina, sino que la complemente y la proyecte hacia procesos de innovación, sostenibilidad y transformación social. En consecuencia, educar en la ruralidad implica favorecer escenarios donde las voces de todas las generaciones encuentren un lugar legítimo, haciendo de la

comunicación el puente que conecta la tradición con las nuevas oportunidades de desarrollo para las comunidades.

En este horizonte, los hallazgos permiten comprender que la familia campesina deposita en la escuela la esperanza de alcanzar mejores condiciones de vida para las nuevas generaciones, reconociendo en la educación una oportunidad para superar las desigualdades históricas sin perder el arraigo al territorio. Sin embargo, esta expectativa solo logra consolidarse cuando existe una comunicación basada en la escucha, el reconocimiento mutuo y el respeto por los saberes familiares. Cuando el aula establece vínculos auténticos con la realidad del campo, los contenidos escolares adquieren sentido porque dialogan con la siembra, los ciclos de la naturaleza, la geografía, la cultura y las experiencias que conforman la vida cotidiana del estudiante. De esta manera, la comunicación intergeneracional favorece una educación contextualizada que fortalece la participación de las familias, disminuye las barreras simbólicas entre la escuela y la comunidad y convierte el aprendizaje en una construcción compartida. Así, el territorio deja de ser únicamente el escenario donde ocurre la educación para convertirse en el principal recurso pedagógico desde el cual se impulsa el crecimiento humano, el relevo generacional, la permanencia de la cultura campesina y la construcción de un desarrollo rural más equitativo, sostenible y profundamente comprometido con la dignidad de quienes habitan el campo colombiano.

Las experiencias analizadas permiten comprender que la comunicación intergeneracional no solo favorece la preservación de la memoria campesina, sino que también se convierte en el fundamento sobre el cual las comunidades rurales construyen procesos de transformación social, crecimiento colectivo y desarrollo humano a través de la educación. En este recorrido interpretativo emergió con claridad que el territorio no constituye un escenario pasivo donde ocurre el aprendizaje, sino un sujeto vivo que dialoga permanentemente con la escuela mediante sus prácticas culturales, sus relaciones comunitarias y sus formas particulares de comprender la realidad. En consecuencia, la comunicación adquiere una dimensión profundamente ética y cultural, pues posibilita que los saberes heredados por las generaciones mayores encuentren continuidad en los nuevos proyectos de vida de niños y jóvenes, fortaleciendo el

sentido de pertenencia, la identidad y la permanencia en el campo. Desde esta perspectiva, la educación rural deja de ser un proceso de transmisión de conocimientos para convertirse en un espacio donde las distintas generaciones construyen colectivamente nuevas formas de interpretar, valorar y transformar su territorio.

Este tránsito conduce de manera natural hacia una comprensión más amplia de la comunicación como eje estructurante del proceso educativo rural. Los relatos de los docentes evidencian que enseñar en estos contextos implica mucho más que explicar contenidos curriculares; significa establecer vínculos de confianza, reconocer la cultura campesina como fuente legítima de conocimiento y propiciar escenarios donde la palabra, la escucha y el diálogo posibiliten aprendizajes con sentido. En este horizonte interpretativo emerge la segunda categoría de análisis, Comunicación educativa rural, la cual reúne los significados construidos por los participantes alrededor de las prácticas comunicativas que sostienen la vida escolar y comunitaria. A partir de sus experiencias se revela cómo la comunicación se configura como una mediación pedagógica, cultural y humana que articula escuela, familia y territorio, permitiendo comprender que educar en la ruralidad supone, ante todo, aprender a dialogar con la historia, la identidad y las realidades de quienes hacen del campo su lugar de vida.



Categoría 2. Comunicación educativa rural

La comunicación educativa rural puede conceptualizarse como un proceso de interacción dialógica intencional, donde la transmisión de información se convierte en un ejercicio de construcción conjunta de significados, fundamentándose en un equilibrio de relaciones entre el docente y el estudiante permitiendo que el proceso formativo se transforme en un espacio de negociación cultural y social al integrar la escucha activa, la empatía y la validación del contexto del otro, se dinamiza el aprendizaje significativo, garantizando que el conocimiento. De allí que, la comunicación educativa rural se define como un proceso de mediación intercultural que trasciende la transferencia de contenidos para convertirse en un espacio de negociación de sentidos entre la escuela y el territorio. En este escenario, el acto comunicativo funciona como un medio que valida la identidad campesina y sus saberes ancestrales como se ha manifestado previamente, integrándolos con el rigor académico para generar un aprendizaje situado y pertinente al fomentar una horizontalidad dialógica, se fortalece el vínculo entre el docente, el estudiante y la familia, reconociendo el valor de la palabra compartida.

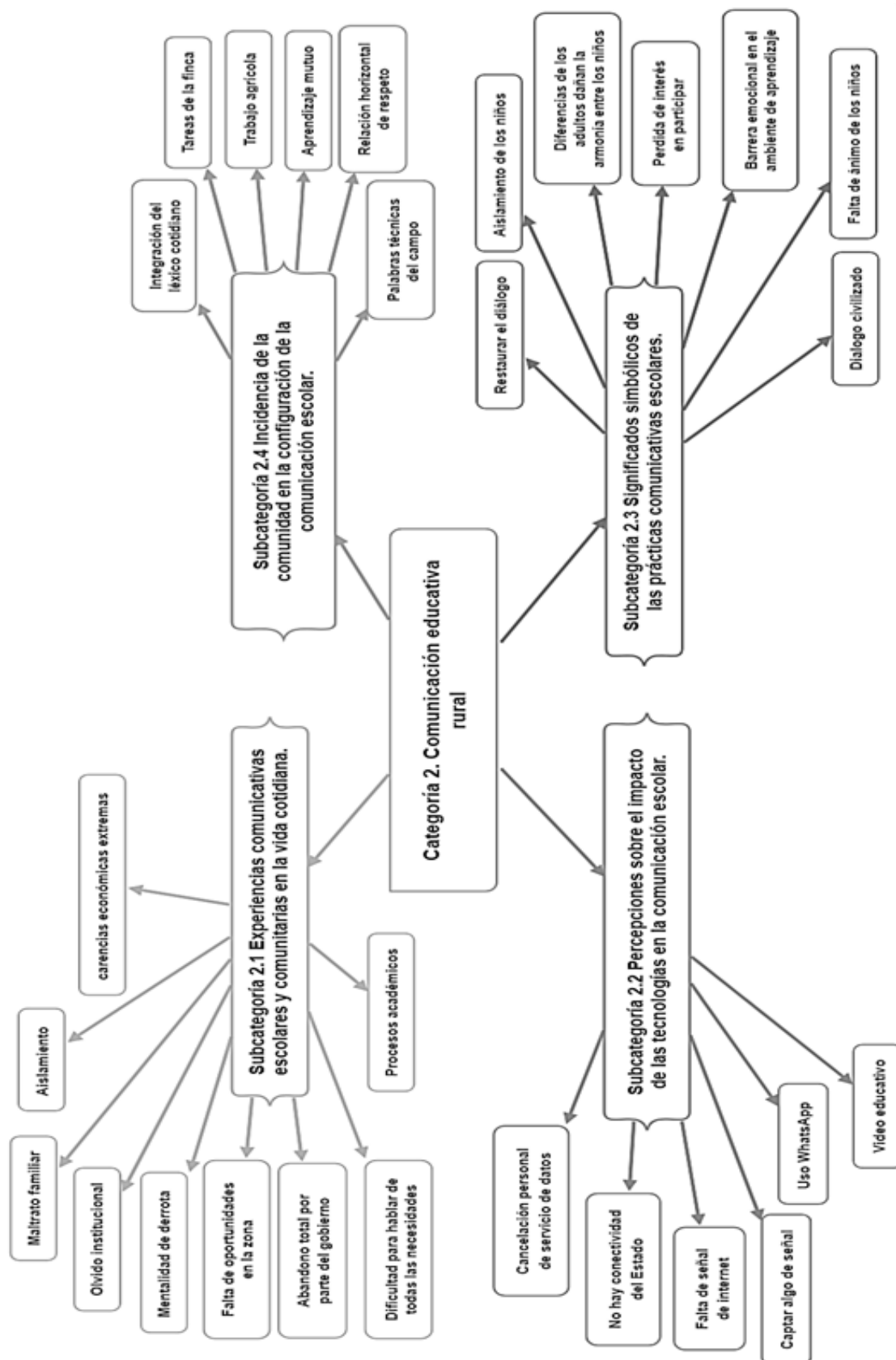
Esta categoría presenta la organización analítica correspondiente a la segunda categoría emergente de la investigación, denominada Comunicación educativa rural, construida a partir del proceso de reducción fenomenológica, categorización e interpretación de los testimonios proporcionados por los docentes participantes. Esta categoría integra las distintas experiencias, percepciones y significados atribuidos a la comunicación como un componente esencial de la práctica pedagógica en el contexto rural colombiano, evidenciando que el acto comunicativo trasciende la transmisión de información para consolidarse como un proceso de construcción colectiva de conocimiento, fortalecimiento de vínculos humanos y reconocimiento de la identidad territorial. Desde esta perspectiva, la comunicación se comprende como un fenómeno dinámico que articula la escuela, la familia y la comunidad, permitiendo que las relaciones educativas se desarrollen desde la confianza, el diálogo, la escucha activa y el respeto por los saberes propios del territorio.

Para comprender esta realidad de manera integral, la categoría se estructura en cuatro subcategorías que representan las principales dimensiones identificadas durante el análisis fenomenológico. La primera, Experiencias comunicativas escolares y comunitarias en la vida cotidiana, reúne las vivencias de los docentes acerca de las formas de interacción que se desarrollan diariamente entre estudiantes, familias y comunidad, revelando cómo la comunicación se convierte en un elemento articulador de las relaciones sociales y pedagógicas. La segunda, Percepciones sobre el impacto de las tecnologías en la comunicación escolar, explora los significados que los participantes atribuyen a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en escenarios rurales, poniendo en evidencia tanto las oportunidades como las limitaciones derivadas de las condiciones de conectividad y del acceso desigual a los recursos digitales. La tercera subcategoría, Significados simbólicos de las prácticas comunicativas escolares, profundiza en los sentidos culturales, éticos y sociales que los docentes otorgan a la palabra, la escucha, la oralidad y las formas de interacción que caracterizan la vida escolar, permitiendo comprender cómo estas prácticas contribuyen a la construcción de identidad y pertenencia dentro de la comunidad educativa.

Finalmente, esta subcategoría, Incidencia de la comunidad en la configuración de la comunicación escolar, evidencia que las dinámicas comunicativas de la escuela no pueden comprenderse de manera aislada, puesto que se encuentran profundamente influenciadas por las tradiciones, valores, formas organizativas y relaciones sociales propias del territorio, configurando una comunicación situada que responde a las características culturales del contexto rural. En conjunto, esta arquitectura categorial refleja la complejidad de la comunicación educativa rural como un proceso social, cultural y pedagógico que se construye desde la experiencia cotidiana de quienes habitan el territorio. Asimismo, permite comprender que cada una de las subcategorías constituye una dimensión complementaria del fenómeno estudiado y orienta el desarrollo de los hallazgos que se presentan en los apartados siguientes, donde las narrativas de los docentes dialogan con la interpretación fenomenológica y los referentes teóricos para explicar cómo la comunicación se convierte en un medio de transformación, participación y construcción de comunidad dentro de la escuela rural colombiana.

Los relatos de los docentes permiten comprender que una educación sustentada en el diálogo fortalece no solo los aprendizajes académicos, sino también la formación humana y comunitaria. Cuando la comunicación se desarrolla en un ambiente de confianza, el aula deja de ser un espacio exclusivamente destinado a la enseñanza de contenidos para convertirse en un escenario donde convergen las experiencias de vida, los saberes ancestrales, la memoria colectiva y las expectativas de transformación social de las familias campesinas. En este sentido, el diálogo se configura como una práctica pedagógica capaz de integrar diferentes generaciones, reconocer la diversidad de perspectivas y consolidar relaciones de corresponsabilidad entre la escuela y la comunidad. Desde esta comprensión, la comunicación educativa rural se manifiesta como un proceso dinámico que se construye en múltiples escenarios y adquiere diversos significados según las experiencias de quienes participan en él. Por ello, para comprender su complejidad, esta categoría se desarrolla a partir de cuatro subcategorías que permiten profundizar en las distintas dimensiones del fenómeno: Experiencias comunicativas escolares y comunitarias en la vida cotidiana, Percepciones sobre el impacto de las tecnologías en la comunicación escolar, Significados simbólicos de las prácticas comunicativas escolares e Incidencia de la comunidad en la configuración de la comunicación escolar, las cuales orientan el análisis de los hallazgos presentados a continuación.

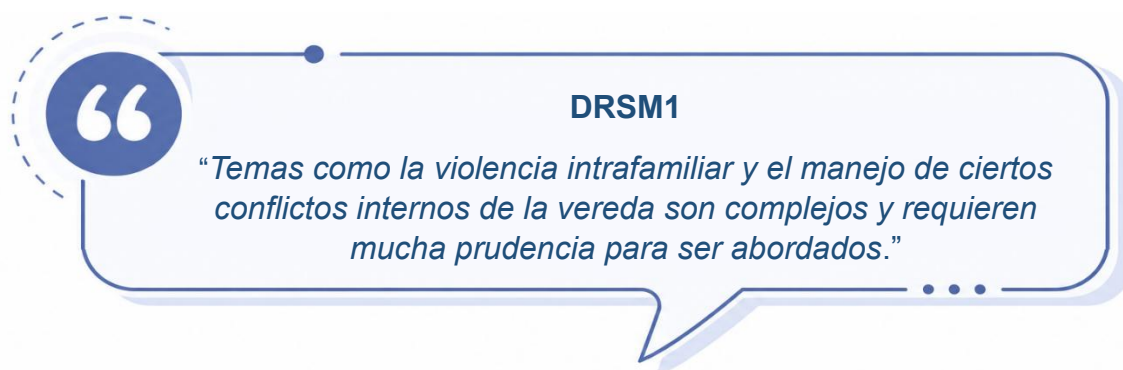
Figura 8. Categoría 2. Comunicación educativa rural



Subcategoría 2.1 *Experiencias comunicativas escolares y comunitarias en la vida cotidiana.*

Las experiencias comunicativas en la confluencia de la escuela y la comunidad rural se manifiestan como una red de interacciones que conceden significado al territorio y trascienden la enseñanza formal, por lo que estas vivencias además de intercambios de información, son también actos de cohesión social donde el diálogo, la asamblea veredal y el encuentro en la vereda se integran en el proceso pedagógico, por este motivo estos espacios además de escenarios de aprendizaje, logran una permeabilidad cultural que valida la identidad local, permitiendo que la comunicación aporte a la construcción colectiva del saber, fundamentándose en la confianza, el respeto por la oralidad y el reconocimiento mutuo entre los actores que habitan y transforman la realidad rural.

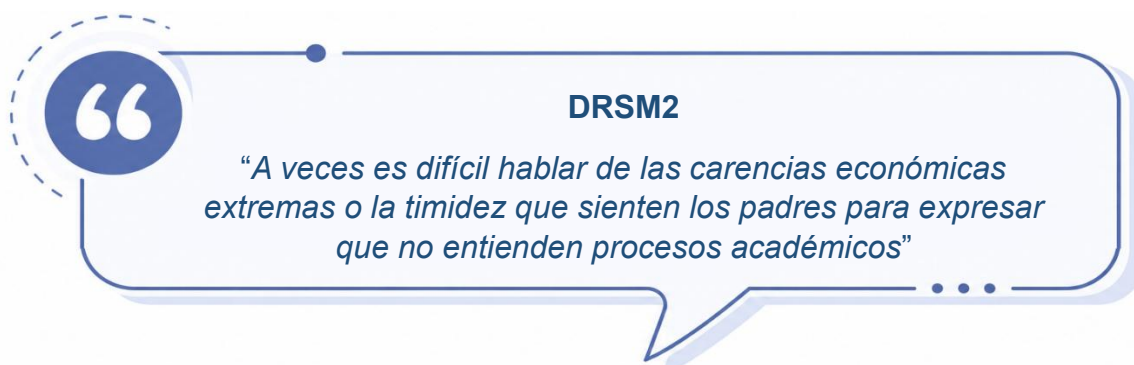
A continuación, se presentan las subcategorías que brindan fundamento a esta categoría. De allí que, la subcategoría que se expone seguidamente se nutre de la pregunta que se le realizó a los informantes respecto a qué temas considera que son tabú o difíciles de hablar entre docentes y comunidad en esta vereda, en donde la comunicación de las problemáticas y necesidades de la comunidad están a flor de piel y enmarcan las conductas sociales de los diferentes agentes educativos con los que se trabaja en las aulas.



El abordaje de la violencia intrafamiliar y las rencillas territoriales en la vereda constituye una de las mayores barreras de silencio en la comunicación educativa, operando bajo un código de hermetismo que protege la privacidad del hogar, pero que a su vez, obstaculiza la protección integral, puesto que estos temas se configuran como tabúes sociales debido a que la comunidad suele percibir la

intervención docente como una intrusión externa que amenaza la autonomía de la familia y el equilibrio de poder local.

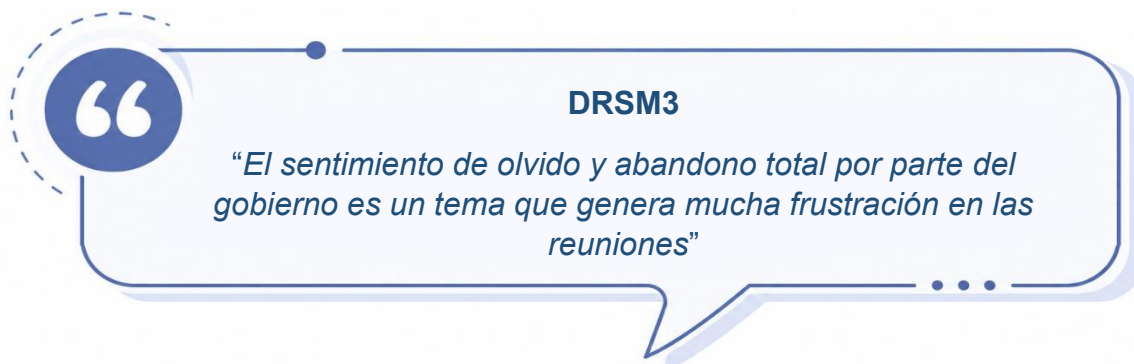
Por ello, la gestión de estos conflictos exige una prudencia ética y comunicativa extrema, donde el docente debe navegar entre su deber pedagógico y la necesidad de mantener la confianza comunitaria, entendiendo que, en el contexto rural, la palabra no solo informa, sino que puede alterar los códigos sociales frágiles regidos por leyes de lealtad y vecindad arraigadas.



Por su parte las carencias económicas extremas y la brecha de formación académica de los padres se configuran como tabúes silenciosos que condicionan la efectividad del vínculo escuela-comunidad, manifestándose a través de una timidez defensiva que inhibe la participación. Para el acudiente rural, admitir la precariedad material o el desconocimiento de los procesos pedagógicos se percibe como una vulneración de su dignidad y autoridad ante el docente, lo que genera un repliegue comunicativo por temor al juicio o al estigma de la ignorancia. Para el padre o acudiente, reconocer la escasez de recursos o la incompreensión de métodos educativos se interpreta como un agravio a su honorabilidad y estatus frente al profesorado.

Esta sensación provoca un retraimiento en el intercambio de información, motivado por el pánico a ser evaluado negativamente o marcado por el prejuicio del analfabetismo, interpretándose como obstáculos intangibles que demandan un manejo afectivo y comprensivo del diálogo para disolver las distancias sociales impuestas; de ahí que se reflejan como barreras simbólicas que demandan una gestión empática de la comunicación, donde el docente debe gestionar el aula en un espacio de seguridad emocional que despoje a la carencia de su carga de vergüenza, permitiendo que la vulnerabilidad se

convierta en un punto de encuentro para el apoyo mutuo y no en un obstáculo para el acompañamiento del aprendizaje.



Por su parte, este infórmate indicó que respecto a los temas que considera que son tabú o difíciles de hablar entre docentes y comunidad de esta vereda, el sentimiento de abandono institucional se posiciona en las reuniones escolares como un tema de tensión, donde la frustración colectiva por la precariedad de la infraestructura y la falta de servicios básicos se desborda, al ser un fenómeno que genera un escenario complejo para el docente, quien a menudo es percibido como el único rostro visible del Estado en el territorio, asumiendo una responsabilidad simbólica por las carencias que lo superan. En correspondencia con esta apreciación, Orozco (2023) manifiesta que “En muchas zonas rurales de Colombia, el maestro es la única presencia estatal. Por ello, adquiere un rol importante para el liderazgo comunitario” (p.1)

Abordar este olvido requiere de una gran habilidad comunicativa del docente para evitar que la asamblea se transforme en un espacio de desesperanza o confrontación, orientando esa indignación hacia una gestión comunitaria resiliente que no sustituya la obligación estatal, pero que considere el sentido de dignidad frente a la exclusión histórica. En concordancia, Arias (2017) infiere que “Sabemos que las escuelas y colegios del campo han sido construidas en su mayoría por la propia iniciativa del campesino, con rifas, bazares y fiestas” (p.61) En Colombia, resulta evidente que en parte los planteles y centros formativos rurales surgieron principalmente mediante el emprendimiento de los labradores de la tierra, de la misma comunidad, simbolizando una realidad histórica puesto que mientras para el estado puede representar solo una la infraestructura escolar para las comunidad rural tiene un valor simbólico, es un lugar de esfuerzo

colectivo y de voluntades, al querer que los hijos tengan un proceso de formación necesario para la continuación de un proyecto de vida que algunos no lograron consolidar.

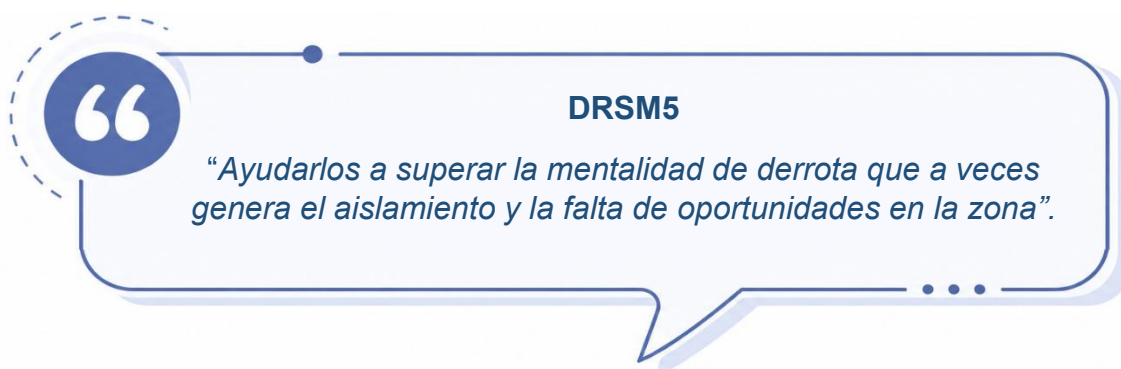


Con una misma perspectiva, plantea que el olvido institucional se manifiesta en la comunicación escolar como una herida abierta que trasciende lo material para convertirse en un obstáculo emocional y pedagógico, donde el dolor por las promesas incumplidas genera un silencio cargado de escepticismo que sigue revelando necesidades no resueltas, y que, a su vez, es difícil porque confronta a la comunidad con su margen o límites estructurales, significando vulnerabilidad y agotamiento. Esta desatención estatal limita los recursos físicos e impone una limitación simbólica al diálogo, pues el docente es quien recibe las exigencias de la cruda realidad de este territorio que se siente invisible para el centro del país, y que en ciertos casos le exigen una comunicación que valide con atención el abandono.

Con relación a lo manifestado Parra et.al (2018) expresa que los esfuerzos respecto a la educación rural en el país han dependido de créditos externos. No se han adoptado en el MEN una instancia permanente que se encargue de la educación para la gente del campo con una mirada distinta en cuanto a la calidad educativa, las potencialidades del territorio y la gestión educativa centrada en el desarrollo de las capacidades de los distintos actores (p. 64).

Las acciones concernientes a la formación en el entorno rural en Colombia han estado supeditadas a la omisión de ciertas estructuras que hagan alusión a una perspectiva diferenciada y cónsona a la excelencia pedagógica, alineada a las virtudes del contexto y enfocada hacia el progreso, reflejando una carencia de

una política de Estado que resalta realidades como por ejemplo la fragilidad institucional que enfrentan los centros de enseñanza en la ruralidad al no existir una instancia permanente, por lo que recae sobre el docente y la comunidad la responsabilidad de adaptar el currículo a las realidades del territorio demandando la participación de la tríada familia-escuela, pues ante la ausencia de directrices nacionales, la autonomía pedagógica y el reconocimiento de las capacidades locales se convierten en los únicos medios reales para garantizar una educación que verdaderamente responda a las necesidades educativas de los estudiantes del campo colombiano.



Por su parte, el abordar la mentalidad de derrota derivada del aislamiento geográfico constituye un desafío comunicativo, ya que implica cuestionar un imaginario de resignación que la comunidad ha construido como mecanismo de defensa ante la falta histórica de oportunidades, entendiéndose desde una perspectiva de sentimiento de pesimismo difícil de tratar porque toca la autoestima colectiva y la percepción del futuro, donde el docente debe ser cuidadoso para no parezca condescendiente o ajeno a la realidad del territorio, por lo tanto, superar este tabú de la desesperanza requiere una comunicación que no ignore las carencias, sino que desplace la narrativa del no se puede por una pedagogía de la posibilidad que valide los recursos propios y el arraigo, otorgándole a la comunidad el protagonismo.

Tal y como lo afirma, Taylor, (1996) “El individuo tiene necesidad, para ser él mismo, de ser reconocido” (p. 13). El ser humano precisa, para alcanzar su plenitud identitaria, ser validado respecto a dicha urgencia de auxiliarlos a trascender la actitud de fracaso que frecuentemente provoca la soledad geográfica y la carencia de posibilidades en la región. Esta premisa es vital para

el presente estudio, ya que sitúa el reconocimiento del otro como el eje motor de la transformación educativa en la ruralidad.

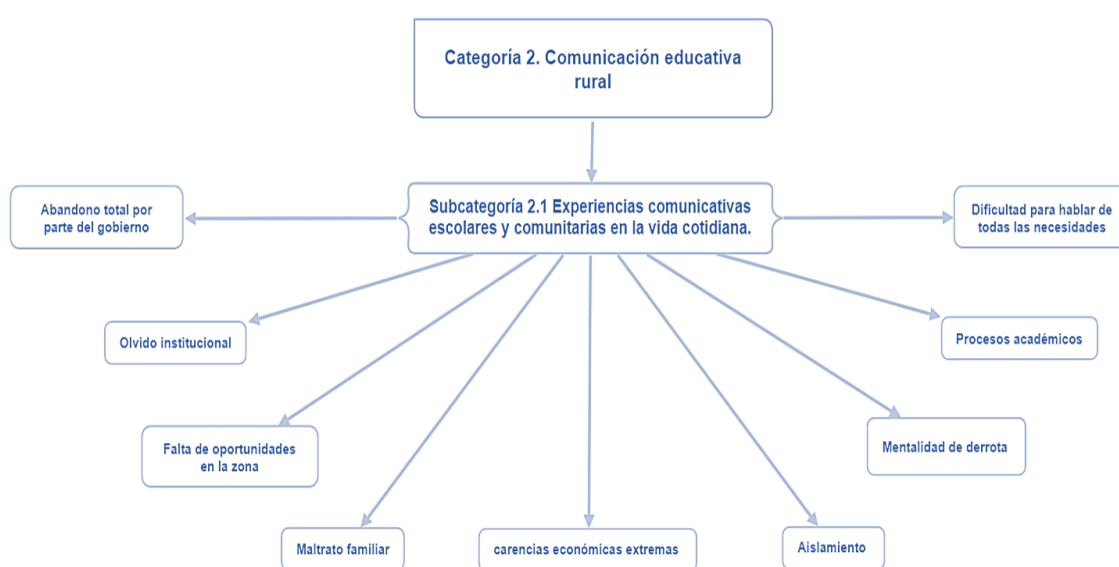


El abordaje del maltrato familiar en la ruralidad se enfrenta a la barrera de la naturalización cultural, donde la violencia se justifica bajo el imaginario de la tradición o la disciplina heredada, convirtiéndose en un tabú que silencia la protección de los derechos del menor. Para el docente, cuestionar estas prácticas implica confrontar directamente la identidad parental y los modelos de crianza arraigados, lo que a menudo se percibe como un ataque a la autonomía del hogar o una falta de respeto a las costumbres locales para evitar tensiones comunicativas críticas, ya que la excusa de la crianza actúa como un blindaje simbólico que dificulta la intervención pedagógica; por ello, el diálogo debe orientarse hacia una reconfiguración de la disciplina, donde se logre desvincular el respeto del miedo sin que la comunidad sienta que el docente está afectando su autoridad o los valores fundamentales de su estructura familiar.

Ante esto, Zamora y Cedeño (2019) expresan que la familia como una institución social históricamente determinada es la encargada por excelencia de transmitir normas y valores de generación en generación y es allí donde se establece mediante sus miembros la difusión cultural la socialización de las nuevas generaciones y los constructos de identidades individuales (p. 7). La familia constituye la organización fundamental para heredar pautas y principios a través de las distintas edades, en ese núcleo se asienta, por mediación de sus integrantes, la propagación de costumbres, la integración de los descendientes a la colectividad y la edificación de las personalidades singulares. Desde esta apreciación, se refiere que la familia rural no es un actor pasivo, puesto que representa la matriz primordial donde se gestan las diversas formas de

comunicación y se educa para ser parte del tejido social y sienta las bases para que la escuela reconozca su papel como parte del cimiento de la identidad del alumno, de allí que se sincronizan las metas del aula con los constructos familiares, por lo tanto, el docente logra que el proceso formativo no sea una imposición externa, sino una prolongación armónica.

Figura 9. Subcategoría 2.1 Experiencias comunicativas escolares y comunitarias en la vida cotidiana.



Fuente: Autoras, (2026)

En conjunto, las experiencias compartidas por los docentes permiten comprender que la comunicación en la escuela rural se configura como un proceso profundamente humano, donde cada palabra, cada silencio y cada forma de interacción están atravesados por la historia, la cultura y las condiciones sociales del territorio. Los relatos evidencian que la práctica comunicativa no puede entenderse únicamente como un mecanismo para transmitir información, sino como un ejercicio permanente de mediación entre realidades complejas, donde el docente debe construir confianza para abordar temas sensibles como la violencia intrafamiliar, las dificultades económicas, el abandono institucional, la desesperanza frente al futuro y las tensiones propias de la convivencia comunitaria. En este escenario, el diálogo adquiere un profundo sentido ético al convertirse en una herramienta para acompañar,

comprender y fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad, respetando los códigos culturales que caracterizan la vida campesina sin renunciar al compromiso con la protección y el bienestar de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las experiencias comunicativas cotidianas revelan que educar en la ruralidad implica aprender a leer el territorio, interpretar sus silencios y reconocer que cada encuentro constituye una oportunidad para fortalecer el tejido social desde la confianza, la escucha y el reconocimiento mutuo.

En consecuencia, las unidades de sentido identificadas durante el proceso fenomenológico muestran que las experiencias comunicativas escolares y comunitarias se organizan alrededor de dimensiones estrechamente relacionadas con la confianza, la escucha activa, la mediación pedagógica, el respeto por la cultura local y la construcción de vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad. Estas relaciones permiten comprender cómo los imaginarios sociales influyen en la manera de comunicar, afrontar los conflictos y construir procesos educativos contextualizados. Con el propósito de sintetizar gráficamente esta estructura interpretativa, la Figura 9 presenta las principales unidades de sentido que emergieron de los testimonios de los informantes y que sustentan la Subcategoría 2.1. Experiencias comunicativas escolares y comunitarias en la vida cotidiana, evidenciando las conexiones que explican la esencia del fenómeno estudiado y la forma en que la comunicación se convierte en un eje articulador del desarrollo educativo y comunitario en la ruralidad colombiana.

Subcategoría 2.2 Percepciones sobre el impacto de las tecnologías en la comunicación escolar.

Las percepciones sobre la incursión tecnológica en la ruralidad oscilan entre la fascinación por la conectividad global y el temor por la pérdida del arraigo social y cultural tradicional; si bien las herramientas digitales se valoran como recursos o medios que reducen la brecha informativa y agilizan la gestión académica, su impacto se interpreta bajo desde el impacto en la pertinencia cultural, donde su integración no debe desplazar la sabiduría del territorio. La tecnología, en este contexto, es percibida como un elemento comunicativo que si se implementa con sentido pedagógico puede potenciar la visibilidad de las voces locales y

fortalecer rasgos comunitarios; de lo contrario, corre el riesgo de convertirse en un agente de alienación que ignora las dinámicas de vida y los ritmos propios del entorno rural. Alvis y Montiel, (2024) la modernización del campo, incluyendo la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación y las infraestructuras rurales, están cambiando la forma en que los campesinos interactúan con el mundo y gestionan sus actividades. Estos cambios están creando nuevas oportunidades para la educación (p.33)

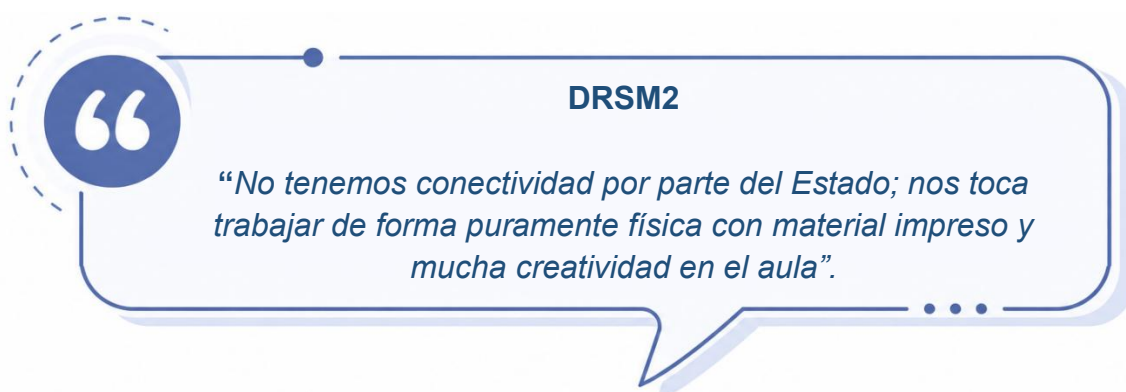
Este fenómeno tecnológico modifica y redefine la acción pedagógica, porque, aunque tiene sus ventajas también en zonas rurales apartadas la falta de conectividad o fallas en esta, desproporciona la integración de plataformas digitales que apoyen el proceso de enseñanza en la escuela rural. Para el docente, esto representa el reto de orientar una comunicación que aproveche la tecnología como medio tanto para fortalecer la identidad local como para potenciar otras formas de gestión del conocimiento a nivel de intercambio global, donde los estudiantes pueden contrastar sus saberes ancestrales con el conocimiento universal.



En consideración a lo estimado, el ante la ausencia de infraestructura digital pública, el docente asume los costes de navegación móvil para garantizar la mensajería institucional, de allí que el uso de plataformas de chat instantáneo se convierte en el recurso de gestión predominante, aunque su efectividad queda supeditada a la intermitencia del servicio radioeléctrico y a la habilidad del docente para aprovechar los breves instantes de cobertura. Este testimonio revela una problemática de autogestión de recursos que afecta la calidad educativa y el bienestar del docente en cuanto a aspectos administrativos que le conciernen, de modo que es quien subvenciona con su salario una herramienta

que debería proveer la administración, lo que a su vez refiere una informalidad institucional desde el uso de la red social personal como canal oficial, desdibujando los límites entre un recurso privado y la jornada laboral.

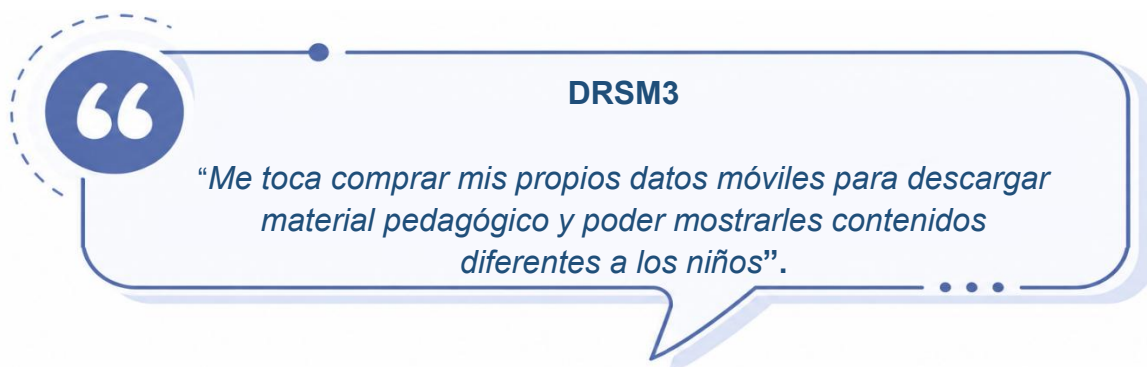
Con relación a lo estimado, Palomino (2022) la conectividad es un factor esencial en el ámbito educativo y fomentar la sostenibilidad de los países, no obstante, en Colombia Los contextos rurales no poseen acceso a dicho beneficio por lo que afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de básica primaria (p. 53); es fundamental reconocer que el progreso de las naciones y el fortalecimiento de los sistemas pedagógicos actualmente dependen en gran medida de la integración digital. Sin embargo, en el territorio rural colombiano, la ausencia de infraestructuras tecnológicas genera una brecha significativa que entorpece la formación académica de los niños en sus primeros años de escolaridad.



Ante la carencia de infraestructura digital provista por el sector público, la labor pedagógica se concentra exclusivamente en soportes analógicos y tangibles, por lo cual, esta limitación obliga al personal docente a recurrir a la inventiva didáctica para transformar suministros de papelería en experiencias de aprendizaje significativas, compensando el vacío tecnológico con un ingenio pragmático que dinamiza la enseñanza presencial, destacando que en contextos donde la brecha digital es absoluta, el proceso de enseñanza y aprendizaje se reestructura bajo pilares de autosuficiencia de parte del docente. Este escenario, aunque limita el acceso a la información global en tiempo real, permite un enfoque educativo centrado en la creatividad, donde el docente se convierte en el principal gestor de recursos didácticos.

En concordancia con lo estimado, Palomino (2022) agrega que [...] la conectividad hace parte de la revolución tecnológica que permite avances significativos en todas las dimensiones en las que se desenvuelve la sociedad, no obstante, en Colombia en las zonas rurales no cuentan con la conectividad necesaria para cumplir con las metas planteadas en materia educativa (p.55)

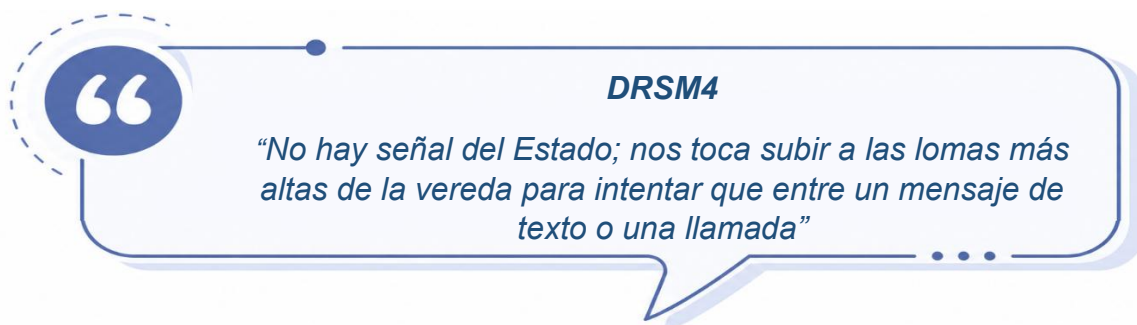
La integración de redes digitales constituye un pilar de la transformación vanguardista que impulsa mejoras sustanciales en cada estrato de la interacción humana, aunque a pesar de su importancia, el entorno rural del territorio nacional carece de los enlaces telemáticos requeridos para alcanzar los objetivos académicos establecidos por en la legislación colombiana, por lo que se evidencia una fractura geográfica donde la periferia queda rezagada del epicentro de la innovación.



Este testimonio declara que el docente sufraga personalmente el servicio de internet telefónico con el fin de obtener suministros didácticos digitales que diversifiquen la enseñanza, de modo que esta inversión privada permite que los estudiantes accedan a recursos innovadores, superando la monotonía de los textos convencionales mediante el uso de herramientas tecnológicas financiadas por el docente para enriquecer el proceso formativo. Esta situación evidencia un fenómeno de resiliencia profesional, donde el docente actúa como el principal proveedor de infraestructura tecnológica para sus estudiantes y evidencia una situación problemática y es que el salario del maestro se destina en parte a cubrir vacíos del sistema público, garantizando el derecho a una educación moderna.

La brecha tecnológica se manifiesta tras la integración de redes globales en el sistema pedagógico y en los diversos estratos de la civilización, este fenómeno se ha transformado en un factor de inequidad dado que la distribución de dichas

herramientas no es equitativa, perjudicando principalmente a los estudiantes de contextos rurales, traduciéndose en una carencia que menoscaba la calidad de vida y el horizonte de progreso de los jóvenes a largo plazo.



De igual forma, esto permite inferir que la búsqueda activa de material externo busca romper la brecha de información que sufren las comunidades rurales aisladas, ya que el docente busca a través del uso de formatos multimedia como vídeos, aplicaciones o imágenes descargadas estimular el aprendizaje de los estudiantes que carecen de recursos en su entorno cotidiano y hace saber que debido a la inexistencia de cobertura pública en la zona, el docente se ve forzado a desplazarse hacia las cumbres topográficas de mayor altitud en la localidad rural, manifestando de este modo la travesía de busca captar ondas de radiofrecuencia con el fin de facilitar la recepción de recados escritos o el enlace de voz, evidenciando una precaria conectividad que supedita la labor institucional al esfuerzo físico y a las condiciones del relieve geográfico.

Este fenómeno, conocido como senderismo de señal, describe la lucha diaria del docente rural por mantener el vínculo administrativo y pedagógico, situación que afecta la eficiencia de los informes, y que genera una sensación de aislamiento profesional, donde la tecnología, lejos de ser una herramienta de apoyo, se convierte en un reto de supervivencia logística. Sobre esto, el precitado Palomino (2022) argumenta que la educación de los más pequeños en el sector rural colombiano, adolece de programas de planificación estructurados que tengan en cuenta el contexto real en que viven las familias y los niños campesinos que asisten a la escuela lo que provoca incongruencias de tipo pedagógico, metodológico y didáctico entre el docente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la programación temática curricular. (p.61)

La formación en las zonas rurales de Colombia presenta una carencia de esquemas organizativos que consideren el entorno cotidiano de los estudiantes que concurren a los establecimientos educativos. Esta desarticulación origina una falta de armonía en los procesos de enseñanza, en las estrategias de instrucción y en las herramientas de mediación entre el profesorado, las plataformas digitales y el plan de estudios oficial.

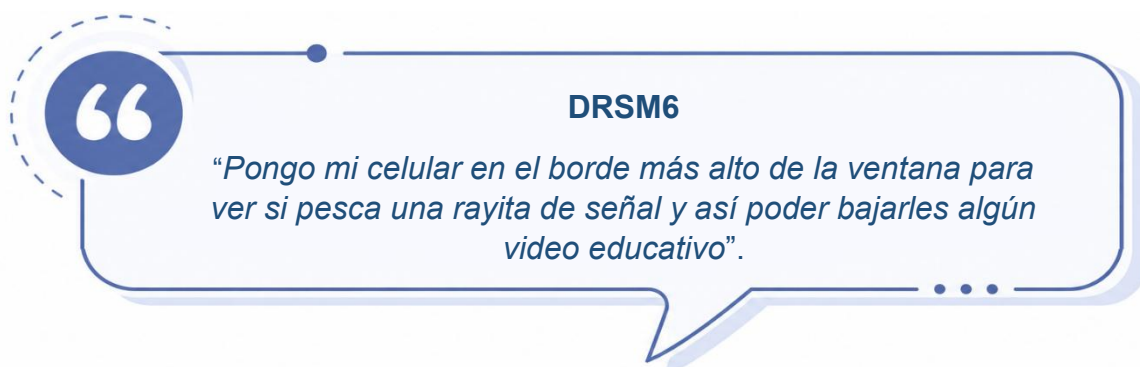


En este entorno, la telefonía móvil resulta prácticamente inoperante debido a la carencia de cobertura telemática; de ahí que esta limitación técnica afecta la dinámica institucional, la cual se fundamenta en la interlocución presencial y el contacto físico dentro de las instalaciones, priorizando la comunicación verbal cara a cara como la herramienta primordial para la gestión educativa y el intercambio de información, de esta manera, cuando la tecnología falla, el centro educativo se ve obligado a retornar a modelos de interacción tradicional. Al respecto, Palomino (2023) indica que la escasa inversión de los gobiernos en infraestructura tanto arquitectónica como digital, la falta de capacitación en competencias digitales en los docentes y los factores que inciden de manera directa en la conectividad en zonas rurales genera la denominada marginalidad digital (p. 57)

La desatención por parte del Estado hacia el fortalecimiento de redes virtuales, sumada a la carencia de instrucción tecnológica para el profesorado, consolida un escenario de exclusión, de modo que estos elementos, vinculados a los desafíos propios del contexto, dan origen al fenómeno del aislamiento informático. Esta situación, si bien representa un obstáculo para la eficiencia administrativa moderna, convierte a la escuela en un enclave de encuentro humano, donde la palabra y la presencia física recuperan su valor esencial frente

a la mediación digital. Esta transición de lo tecnológico a lo humano ocurre porque, al desaparecer la pantalla como intermediario, el proceso comunicativo se despoja de las distorsiones propias de la virtualidad obligando a los actores educativos a reconectar con habilidades sociales primaria.

Por tanto, el encuentro físico en la sede transforma la relación de una transacción de información a un vínculo de pertenencia, ya que ver al otro en su entorno de trabajo, compartir el mismo espacio y tiempo, reduce las barreras de jerarquía, porque sin la distracción de la red, la atención se vuelve plena, lo que implica un enclave humano que permite que el diálogo sea circular y no lineal, donde se pueden aclarar dudas en el momento, evitando malentendidos que en la comunicación digital suelen escalar, de esta manera, la palabra recupera su valor de compromiso.



En esta misma línea, esta maniobra rudimentaria que ejecuta el docente busca facilitar la transferencia de recursos audiovisuales pedagógicos, lo que refiere la superación de un obstáculo de infraestructura en una oportunidad mediante el aprovechamiento estratégico de los escasos puntos de recepción electromagnética en la infraestructura escolar. Este testimonio ilustra la brecha de acceso y el esfuerzo extra que requiere la labor educativa en contextos rurales, y que también evidencian la voluntad de enriquecer la clase.

Figura 10. Subcategoría 2.2 Percepciones sobre el impacto de las tecnologías en la comunicación escolar.



Fuente: Autoras, (2026)

En síntesis, los testimonios permiten comprender que el impacto de las tecnologías en la comunicación escolar rural no puede analizarse únicamente desde la disponibilidad de dispositivos o el acceso a internet, sino desde los significados que los docentes construyen alrededor de su utilización cotidiana. Las experiencias narradas revelan una permanente tensión entre las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales para ampliar los horizontes del aprendizaje y las limitaciones estructurales que impone la realidad del territorio. En este escenario, la tecnología deja de representar un simple recurso instrumental para convertirse en un símbolo de las desigualdades históricas que aún persisten entre la educación urbana y la rural. Sin embargo, lejos de generar una actitud de resignación, estas condiciones evidencian la capacidad de adaptación, creatividad y compromiso de los docentes, quienes transforman las carencias en oportunidades para mantener vivo el proceso educativo, demostrando que el verdadero potencial de la comunicación no depende exclusivamente de la conectividad, sino de la capacidad humana para construir puentes de diálogo aun en medio de las mayores limitaciones.

Desde la perspectiva fenomenológica, esta subcategoría pone de manifiesto que la tecnología adquiere sentido únicamente cuando fortalece las relaciones humanas y responde a las necesidades reales del contexto donde se

implementa. Los hallazgos muestran que la comunicación educativa rural continúa sustentándose en la confianza, la presencia, la oralidad y el encuentro cara a cara, mientras las herramientas digitales actúan como un apoyo complementario cuya efectividad está condicionada por las posibilidades del territorio. De esta manera, el valor de la innovación tecnológica no reside en reemplazar las formas tradicionales de comunicación que caracterizan a las comunidades campesinas, sino en potenciar el intercambio de saberes, ampliar las oportunidades de aprendizaje y disminuir las brechas de acceso al conocimiento sin debilitar la identidad cultural. En consecuencia, las unidades de sentido emergentes evidencian una estrecha relación entre las condiciones de conectividad, las estrategias de adaptación docente, el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías y la preservación de las dinámicas comunicativas propias de la ruralidad, relaciones que se sintetizan en la Figura 10, donde se representan gráficamente los elementos que estructuran las Percepciones sobre el impacto de las tecnologías en la comunicación escolar.

Subcategoría 2.3 *Significados simbólicos de las prácticas comunicativas escolares.*

Los significados simbólicos de las prácticas comunicativas en la escuela rural trascienden el intercambio de información para constituirse en rituales de reconocimiento y pertenencia, porque cada gesto, desde el saludo en la entrada al espacio escolar hasta el uso del léxico local en el aula, funciona como un marcador de identidad que legitima la presencia del estudiante y su cultura; por tanto, estas interacciones se cargan de un valor sagrado donde la palabra y la escucha operan como garantes de cohesión social, convirtiendo el acto educativo en una ceremonia de validación humana. Así, la comunicación se percibe como un elemento propio de la enseñanza, y como parte de un sentido simbólico del territorio. Esta subcategoría nace de la pregunta realizada a los informantes acerca de *cómo se reflejan las tensiones de los conflictos que se producen en la vereda dentro del salón de clases.*

**DRSM1**

“La tensión se nota en el aislamiento de los niños. Si los padres están peleados, los niños dejan de hablarse en el salón y toca intervenir como mediador para restaurar el diálogo”.

Inicialmente se plantea que el malestar doméstico se manifiesta mediante la segregación social de los estudiantes en el entorno escolar, de ahí que cuando surgen hostilidades en el núcleo familiar, los infantes replican ese distanciamiento omitiendo cualquier interacción verbal con sus pares, lo que obliga al docente a ejercer una función arbitral para recomponer los vínculos comunicativos y sanar la convivencia grupal. Este fenómeno ilustra cómo las crisis de los adultos se transforman en barreras relacionales para los hijos, afectando el clima de aprendizaje. Ante lo expuesto en el testimonio, se destaca lo indicado por Ortega y Cárcamo (2018) en donde la familia, es el núcleo social básico, se erige como el primer modelo de relaciones sociales donde se adquieren los valores, con identidad propia, con roles diferenciados y basados en lazos afectivos que permiten a niños y niñas desenvolverse en sociedad (p.100).

La familia actúa como un espejo de las desavenencias, es en este contexto donde el estudiante aprende a comunicarse y lo hará de acuerdo a los ejemplos recibidos en el hogar, en ciertos casos no se desarrollan procesos reactivos en otros contextos como la escuela, y se observan conductas de aislamiento y silencio, quizá como un mecanismo de miedo, frustración, decepción, o incluso protección; en consecuencia, la labor pedagógica se expande hacia la resolución de conflictos y procesos comunicativos asertivos, donde el docente debe intervenir en vínculos familiares que se presentan fuera de la institución con el fin de desarrollar en su aula de clase una convivencia lo más armónica posible.

“

DRSM2

“Los niños se retraen, pierden el interés en participar y se nota una barrera emocional en el aula que afecta el ambiente de aprendizaje”

En cuanto a las tensiones que se reflejan dentro del salón de clases que este testimonio permite inferir que el estudiante al manifestar un repliegue anímico, disminuye su entusiasmo por involucrarse en las dinámicas pedagógicas, percibiéndose como un obstáculo afectivo en el salón de clases que altera la atmósfera de enseñanza, dificultando la adquisición de saberes debido a la apatía, lo que a su vez, impacta en el clima escolar al generarse un entorno de desconexión, y es allí, donde el docente debe redoblar esfuerzos para derribar estos muros invisibles antes de intentar impartir cualquier contenido. Acorde con lo expuesto, el retraimiento actúa como un mecanismo de defensa donde los estudiantes pueden tomar distancia y evitar la interacción social, limitando su intercambio con el entorno.

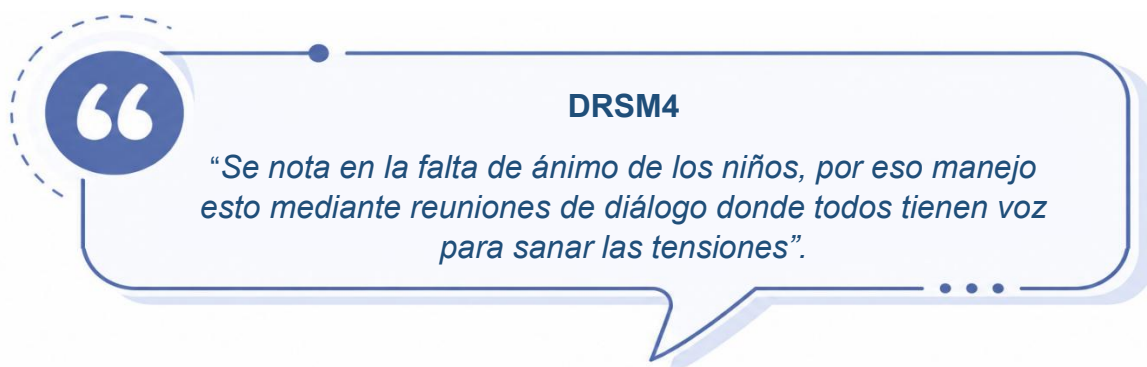
“

DRSM3

“Se busca el punto medio mediante el diálogo directo para evitar que las diferencias de los adultos dañen la armonía entre los niños”.

De acuerdo al testimonio se infiere que se persigue un equilibrio equitativo a través de la interlocución frontal, impidiendo que las discrepancias de los padres de los estudiantes fracturen la concordia dentro del estudiantado, lo que implica una gestión comunicativa que intenta blindar el clima de convivencia, neutralizando las desavenencias externas para salvaguardar la fraternidad y el bienestar colectivo en el entorno educativo. Como bien lo expone Esquivel, (1995) “los papeles de la familia y la escuela se entrecruzan en la intención de educar al niño. ” (p. 54).

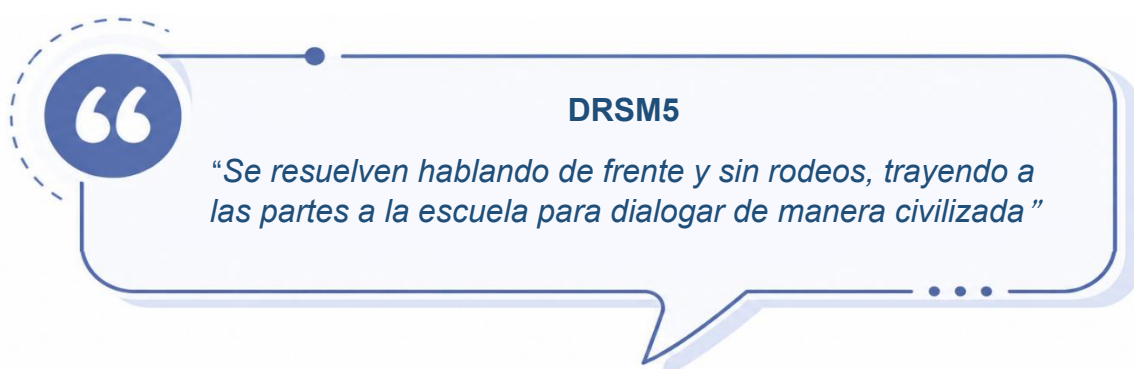
Cabe destacar que cuando el docente interviene para separar el conflicto de los adultos del mundo infantil, está aplicando un principio de protección del entorno de aprendizaje, de esta manera se ayuda al estudiante a entender que no debe heredar las enemistades de su hogar, permitiéndole mantener sus amistades de forma autónoma ya que escuela se constituye como un espacio donde las reglas de interacción son distintas a las tensiones de la vereda, barrio u hogar. Con relación a esta apreciación, Ortega y Cárcamo, (2018), la escuela no puede concebirse sin una adecuada relación familia-escuela en la que se exprese la participación activa de padres y madres; los educadores saben que la participación de las familias es fundamental para la comunidad educativa. Un buen clima organizacional, buenas relaciones personales y el trabajo colaborativo entre las familias favorecen aprendizajes (p. 101). El proceso formativo es incomprensible si se prescinde de un vínculo e involucramiento entre la familia y los docentes, sobre todo porque estos últimos reconocen que la integración resulta vital para el entorno pedagógico favoreciendo así una atmósfera institucional armoniosa, así como nexos interpersonales positivos capaces de impulsar la adquisición de saberes.



A partir de este aporte del informante refiere que, el decaimiento en el entusiasmo de los estudiantes amerita que se brinde la oportunidad de participar en las asambleas con el fin de disipar asperezas y restaurar la armonía, denotándose de este modo la implementación de círculos de palabra, demostrando así que se pueden gestionar escenarios de atención que validan la experiencia académica al permitir que se expresen emociones, y se rompa el aislamiento y se normaliza la vulnerabilidad. En este sentido, Fontalvo, (2025) infiere que este fenómeno se revela en la forma en que la educación se

constituye en un mecanismo de transformación social, cuyo impacto va más allá de la transmisión de saberes convencionales, abarcando la configuración de relaciones sociales y la consolidación de prácticas democráticas que expresan en el ejercicio cotidiano de la ciudadanía (p. 12).

La labor del docente en las aulas no se limita a suministrar conocimientos, también su esencia reside en promover procesos de interacción y diálogo, por tanto, en prioriza el desarrollo de nexos interpersonales que definen la manera en que se perciben y se tratan por.



Por su parte, este relato aporta una interpretación de que las desavenencias se solventan empleando una comunicación directa y transparente, convocando a los involucrados al plantel educativo para intercambiar puntos de vista bajo normas de cortesía, desarrollando así un enfoque que busca una conciliación franca en el recinto pedagógico, priorizando el respeto mutuo y la exposición clara de ideas para finiquitar hostilidades mediante el trato humano presencial.

Lo expuesto es importante porque tiene beneficios estratégicos para la convivencia, ya que se convierte la sede escolar en el epicentro de la resolución de conflictos familiares o comunitario y como consecuencia se tiene que los estudiantes observan que las diferencias se gestionan con la palabra y el encuentro, lo cual es una lección ética poderosa que pueden recibir en el entorno educativo, debido a que la dignificación del trato y la cortesía, asegura que, a pesar de las discrepancias, los vínculos se fortalecen.

“

DRSM6

“Se soluciona "hablando clarito" y de frente debajo de un palo de mango, siempre con mucho respeto y citando a los padres a la escuela”.

Con este testimonio se interpreta, que las desavenencias se solventan empleando un lenguaje honesto y manteniendo constantemente una conducta digna al entablar conversaciones sinceras, priorizando la cercanía desde incluso el entorno natural sin perder la formalidad institucional para restablecer la concordia mediante el intercambio verbal genuino. Es de resaltar que este enfoque del informante manifiesta la resolución de conflictos integrando elementos culturales y espaciales facilitando de esta manera la mediación en contextos rurales.

De ahí que considera importante el uso de espacios abiertos para reducir la rigidez burocrática, permitiendo que las familias se sientan en un espacio familiar y menos intimidante. Asimismo, se desarrolla el diálogo sin ambigüedades al eliminar las barreras del tecnicismo pedagógico, igualando a los actores en una búsqueda común de soluciones, por lo que el énfasis está en la dignificación del trato, en la cortesía que asegura que, a pesar de las discrepancias, el vínculo entre el hogar y el centro formativo debe permanecer intacto. Con relación a lo expuesto, Fundación PLAN, (2024) destaca que el uso de los diálogos intergeneracionales es una metodología que permite a una comunidad participar en un proceso colectivo de reflexión y cambio. Por medio de esta metodología, a las personas de distintos géneros edades y posiciones sociales de la comunidad se le motiva a reunirse para hablar y escuchar (p. 10)

La implementación de conversaciones constituye una técnica que faculta a un grupo humano para involucrarse en un ejercicio de análisis y reflexión, incentivándolos a congregarse con el fin de intercambiar palabras y prestar atención mutua, lo que a su vez permite que la sabiduría acumulada y las nuevas perspectivas se amalgamen en un solo propósito. Por tanto, la base de este enfoque implica la expresión verbal, pero también desarrollar la capacidad

receptiva, generar una comprensión profunda de las diferentes realidades y reconocer el valor de las experiencias individuales y colectivas como fuente legítima de aprendizaje. De esta manera, el diálogo se convierte en un escenario donde cada participante encuentra un espacio para ser escuchado, fortalecer la confianza y construir consensos desde el respeto por la diversidad de pensamientos, favoreciendo procesos de participación activa que consolidan la cohesión social y el fortalecimiento de los vínculos comunitarios. En consecuencia, la comunicación deja de concebirse únicamente como un mecanismo para transmitir información y se transforma en un proceso permanente de construcción conjunta de significados, donde la escucha, la empatía y el reconocimiento del otro posibilitan la generación de acuerdos, la resolución de conflictos y la consolidación de aprendizajes que responden a las necesidades y particularidades del contexto rural.

Figura 11. Subcategoría 2.3 Significados simbólicos de las prácticas comunicativas escolares.



Fuente: Autoras, (2026)

En síntesis, los hallazgos evidencian que las prácticas comunicativas en la escuela rural adquieren un profundo significado simbólico al convertirse en el principal mecanismo mediante el cual la comunidad preserva su identidad, reconstruye sus vínculos sociales y resignifica las experiencias derivadas de las tensiones familiares y territoriales. La palabra, el silencio, la escucha y el encuentro presencial dejan de ser simples formas de interacción para

consolidarse como expresiones culturales que orientan la convivencia y permiten que el aula se transforme en un espacio de reconciliación y reconocimiento mutuo. En este contexto, la comunicación no solo facilita el intercambio de conocimientos, sino que también protege la dignidad de los estudiantes, legitima sus emociones y fortalece la confianza entre la escuela, la familia y la comunidad, posibilitando que los conflictos externos no definan las relaciones que se construyen dentro del escenario educativo.

Desde esta perspectiva, el docente rural emerge como un mediador cultural cuya intervención trasciende la enseñanza de contenidos disciplinares para convertirse en un ejercicio permanente de construcción de paz, restauración del tejido social y fortalecimiento de la identidad campesina. Cada estrategia dialógica implementada, ya sea mediante círculos de palabra, encuentros con las familias, conversaciones en espacios comunitarios o procesos de conciliación respetuosa, representa una oportunidad para transformar las tensiones en aprendizajes colectivos y convertir la comunicación en un acto de cuidado, solidaridad y corresponsabilidad. Así, los significados simbólicos atribuidos a las prácticas comunicativas revelan que educar en la ruralidad implica reconocer que la palabra posee una dimensión ética y cultural capaz de generar confianza, promover la participación y sostener la cohesión comunitaria.

En consecuencia, puede afirmarse que la comunicación escolar constituye un patrimonio social del territorio, porque es a través de ella que circulan los saberes, se fortalecen las relaciones intergeneracionales y se proyectan nuevas posibilidades de desarrollo para la comunidad. Los símbolos, los relatos cotidianos, las formas de nombrar el mundo y los espacios compartidos configuran una pedagogía profundamente arraigada en la cultura campesina, donde el aprendizaje cobra sentido porque dialoga con la vida misma. Esta comprensión permite reconocer que la comunicación educativa no se explica únicamente por las interacciones que ocurren dentro del aula, sino también por la influencia permanente del entorno social sobre las dinámicas escolares. En este sentido, resulta pertinente avanzar hacia el análisis de la Subcategoría 2.4. Incidencia de la comunidad en la configuración de la comunicación escolar, en la cual se profundiza cómo las prácticas, valores, liderazgos y formas organizativas

de la comunidad rural modelan las relaciones comunicativas que hacen posible una educación contextualizada, participativa y culturalmente significativa.

Subcategoría 2.4 *Incidencia de la comunidad en la configuración de la comunicación escolar.*

La incidencia comunitaria en la estructura de la comunicación escolar se manifiesta como una fuerza instituyente que obliga a la escuela a despojarse de su hermetismo académico para adoptar una gramática territorial; es así que, en la ruralidad, la comunidad moldea los canales, los tiempos y los códigos del diálogo educativo, imponiendo la oralidad, la presencialidad y la circularidad como parte de su legitimidad. Esta influencia modifica la comunicación de acuerdo a las urgencias del campo, lo que termina dictando la agenda pedagógica, avalando que el mensaje escolar se desarrolle desde la pluralidad del contexto en respuesta a las dinámicas de vida y a las aspiraciones colectivas del entorno. En este sentido, la escuela deja de constituirse como un escenario aislado para integrarse al tejido social de la comunidad, donde cada práctica comunicativa se encuentra permeada por las experiencias compartidas, las tradiciones, las formas organizativas y los vínculos de solidaridad que caracterizan la vida campesina. De esta manera, los procesos educativos adquieren una mayor pertinencia al reconocer que las decisiones pedagógicas, los espacios de encuentro y las estrategias de interacción se fortalecen cuando incorporan las voces de las familias, los líderes comunitarios y los demás actores sociales que participan activamente en la construcción del territorio.

Con esta perspectiva, la comunidad no solo acompaña el desarrollo de la comunicación escolar, sino que participa en su permanente configuración, convirtiéndose en un referente que orienta los significados atribuidos al aprendizaje, a la convivencia y a la formación ciudadana. En consecuencia, las dinámicas comunicativas trascienden los límites físicos del aula para proyectarse hacia escenarios como las reuniones comunitarias, las mingas, las celebraciones tradicionales y los espacios cotidianos de interacción, donde la palabra compartida adquiere un profundo valor simbólico y educativo. Esta relación dialógica favorece una comunicación más cercana, participativa y contextualizada, capaz de articular el conocimiento académico con los saberes

locales, fortaleciendo el sentido de pertenencia, la identidad cultural y la corresponsabilidad entre escuela y comunidad como pilares para el desarrollo integral del territorio rural. A continuación, se presentan los testimonios de los informantes acerca de *situaciones donde un malentendido cultural o de lenguaje haya dificultado una clase y de qué manera lo resolvió*:



De ahí que el Más que un obstáculo, dichas situaciones representan oportunidades de formación recíproca, porque, aunque alguna expresión local resulta incomprensible, el informante expresa que solicita una aclaración para fomentar un intercambio de saberes, consolidando un vínculo cívico donde predomina la valoración de la otredad. Acorde con lo expuesto, Gervilla, (2006) el hambre o deseo de saber fue y es una necesidad sentida desde el ser humano llegó a ser humano para así dominar más y mejor la naturaleza, asegurar la supervivencia lograr una mayor calidad de vida ser más el mismo (p. 1047).

El conocimiento se presenta aquí como un instinto vital de supervivencia y autorrealización, por tanto, es fundamental porque recuerda que aprender es lo que hace a las personas verdaderamente humanos, ante lo expuesto, para el contexto colombiano, esto fortalece el imaginario de la educación como una herramienta donde la comunicación pedagógica busca la dignidad y el saber vivir en comunidad. Además, en la respuesta del informante DRSM1, se evidencia la validación cultural al pedir definiciones sobre el léxico regional, dignificando la identidad desde la creación de un espacio seguro, construyendo de esta forma vínculos desde el respeto hacia la otredad.

“

DRSM2

“Al principio no comprendía bien sus términos de la vida diaria, pero escuchándolos con atención aprendí a integrarlos y a entender su contexto”.

En cuanto al Este relato, se puede interpretar que inicialmente el informante percibía una brecha en la asimilación del léxico cotidiano; sin embargo, mediante una percepción auditiva meticulosa, logró incorporar ese vocabulario para descifrar la realidad circundante, por lo tanto, se infiere que desarrolló un proceso de adaptación que le permitió asimilar el entorno social, transformando la confusión inicial en una conexión con la idiosincrasia de la comunidad. Con relación al testimonio y a esta apreciación, Castellanos, (2024) menciona que Colombia es un país culturalmente diverso resultando de la mezcla de diferentes grupos étnicos como los españoles indígenas y afrodescendientes. La Constitución reconoce la importancia de preservar y difundir las tradiciones de estos grupos como un patrimonio nacional por lo tanto la escuela pública debe jugar un papel fundamental (p. 7794).

Lo expuesto, resalta que el docente y su acto pedagógico debe nutrirse de las historias locales, aspecto crucial porque combate el imaginario de la homogeneización cultural, permitiendo que cada estudiante se sienta orgulloso de sus raíces y entienda la comunicación como un medio entre identidades distintas, en consecuencia, este proceso de inmersión lingüística y social, es fundamental para el éxito de la labor docente en zonas rurales, porque allí, están generando una decodificación cultural, debido que el lenguaje es la llave para entender las lógicas de trabajo, los tiempos de siembra o las jerarquías familiares; además, al prestar atención a las expresiones propias de la región, el docente deja de percibirse como un agente externo para convertirse en un miembro partícipe de la colectividad al integrar formas del habla cotidiano de sus estudiantes se familiariza en la práctica pedagógica, lo que hace mucho más relevante para los estudiantes ese tipo de empatía activa.

“

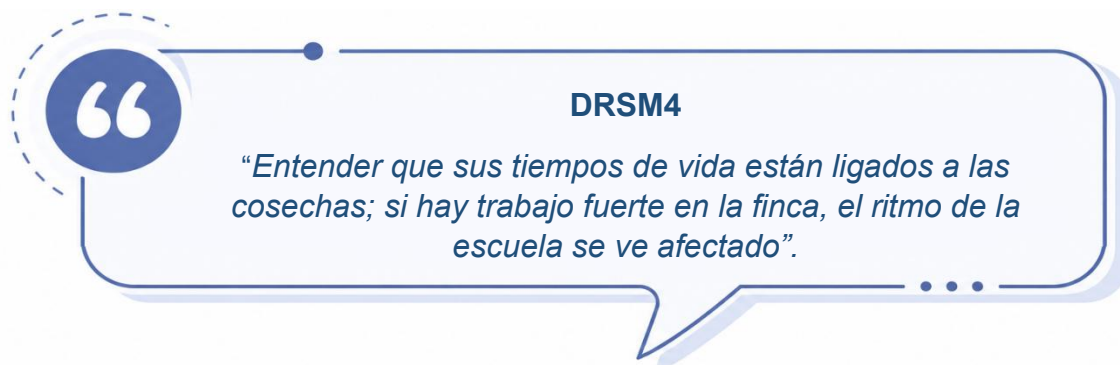
DRSM3

“A veces usan palabras técnicas del campo que yo no conocía, pero se resuelve preguntando con humildad y aprendiendo junto a ellos”.

El relato del informante permite interpretar que, en ocasiones, se emplean expresiones especializadas de la labor rural o campesina como comúnmente se le reconoce, que resultaban ajenas a su conocimiento previo; no obstante, esta carencia se subsana mediante una indagación sencilla y la adquisición de saberes compartidos; por ende esta dinámica de formación conjunta permite que el docente se nutra del bagaje rural, transformando el desconocimiento inicial en un proceso de crecimiento hacia los saberes del contexto, incluso allí se percibe el intercambio de roles, donde el docente se convierte en aprendiz de la comunidad y esto fortalece los pilares del proyecto educativo al generarse una conexión humana, haciendo que la enseñanza sea coherente con la realidad productiva de la región. Sobre esto, Taborda et al., (1998) refiere que el proceso de adquisición de los conocimientos, normas y patrones culturales que llamamos enculturación resulta de la transmisión comunicación por medio de códigos. La comunicación no debe ser entendida como un hecho puramente verbal, es ante todo un comportamiento cargado de antecedentes, significados y consecuencias sociales y culturales (p. 18).

La asimilación de saberes, preceptos y esquemas identitarios denominada enculturación surge del traspaso informativo a través de lenguajes simbólicos, por tanto, este intercambio no debe interpretarse como un fenómeno exclusivamente lingüístico puesto que representa, esencialmente, una conducta impregnada de experiencias previas, sentidos profundos y repercusiones en el entramado social. Ante lo expuesto, se refieren el legado colectivo como un pilar del desarrollo identitario que denota una asimilación de esquemas vital porque garantiza la continuidad de la idiosincrasia de un grupo o comunidad, así como permite que prevalezcan los principios, porque de otro modo, las sociedades

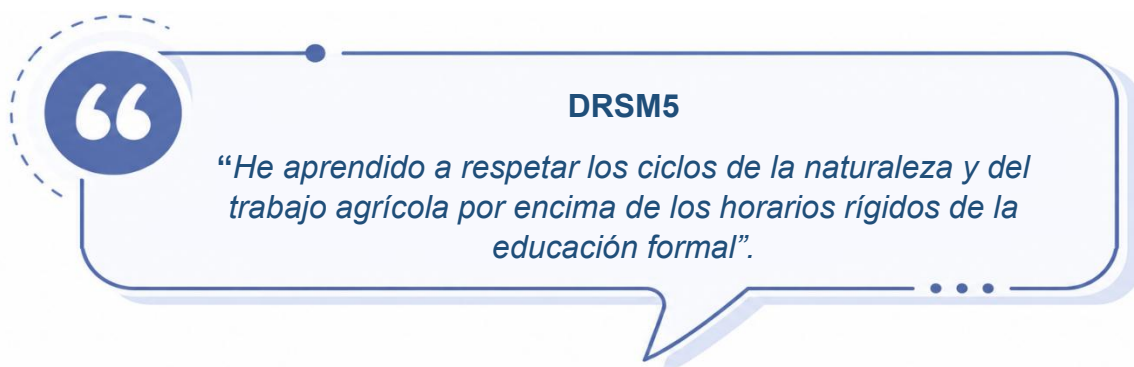
perderían su cohesión y los individuos carecerían de un marco de referencia para actuar en su entorno.



Al respecto, se puede comprender que la cotidianidad de la población se rige por los ciclos de recolección agrícola, lo que resulta fundamental, pues cuando las faenas en las parcelas se intensifican, la dinámica pedagógica sufre una alteración directa. Esta sincronía entre las labores del campo y la asistencia escolar evidencia una realidad donde la productividad rural marca el paso de la formación académica, obligando a una flexibilización del calendario para coexistir con las demandas de subsistencia regional. Además, este testimonio demuestra que la interdependencia entre la economía familiar y la escolaridad rural genera desafíos que requieren una gestión educativa adaptada. En este escenario, la escuela comprende que el aprendizaje no puede desarrollarse de espaldas a las dinámicas productivas del territorio, sino que debe reconocerlas como parte de la realidad social que condiciona la permanencia y participación de los estudiantes. De esta manera, las actividades agrícolas dejan de percibirse como un obstáculo para la educación y pasan a entenderse como expresiones de la cultura campesina que demandan procesos pedagógicos más flexibles, contextualizados y sensibles a las necesidades de las familias.

En este sentido, la comunicación entre docentes, padres de familia y comunidad adquiere un papel determinante para armonizar las responsabilidades escolares con las exigencias del trabajo rural, favoreciendo acuerdos que permitan garantizar la continuidad del proceso formativo sin desconocer las condiciones económicas que sostienen el hogar campesino. Esta articulación fortalece la confianza entre los actores educativos y posibilita que las decisiones relacionadas con la asistencia, las actividades académicas y la organización

escolar respondan a criterios de corresponsabilidad y comprensión mutua. Así, la escuela se convierte en un espacio capaz de dialogar con los ritmos del territorio, reconociendo que educar en la ruralidad implica comprender que el calendario agrícola también constituye un referente pedagógico, social y cultural que influye de manera permanente en las formas de enseñar, aprender y construir proyectos de vida vinculados al desarrollo del campo colombiano.



Con relación a este testimonio se refiere que la labor pedagógica ha interiorizado la importancia de valorar las etapas biológicas del entorno y las faenas del campo, priorizando estas dinámicas por sobre las estrictas agendas académicas convencionales, evidenciando que desarrolla la flexibilidad, y con ello, permite que el proceso formativo se armonice con la realidad productiva local, reconociendo que la supervivencia económica y los ritmos de la tierra dictan una temporalidad propia que debe ser acogida con empatía para garantizar una integración efectiva entre la vida comunitaria y el desarrollo intelectual.

Al respecto, Coronado et al., (2016) “El sentido de pertenencia y de identidad se refleja en los valores, costumbres y manifestaciones culturales que se construyen y mantienen” (p. 385). La identidad es el anclaje emocional a una comunidad a través de sus raíces, por lo que su reconocimiento en las aulas colombianas es crucial para que los estudiantes sientan que sus saberes previos tienen valor. La importancia de este testimonio reside en que se percibe una educación contextualizada, donde se sustituye la rigidez administrativa por una planificación sensible que comprende las épocas de siembra y recolección, enunciando el respeto a la identidad rural, por lo que el docente dignifica el oficio de las familias, reduciendo la deserción escolar al saber que se puede generar un aprendizaje vivencial, utilizando los periodos de mayor actividad en el campo

ya que pueden convertirse en laboratorios prácticos de ciencias naturales, matemáticas aplicadas y economía regional.

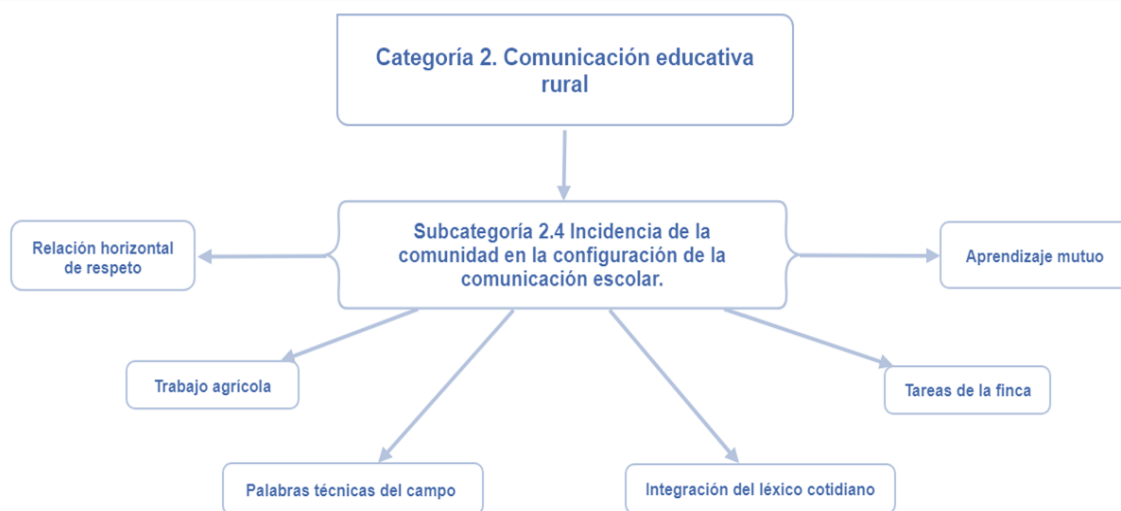


Este relato permite afirmar que la comprensión de la temporalidad se ha desplazado desde el rigor cronométrico urbano hacia la subordinación a las condiciones y faenas agrarias. Esta asimilación de la realidad campesina exige que el docente sustituya la puntualidad burocrática por una sensibilidad que reconozca los dictámenes de la naturaleza y las labores de la parcela como los verdaderos ejes que rigen la existencia y la asistencia estudiantil. En este contexto, el tiempo adquiere un significado profundamente cultural, ya que deja de medirse exclusivamente por horarios institucionales para responder a los ciclos de la lluvia, las cosechas, las jornadas de siembra y las responsabilidades familiares que garantizan la subsistencia del hogar campesino. Esta realidad obliga al maestro a comprender que la organización de la vida cotidiana posee una lógica distinta, donde las prioridades responden a las necesidades del territorio antes que a las disposiciones administrativas propias del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, el testimonio evidencia un proceso de transformación en la manera como el docente interpreta el contexto rural, puesto que enseñar en el campo implica comprender que la flexibilidad pedagógica no constituye una concesión, sino una condición indispensable para desarrollar una educación pertinente y contextualizada. Reconocer los ritmos propios de la comunidad fortalece la relación de confianza entre la escuela y las familias, al demostrar respeto por las dinámicas productivas que sostienen la economía local y la identidad campesina. En consecuencia, la comunicación entre docentes, estudiantes y acudientes se vuelve más cercana y comprensiva, permitiendo

construir acuerdos que armonicen las exigencias académicas con las responsabilidades propias del trabajo agrícola. Así, la temporalidad rural deja de percibirse como una limitación para convertirse en un referente pedagógico que orienta la planificación escolar, favorece la permanencia educativa y reafirma que el territorio también enseña, organiza y da sentido a los procesos de formación que se desarrollan en la escuela rural.

Figura 12. Subcategoría 2.4 Incidencia de la comunidad en la configuración de la comunicación escolar.



Fuente: Autoras, (2026)

En síntesis, los hallazgos permiten comprender que la comunicación escolar en la ruralidad no se configura exclusivamente desde las orientaciones institucionales, sino que se construye en un diálogo permanente con la comunidad, sus formas de vida, sus tiempos, sus lenguajes y sus prácticas culturales. La escuela, lejos de imponer modelos comunicativos ajenos al contexto, encuentra su mayor fortaleza cuando reconoce que el territorio también educa y que las relaciones establecidas con las familias, los líderes comunitarios y los estudiantes constituyen el principal soporte para desarrollar procesos pedagógicos pertinentes. En consecuencia, la comunicación deja de ser un mecanismo lineal de transmisión de información para consolidarse como una experiencia compartida donde el conocimiento académico se enriquece con la memoria colectiva, la oralidad campesina y los saberes construidos a lo largo de generaciones.

De igual manera, los testimonios evidencian que la comunidad influye en la manera como el docente interpreta el lenguaje, organiza los tiempos escolares, adapta sus estrategias pedagógicas y comprende las dinámicas sociales que rodean el proceso educativo. Aprender el significado de las expresiones propias de la región, respetar los ciclos agrícolas, reconocer las prioridades económicas de las familias y comprender la temporalidad del territorio representan procesos de adaptación que fortalecen la confianza y permiten que la escuela sea percibida como un escenario cercano y legítimo. Esta disposición al aprendizaje mutuo rompe la tradicional relación vertical entre quien enseña y quien aprende, dando paso a una construcción colectiva donde el docente también se transforma a partir de la cultura que lo acoge, reconociendo que la educación rural exige, antes que transmitir respuestas, aprender a escuchar el territorio y dialogar con él.

Desde esta perspectiva, la incidencia comunitaria demuestra que la comunicación educativa encuentra su mayor potencial cuando se fundamenta en el respeto por la identidad campesina y en la comprensión de que las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto no representan limitaciones, sino oportunidades para resignificar la práctica pedagógica. El calendario agrícola, las formas de organización comunitaria, los relatos cotidianos, el léxico regional y las experiencias productivas se convierten en referentes que orientan la enseñanza y fortalecen el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su entorno. De esta forma, la escuela deja de ser un espacio desvinculado de la realidad para consolidarse como una prolongación del territorio, donde aprender significa también comprender la vida comunitaria, valorar la historia local y reconocer el aporte que cada familia realiza en la construcción del conocimiento.

Finalmente, esta subcategoría reafirma que la comunicación constituye el puente que articula la escuela con la comunidad y que hace posible una educación verdaderamente contextualizada, participativa y humanizante. Cuando el docente comprende que educar implica dialogar con la cultura, reconocer los tiempos del campo y validar las voces de quienes habitan el territorio, el proceso formativo adquiere un significado mucho más profundo, porque no solo favorece el desarrollo académico, sino que fortalece la identidad, la cohesión social y la permanencia de las nuevas generaciones en una ruralidad que aspira a

transformarse sin renunciar a sus raíces. En consecuencia, la comunicación emerge como un acto de reconocimiento mutuo que permite construir confianza, fortalecer el tejido comunitario y convertir la escuela en un escenario donde convergen la tradición, el conocimiento y la esperanza de un desarrollo rural más digno, equitativo y sostenible.



3.4 IMAGINARIOS, ORALIDAD Y MEMORIA COLECTIVA QUE FORTALECEN O LIMITAN EL APRENDIZAJE

Comprender los imaginarios sociales que emergen alrededor de la oralidad y de la memoria colectiva en la escuela rural implica reconocer que el aprendizaje no se construye únicamente a partir de contenidos curriculares, sino desde un entramado de experiencias, creencias, relatos y prácticas culturales que otorgan sentido a la vida campesina. En este contexto, la palabra adquiere un valor que trasciende la función comunicativa para convertirse en un patrimonio simbólico que conserva la historia de las familias, transmite los saberes ancestrales y fortalece los vínculos comunitarios. De acuerdo con los hallazgos del presente estudio, las concepciones docentes sobre la comunicación educativa rural se configuran precisamente desde esos significados compartidos, donde tradición y modernidad dialogan permanentemente, generando tensiones, pero también oportunidades para resignificar la práctica pedagógica. El docente comprende

que los imaginarios sociales determinan cómo se comunica una comunidad, quién posee legitimidad para hablar, qué conocimientos son reconocidos y cuáles silencios continúan resguardando la identidad colectiva; por ello, enseñar en la ruralidad exige interpretar esos códigos antes que intentar transformarlos desde una lógica externa.

En este escenario, la oralidad constituye el eje sobre el cual se articula gran parte de la construcción del conocimiento campesino. Las conversaciones familiares, las narraciones de los mayores, las experiencias compartidas durante las labores agrícolas y los encuentros cotidianos en la vereda representan auténticos espacios de formación que preceden y complementan la educación escolar. La memoria colectiva se convierte, entonces, en un recurso pedagógico capaz de fortalecer el aprendizaje cuando la escuela reconoce que los relatos del territorio contienen conocimientos sobre el clima, la naturaleza, las prácticas productivas, las formas de convivencia y los valores comunitarios que difícilmente pueden encontrarse en un texto escolar. Desde esta perspectiva, la comunicación deja de ser una simple transmisión de información para consolidarse como un proceso de mediación cultural, donde el docente reconfigura su discurso disciplinar para aproximarse a una narrativa del arraigo, transformando el aula en un espacio donde el conocimiento científico dialoga con la experiencia cotidiana del campesino. De esta manera, la escuela contribuye a desdibujar imaginarios de atraso históricamente asociados a la ruralidad y los sustituye por nuevas representaciones donde el territorio es reconocido como un escenario legítimo de producción de conocimiento.

No obstante, estos mismos imaginarios también pueden convertirse en factores que limitan el aprendizaje cuando determinadas prácticas comunicativas se encuentran atravesadas por silencios, tabúes o relaciones de poder que restringen la participación de algunos actores educativos. En la ruralidad colombiana persisten códigos culturales donde la prudencia, el respeto por la autoridad familiar o la preservación de la intimidad del hogar condicionan la circulación de la palabra, dificultando que situaciones como la violencia intrafamiliar, los conflictos comunitarios o las carencias económicas sean abordadas de manera abierta dentro de la escuela. A ello se suma que muchos padres, debido a su limitada escolaridad o a experiencias históricas de exclusión,

desarrollan una actitud de reserva frente a la institución educativa por temor a ser juzgados o deslegitimados. En consecuencia, el docente rural debe construir una comunicación profundamente ética, sustentada en la empatía, la escucha activa y el reconocimiento de la dignidad de cada persona, comprendiendo que el silencio no siempre representa indiferencia, sino que muchas veces constituye una forma de protección construida por generaciones. Solo cuando la escuela logra generar confianza y seguridad emocional, la oralidad recupera plenamente su potencial transformador, favoreciendo la participación y la construcción colectiva del conocimiento.

Desde esta mirada, la memoria colectiva no solo preserva el pasado, sino que orienta la manera como las nuevas generaciones interpretan su presente y proyectan su futuro. Los imaginarios sociales que circulan mediante la palabra compartida fortalecen el sentido de pertenencia, consolidan la identidad territorial y permiten que la educación dialogue con los proyectos de vida de quienes habitan el campo colombiano. Así, el docente rural deja de ser únicamente un transmisor de contenidos para convertirse en un mediador cultural que reconoce en cada historia familiar, en cada expresión local y en cada experiencia campesina una posibilidad de aprendizaje significativo. Cuando la comunicación educativa valida la oralidad y la memoria colectiva como fuentes legítimas de conocimiento, el aula se transforma en un espacio donde convergen generaciones, saberes y experiencias, haciendo posible que la educación contribuya simultáneamente a preservar la identidad cultural y a construir nuevas oportunidades de desarrollo para la comunidad. Desde esta comprensión, el análisis que se presenta a continuación profundiza en los imaginarios sociales asociados a la oralidad y la memoria colectiva, evidenciando cómo estos pueden fortalecer o limitar los procesos de aprendizaje dentro de la escuela rural colombiana.

En consecuencia, estudiar los imaginarios que se tejen alrededor de la oralidad y la memoria colectiva supone reconocer que el aprendizaje en la ruralidad se encuentra profundamente ligado a las formas en que la comunidad interpreta, transmite y resignifica su propia realidad. La palabra compartida, los relatos heredados y las experiencias construidas entre generaciones constituyen un patrimonio educativo que fortalece la identidad, aunque también puede revelar

creencias o prácticas que limitan nuevas formas de comprender el mundo. Desde esta perspectiva, la escuela rural está llamada a establecer un diálogo permanente entre tradición y transformación, donde la memoria no represente un anclaje al pasado, sino un punto de partida para construir procesos educativos contextualizados, críticos y profundamente humanos, capaces de preservar el legado campesino mientras promueven nuevas posibilidades de desarrollo para las generaciones presentes y futuras.

Categoría 3. Concepciones docentes sobre imaginarios sociales de la comunicación educativa rural.

Las concepciones docentes sobre los imaginarios sociales de la comunicación educativa rural se configuran desde significados donde se tensionan la tradición y la modernidad. Para el docente, estos imaginarios son estructuras simbólicas que dictan cómo se debe hablar, a quién se debe validar y qué silencios se deben respetar en el campo; por ello, al reconocer que el imaginario colectivo asocia la palabra con el honor y el trabajo, el docente reconfigura su discurso disciplinar para aproximarse a una narrativa del arraigo. Esta comprensión permite que la comunicación no sea un choque de visiones, sino una traducción cultural donde el docente actúa como mediador entre las aspiraciones de progreso global y la preservación de la identidad local, desdibujando los prejuicios de atraso y fortaleciendo imaginarios de soberanía e identidad territorial.

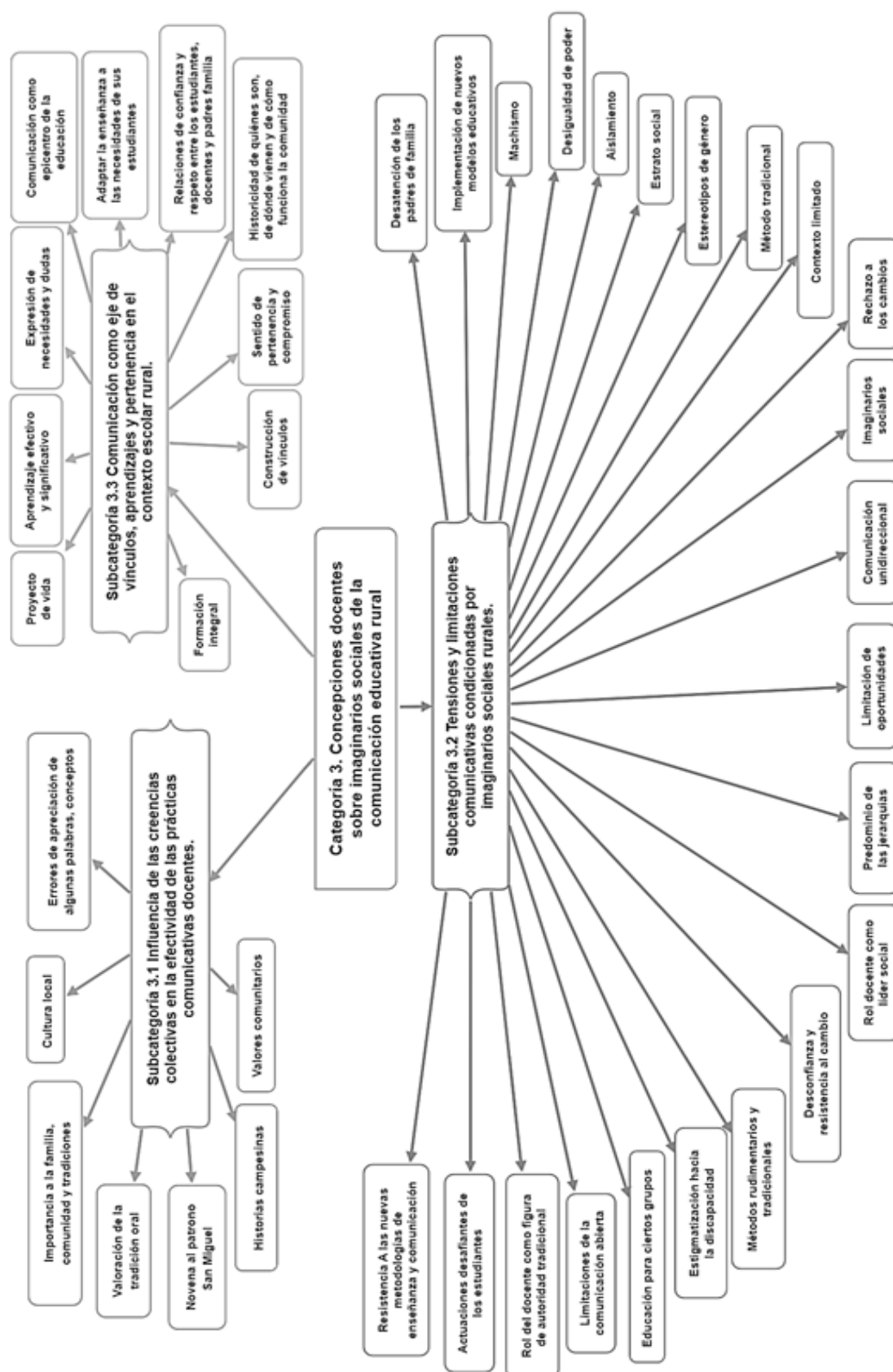
Desde esta perspectiva, los imaginarios sociales orientan las formas en que docentes, estudiantes y familias interpretan la realidad educativa, construyen relaciones de confianza y atribuyen significado a la palabra compartida. En el contexto rural, la comunicación se encuentra profundamente vinculada con la historia, la memoria colectiva, la tradición oral y las prácticas cotidianas del territorio, de manera que el aula se convierte en un espacio donde convergen los saberes académicos y los conocimientos propios de la comunidad. Así, el docente reconoce que enseñar implica comprender la cultura local, valorar la experiencia campesina y adaptar su práctica pedagógica a las dinámicas sociales que caracterizan la vida rural.

Los hallazgos evidencian, además, que estas concepciones no solo fortalecen los procesos de aprendizaje al favorecer el diálogo, el sentido de pertenencia y

la construcción colectiva del conocimiento, sino que también pueden generar limitaciones cuando determinados imaginarios reproducen silencios, jerarquías o barreras para la participación. En consecuencia, la comunicación educativa requiere desarrollarse desde una postura ética, basada en la escucha, el respeto y la empatía, permitiendo que la escuela se consolide como un espacio de encuentro donde la diversidad de voces, experiencias y saberes sea reconocida como un elemento esencial para la formación integral de los estudiantes y para la preservación de la identidad cultural del territorio rural.

En consecuencia, los imaginarios sociales sobre la comunicación educativa rural representan una categoría que permite comprender cómo el territorio, la cultura y la memoria colectiva modelan las relaciones pedagógicas y las formas de construir conocimiento. Las voces de los docentes evidencian que la educación rural cobra sentido cuando reconoce la riqueza simbólica del contexto campesino y transforma el diálogo en un puente entre el conocimiento científico y los saberes ancestrales. Desde esta mirada, el docente deja de ser únicamente un transmisor de contenidos para consolidarse como un mediador cultural capaz de integrar múltiples formas de comprender el mundo, favoreciendo procesos educativos contextualizados, inclusivos y profundamente humanizantes. De esta manera, los imaginarios sociales se convierten en el fundamento sobre el cual se edifican prácticas comunicativas que fortalecen la identidad territorial, la participación comunitaria y el aprendizaje significativo, haciendo de la escuela rural un espacio donde la palabra continúa siendo el principal vehículo para preservar la memoria, construir ciudadanía y proyectar nuevas oportunidades de desarrollo para las generaciones presentes y futuras.

Figura 13. Categoría 3. Concepciones docentes sobre imaginarios sociales de la comunicación educativa rural



Subcategoría 3.1 Influencia de las creencias colectivas en la efectividad de las prácticas comunicativas docentes.

Las creencias colectivas actúan como el marco de validez que determina el éxito o el fracaso de la mediación pedagógica, pues funcionan como un filtro cultural que otorga o retira autoridad a la palabra del maestro, de allí que cuando el docente ignora el sistema de valores del entorno, sus prácticas comunicativas se perciben como una imposición exógena. Por el contrario, al alinear el discurso escolar con las premisas de la comunidad, la comunicación adquiere una eficacia simbólica que trasfigura el aula en un espacio de confianza, de esta manera la efectividad docente depende del dominio técnico del lenguaje, y de su capacidad para habitar el imaginario local, cultural y social. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes informantes acerca *de las creencias colectivas que condicionan las prácticas comunicativas en el contexto rural*.



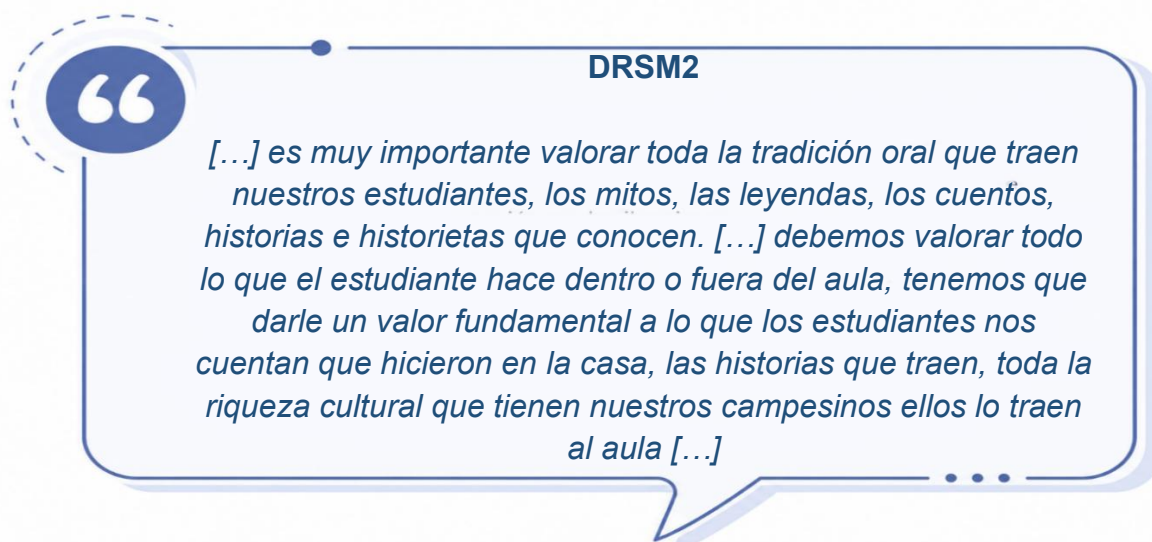
DRSM1

“Hay algunas creencias de tipo comunicacional que los diferentes miembros de la comunidad educativa por su mismo desarrollo en el contexto tienden a trcarlo o cambiar el significado correcto, en ocasiones esto genera que la comunicación no sea tan asertiva como debería, debido a que se generan errores de apreciación de algunas palabras, conceptos, maneras o procedimientos”.

Existen preconcepciones lingüísticas en el colectivo escolar que, debido al arraigo en su entorno, distorsionan la semántica original de los mensajes, por tanto, este fenómeno de transmutación de sentidos obstaculiza el intercambio informativo, provocando juicios equivocados sobre términos y conductas que derivan en una interacción ineficaz y equívoca entre los actores institucionales, dando paso a la subjetividad del mensaje puesto que, lo que para el docente es una sugerencia desde el punto de vista pedagógico, para el representante puede percibirse desde otra perspectiva, y generarse una decodificación errónea ante

el uso de léxico especializado, produciéndose vacíos de comprensión que se llenan con suposiciones, por tanto, es necesario que el docente recurra a una comunicación asertiva. Al respecto, Bernal et al, (2022) plantea que la comunicación asertiva es un estilo en el que respetamos los derechos de la otra persona y a su vez somos conscientes de los nuestros. Como características de este estilo: tiene confianza en sí mismos respetan la opinión de los demás escuchan activamente (p. 686).

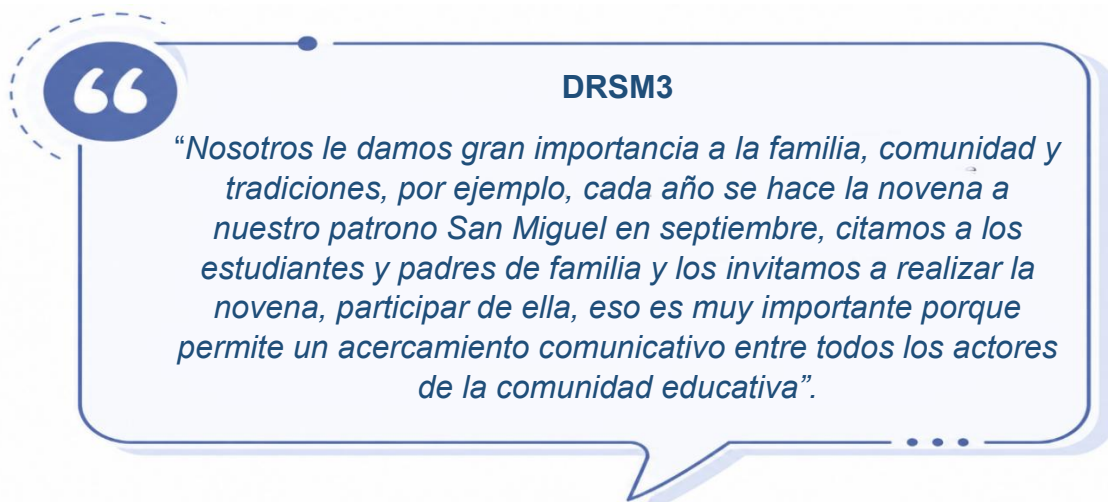
La facultad de entablar diálogos equilibrados constituye una modalidad donde se honran las facultades ajenas mientras se mantiene una lucidez plena sobre las propias virtudes y demandas, de este modo, este enfoque implica una madurez ética que permite manifestar ideas con total claridad sin vulnerar la integridad de la otredad presentes en el intercambio, por lo que, al adoptar este proceder, el sujeto logra un punto de armonía entre la firmeza de sus convicciones y la sensibilidad necesaria para la convivencia ciudadana. Así, el contacto humano se transforma en un puente de entendimiento mutuo donde la dignidad de cada integrante es el eje fundamental de la interacción, a la vez que es una herramienta de inteligencia social que garantiza vínculos saludables, honestos y duraderos en cualquier escenario de la vida cotidiana.



Resulta crucial otorgar una trascendencia al acervo narrativo que posee el estudiante, rescatando los relatos, la memoria histórica y las crónicas que configuran su identidad; por lo tanto, es importante estimar cada acción realizada por los estudiantes, tanto en el establecimiento académico como en sus hogares,

se debe brindar una relevancia primordial a las experiencias compartidas sobre sus quehaceres cotidianos y la herencia folclórica que la ruralidad traslada al entorno pedagógico.

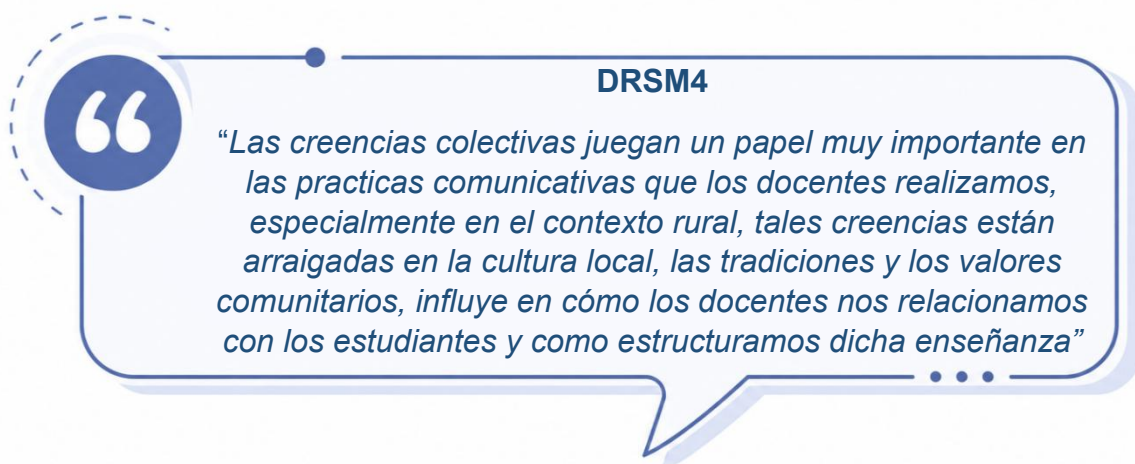
Congruente con lo exteriorizado, Castellanos, (2024) revela que la tradición oral “Es recreada constantemente por las comunidades [...] su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana” (p. 7789). La oralidad se define como un proceso que conecta a las personas con su territorio y su pasado, de allí que, en el contexto educativo colombiano, este concepto es fundamental para combatir la pérdida de identidad, permitiendo que los estudiantes se reconozcan como parte de una historia ancestral. En consecuencia, el docente adquiere esos saberes que no figuran en los textos escolares pero que tienen validez social, de esta manera, se permite que el niño narre su origen, dignifica el contexto, evitando que la educación formal sea percibida como una fuerza que puede borrar las raíces.



Desde esta perspectiva, se otorga una relevancia suprema a los núcleos hogareños, el entorno social y las costumbres ancestrales; por ello se expresa que anualmente se organiza el ciclo de rezos en honor al protector religioso local, convocando al estudiantado junto a sus padres y/o acudientes para involucrarse en esta devoción colectiva, fomentando un vínculo de proximidad que potencia el intercambio de ideas y fortalece la cohesión entre los integrantes del sistema formativo, de modo que se ofrece un escenario fuera del aula donde padres y maestros se encuentran bajo una creencia compartida refuerzan la identidad al

validar al santo patrono, aspecto importante porque de esta manera la institución demuestra que no es ajena al sentir del pueblo, ganando legitimidad y respeto. En correlación con esta apreciación, Alvis y Montiel (2024) exteriorizan que socialmente la ruralidad en Colombia se entiende como un espacio de vida en el que las relaciones sociales están estrechamente vinculadas a la tierra, a la comunidad y a la familia. Las comunidades rurales colombianas son espacios de solidaridad y cooperación, donde las prácticas comunitarias juegan un papel fundamental (p. 40).

De acuerdo al testimonio y a lo señalado por los precitados autores, las tradiciones son importantes porque resalta valores que a menudo se pierden en la ciudad, como el apoyo mutuo y el trabajo colectivo para el bienestar de todos, fomentando de esta manera un imaginario de aprendizaje colaborativo, donde la comunicación en el entorno educativo colombiano puede nutrirse de este modelo, al comprenderse como proceso comunitario de crecimiento y solidaridad.



El imaginario social ejerce una trascendencia absoluta sobre los intercambios informativos desarrollados por el docente, principalmente en los entornos rurales, donde las convicciones se encuentran cimentadas en la idiosincrasia regional, los legados ancestrales y los principios éticos compartidos, determinando el modo en que el docente interactúa con sus estudiantes, organizando su enseñanza para que esta sea coherente con la realidad del sector, lo que representa una alineación de expectativas al entender qué espera la comunidad de un buen maestro.

“

DRSM5

“Las creencias colectivas en los contextos rurales como el respeto a la autoridad, a la cultura local y a los valores, condicionan las prácticas de los docentes porque los profes preferimos los métodos de dialogo directo y cercano, ajustándolos a nuestra enseñanza, a la realidad cultural para que sean percibidos como efectivos, porque la gente se centra mucho en el respeto al otro, en el aprendizaje en valores, que todo se pueda resolver de la mejor manera”

Los dogmas sociales en las zonas rurales tales como la deferencia el testimonio hacia las jerarquías y el arraigo a las costumbres, delimitan el ejercicio pedagógico, impulsando al docente a priorizar mecanismos de comunicación frontal, de allí que al amoldar las estrategias didácticas a la idiosincrasia de la población, se garantiza que la instrucción sea validada por una comunidad que privilegia la formación ética, fundamentando en la dignidad mutua y la armonía relacional. En concordancia, Alvis y Montiel, (2024) señalan que culturalmente la ruralidad en Colombia es un espacio de resistencia y recreación de la cultura las comunidades rurales son depositarias de una rica diversidad y herencia que se manifiesta en su música, sus formas de vida y sus relaciones por naturaleza (p. 41).

Por ende, la enseñanza deja de ser un proceso estandarizado para convertirse en una práctica contextualizada que honra la estructura social del entorno denotando la adaptabilidad curricular desde la cohesión de valores, creando una alianza donde la escuela y el hogar hablan el mismo idioma ético, facilitando que cualquier altercado se gestione mediante el entendimiento y no a través de la confrontación.

“

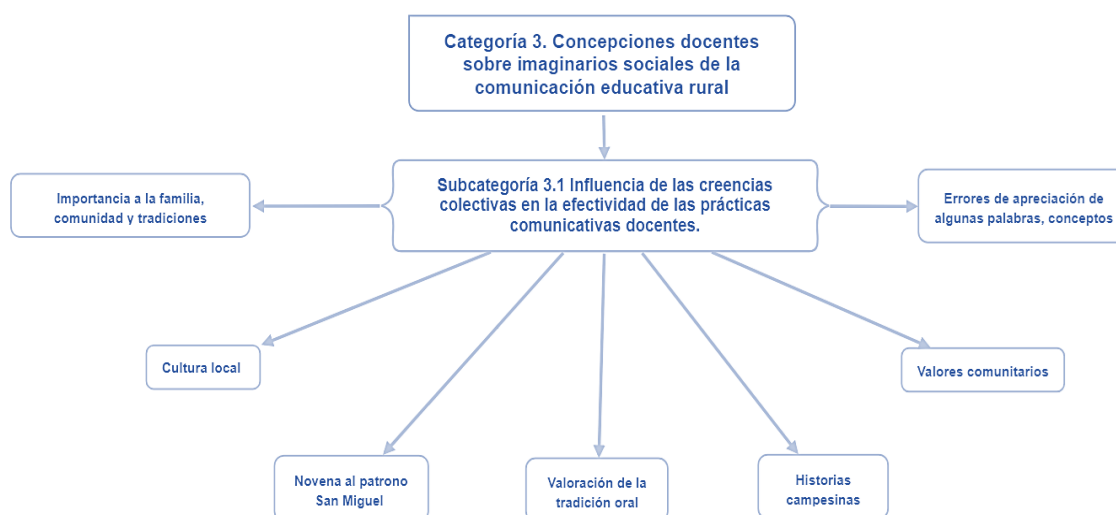
DRSM6

“Dentro de la comunidad educativa suelen aparecer interpretaciones distintas sobre ciertos mensajes o prácticas comunicativas, ya que cada persona comprende la información desde su experiencia y el contexto en el que se ha formado, especialmente en sectores rurales donde tienen creencias colectivas propias, esto puede provocar que el sentido original de lo que se quiere transmitir se modifique o se distorsione, afectando la claridad del intercambio. Tenemos que ser demasiado consientes de la forma en que ellos se expresan para poder dar información de manera clara y fácilmente comprensible”

Mientras el En el entorno escolar emergen diversas lecturas sobre los comunicados, puesto que cada individuo decodifica la información partiendo de su trayectoria vital y el medio geográfico de crianza, de ahí que particularmente en las zonas rurales los dogmas compartidos propician que la esencia primordial de la idea se altere, entorpeciendo el diálogo; por ende, resulta imperativo mantener una vigilancia sobre el léxico popular para poder asimilar la información. Dentro de este orden de ideas, Mercado y Zaragoza, (2011) establece que el énfasis se encuentra en la importancia que tiene el proceso de interpretación individual en la ejecución de toda interacción, por lo que deja de asumir al actor como un agente pasivo que actualiza las normas y valores de la sociedad, para concebirlo como un ser abierto dotado de creatividad (p.161).

Esta visión es fundamental para transformar la educación en Colombia, pues rompe con la idea del estudiante como un receptor de información al humanizar el aula reconociendo que cada estudiante es un creador de significados que, a través de su propia cultura y experiencias aporta a la comunicación educativa, transformando las estructuras sociales mientras aprende. Este punto es crucial porque permite entender que cada persona procesa la realidad de manera única, otorgando un sentido propio a sus vivencias, es así que esta visión transforma la comprensión de la convivencia, desde un modelo rígido donde cada integrante aporta matices originales, garantizando que la cultura sea un eje esencial.

Figura 14. Subcategoría 3.1 Influencia de las creencias colectivas en la efectividad de las prácticas comunicativas docentes.



Fuente: Autoras, (2026)

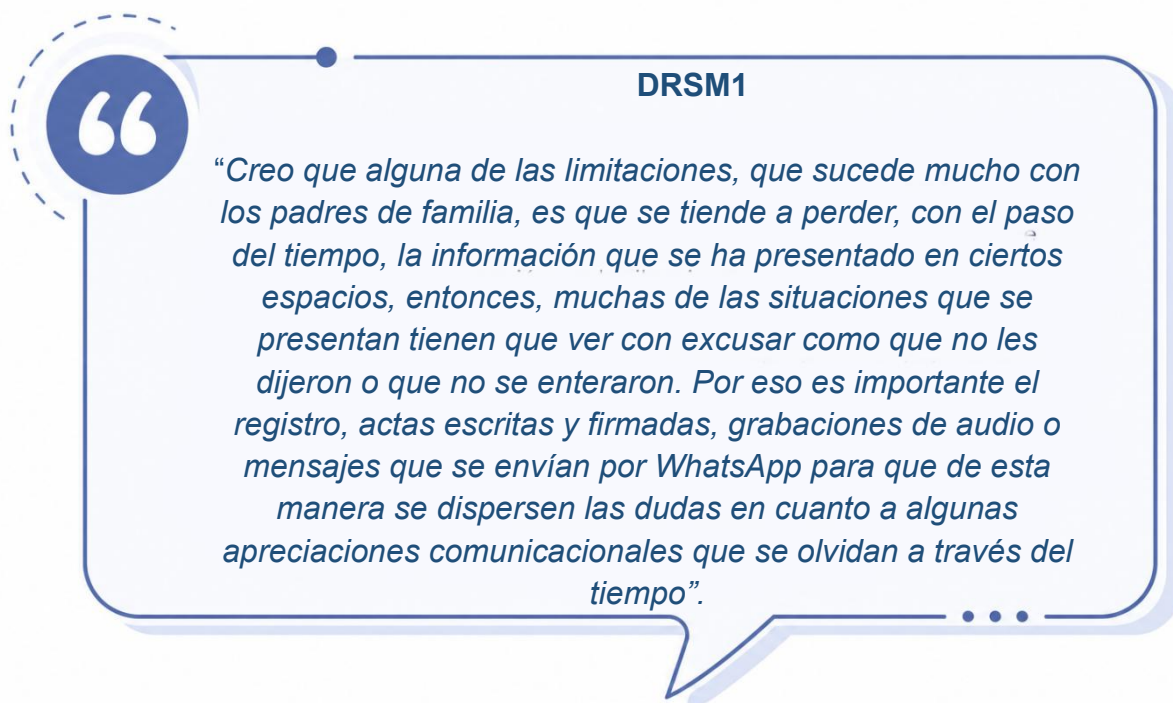
Subcategoría 3.2 Tensiones y limitaciones comunicativas condicionadas por imaginarios sociales rurales.

Las tensiones comunicativas en la ruralidad emergen cuando el canon académico de la escuela choca con los imaginarios sociales, generando limitaciones que condicionan el diálogo pedagógico, concibiéndose desde las fricciones que surgen principalmente de la percepción del saber escolar como una entidad teórica y ajena, frente a una cosmovisión local, de ahí que las tensiones comunicativas actúan como una barrera que puede derivar en el silencio del estudiante o la desconfianza de la familia, puesto que cualquier mensaje que no se traduzca a la lógica del territorio es interpretado como una imposición externa. Por tanto, la limitación no reside en la falta de capacidad, sino en la desigualdad de códigos, donde el imaginario de lo útil dicta la apertura o el cierre de los canales de comunicación, precisando al docente a una constante renegociación de su autoridad simbólica para evitar la alienación cultural.

En este sentido, González, (2011) indican que “el territorio es una construcción social, es decir, un conjunto de relaciones sociales que expresan una identidad y un sentido de propósito compartido por múltiples agentes que intervienen en ese espacio” (p. 96). Acorde a esta perspectiva, el espacio se transforma en

territorio solo cuando las interacciones sociales lo dotan de una identidad colectiva y un proyecto común, donde la convergencia de múltiples actores responde a una red de sentidos y propósitos compartidos. Por tanto, el territorio rural no es una realidad estática, sino un proceso relacional permanente que se nutre del sentido de pertenencia y de la capacidad de sus agentes para proyectar su visión del mundo sobre el entorno que habitan y transforman.

Seguidamente, se presentan los testimonios de los informantes acerca de *las tensiones o limitaciones que identifican en sus prácticas comunicativas derivadas de imaginarios sociales presentes en el entorno rural*.



DRSM1

“Creo que alguna de las limitaciones, que sucede mucho con los padres de familia, es que se tiende a perder, con el paso del tiempo, la información que se ha presentado en ciertos espacios, entonces, muchas de las situaciones que se presentan tienen que ver con excusar como que no les dijeron o que no se enteraron. Por eso es importante el registro, actas escritas y firmadas, grabaciones de audio o mensajes que se envían por WhatsApp para que de esta manera se dispersen las dudas en cuanto a algunas apreciaciones comunicacionales que se olvidan a través del tiempo”.

Una de las principales restricciones reside en la volatilidad de la información compartida con los representantes, quienes frecuentemente olvidan los acuerdos pactados, alegando desconocimiento o ausencia de notificación, por lo tanto, para contrarrestar esta amnesia colectiva y evitar pretextos evasivos, resulta vital emplear mecanismos de respaldo como documentos signados, archivos sonoros o notas digitales, refiriéndose como evidencias que fungen como garantes de la veracidad, disipando incertidumbres sobre interpretaciones previas y blindando la gestión educativa. Al respecto, Zúñiga et.al (2024) “Las competencias para la comunicación intercultural se soportan en la interpretación

a través de la interacción, la curiosidad de las culturas y las creencias y a la vez por habilidades cognitivas - afectivas en un panorama social y cultural” (p.1024) entre tanto, al estar las competencias interculturales soportadas en la interacción y la curiosidad por las creencias del otro, el aula rural se convierte en un escenario donde las habilidades cognitivas y afectivas deben lidiar con prejuicios y silencios arraigados.

Estas limitaciones surgen cuando el panorama social y cultural del estudiante marcado por la lealtad comunitaria institucionalizada que ignoran la sensibilidad del contexto. Por lo tanto, superar estas tensiones exige una apertura hacia la alteridad, donde el docente decodifique los miedos y las resistencias simbólicas. En función de esta subcategoría se presentan algunos relatos que la fundamentan.

**DRSM2**

“El estudiante campesino, ellos que tienen un contexto tan limitado que cuando llegan al colegio quieren hacerse ver o resaltar, algunos lo hacen presentándose como el malo del lugar, con quien no deben meterse, pero que uno como maestro sabe que no es así, solo son limitantes que su contexto les pone y no saben cómo actuar”.

Además, el estudiante rural, condicionado por un entorno de escasas oportunidades, suele buscar notoriedad al ingresar a la institución mediante conductas desafiantes o una fachada de agresividad para imponer respeto, no obstante, el docente comprende que tal actitud constituye una máscara defensiva frente a las carencias de su procedencia y se denotan como restricciones sociales que impiden una interacción adecuada, derivando en un rol hostil que encubre la falta de herramientas para desenvolverse de otra manera en el espacio pedagógico.

“

DRSM3

“Hay varios aspectos que pueden provocar limitaciones, puedo mencionar que el rol del docente tiende a ser una figura de autoridad tradicional lo que puede limitar la comunicación abierta, así mismo se ve el hecho de que los imaginarios sociales pueden considerar que la educación es para solo ciertos grupos y que no es importante para el campo, a eso se le suma el hecho de algunos también se resisten mucho al cambio y no aceptan con facilidad la implementación de nuevos modelos educativos, igualmente, se presentan mucho los estereotipos de género que limitan mucho las oportunidades o expectativas de las estudiantes mujeres y también de los hombres a la hora de decidir que quieren hacer en el futuro”. . . .

Por su parte este infórmate menciona que existen diversos factores que obstaculizan el progreso escolar debido a la percepción que se tiene del docente desde su estructura jerárquica, lo que impacta al restringir el diálogo espontáneo, mientras que ciertas concepciones colectivas restan trascendencia a la formación académica dentro del entorno rural, considerándola ajena a la realidad del campo. A esto, se añade la renuencia hacia las innovaciones pedagógicas y la persistencia de prejuicios sexistas, los cuales condicionan las ambiciones y el porvenir de los estudiantes, sesgando sus metas profesionales según nociones arcaicas sobre lo masculino y lo femenino. Al respecto, Zamora y Cedeño (2019) destacan que las mujeres que tienen un nivel de instrucción bajo han estado expuestas a actos de violencia de pareja siendo objeto de malos tratos; durante la infancia han vivido en entornos en los que se aceptaba la violencia, los privilegios masculinos y la condición de subordinación de la mujer produce un mayor riesgo de ser víctima por parte de su pareja, no se puede desconocer que la violencia siempre existió y que cambia sus características de una época a otra. (p.3)

El bajo nivel de instrucción actúa como un factor de vulnerabilidad que, sumado a la normalización de entornos violentos durante la infancia, cristaliza un imaginario de subordinación femenina frente a la hegemonía de los privilegios

masculinos. Esta dinámica sugiere que la violencia obedece a una estructura histórica que se adapta a distintas épocas, donde la aceptación de roles asimétricos y la falta de herramientas de empoderamiento cognitivo incrementan exponencialmente el riesgo de ser víctima, consolidando un ciclo de maltrato que se nutre de la herencia social y la desigualdad de poder en el ámbito privado y en contextos rurales parece ser un aspecto muy común.

DRSM4

“

“Muchas veces las practicas comunicativas en el entorno rural enfrentan tensiones y limitaciones derivadas de los imaginarios sociales que prevalecen en estas comunidades, y es el de autoridad, los estudiantes limitan su conversación y dialogo con el docente, dado que se sienten intimidados y no preguntan o dan opiniones. Otro limitante que se deja ver es el estrato social, algunos estudiantes se sienten menos que los demás y genera aislamiento, así como la exclusión en ciertas actividades, esto repercute en la autoestima y motivación de los mismos. Igualmente, se ha notado la resistencia a las nuevas metodologías de enseñanza y comunicación, muchos docentes intentan implementar practicas más innovadoras y participativas con oposición por parte de padres o miembros de la comunidad que prefieren métodos más rudimentarios y tradicionales, dificultando así la evolución de las practicas educativas y comunicativas”.

Acá se expone que los intercambios informativos en el contexto rural experimentan fricciones y obstáculos vinculados a las percepciones colectivas dominantes, puesto que la figura del docente se percibe inalcanzable lo cual puede llegar a cohibir la expresión de los estudiantes, quienes, por temor, omiten interrogantes o juicios personales. Paralelamente, las disparidades socioeconómicas fomentan sentimientos de inferioridad que derivan en el retraimiento y la segregación de ciertas labores escolares, menoscabando el amor propio y el interés académico. Para Bernal et.al (2022) la comunicación

asertiva es un estilo de intercambio que tiene un gran impacto en las relaciones emotivas, profesionales, lo que permitirá al estudiante desempeñarse de la mejor manera. Se pretende que el estudiante cuando mire al docente muestre interés, confianza y cercanía, tenga una postura corporal abierta, aprenda a controlar gestos, voz convincente, aumentar la receptividad y el impacto, e identificar el cuánto, cómo, cuándo, y donde se intervienen, para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. (p.685)

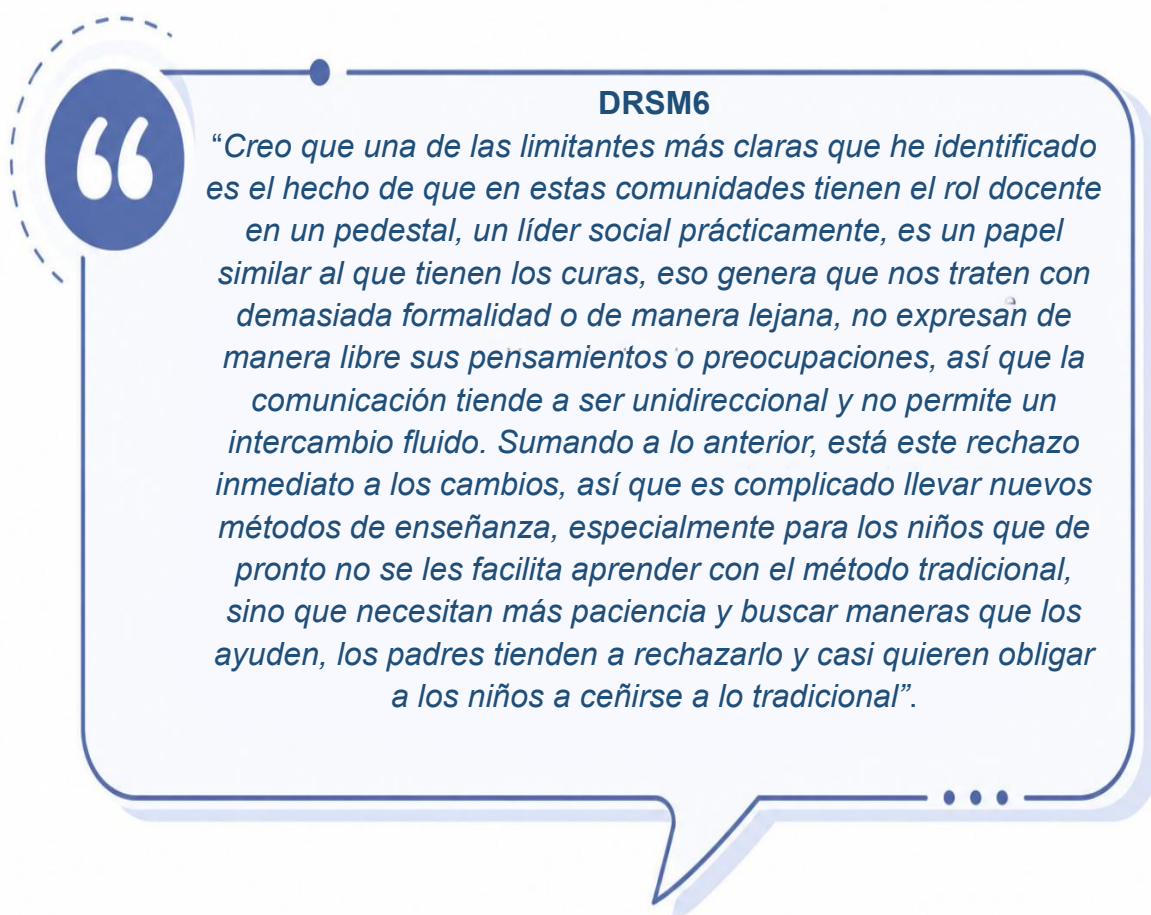
Al fomentar una gestualidad receptiva, una postura corporal abierta y una voz convincente, se busca transformar la jerarquía tradicional del aula en un espacio de seguridad afectiva, donde el estudiante percibe al docente como una figura de cercanía y confianza. Este dominio estratégico permite que el intercambio de saberes trascienda la enseñanza, convirtiéndose en un proceso de sintonía mutua que potencia el impacto del mensaje y fortalece la receptividad del alumno, garantizando así un aprendizaje más humano, significativo y profundamente enraizado en la interacción dialógica.

**DRSM5**

“En el entorno rural se presentan bastantes dificultades y limitaciones en el ámbito comunicativo por el hecho de que predominan las jerarquías, la región en la que me encuentro es muy machista, el papá es el que manda en todo y en todos, se presenta una gran desconfianza y resistencia al cambio, la falta de colectividad afecta bastante el intento de acercamiento, ya que no hay mucha señal y el cara a cara es complicado debido al trabajo, también está el tema delicado de la estigmatización hacia la discapacidad, se ve mucho que lo intentan tapar, que no se sepa, así mismo se presenta mucho la desigualdad de poder”.

Desde la perspectiva del docente infórmate, la realidad rural enfrenta muchas veces tropiezos en la interacción social debido a la prevalencia de estructuras piramidales y un marcado patriarcado, donde la figura paterna ejerce un dominio

absoluto sobre el grupo familiar, dada que esta hegemonía se suma a una carencia de unidad grupal. Sumado a esto, el aislamiento geográfico por nula conectividad y las extenuantes labores del campo impiden los encuentros presenciales de los padres a la institución educativa. Asimismo, el prejuicio negativo respecto a las condiciones de diversidad funcional deriva en el ocultamiento de tales casos, evidenciando un sistema que entorpece el desarrollo intelectual de aquellos estudiantes que lo padecen.



DRSM6

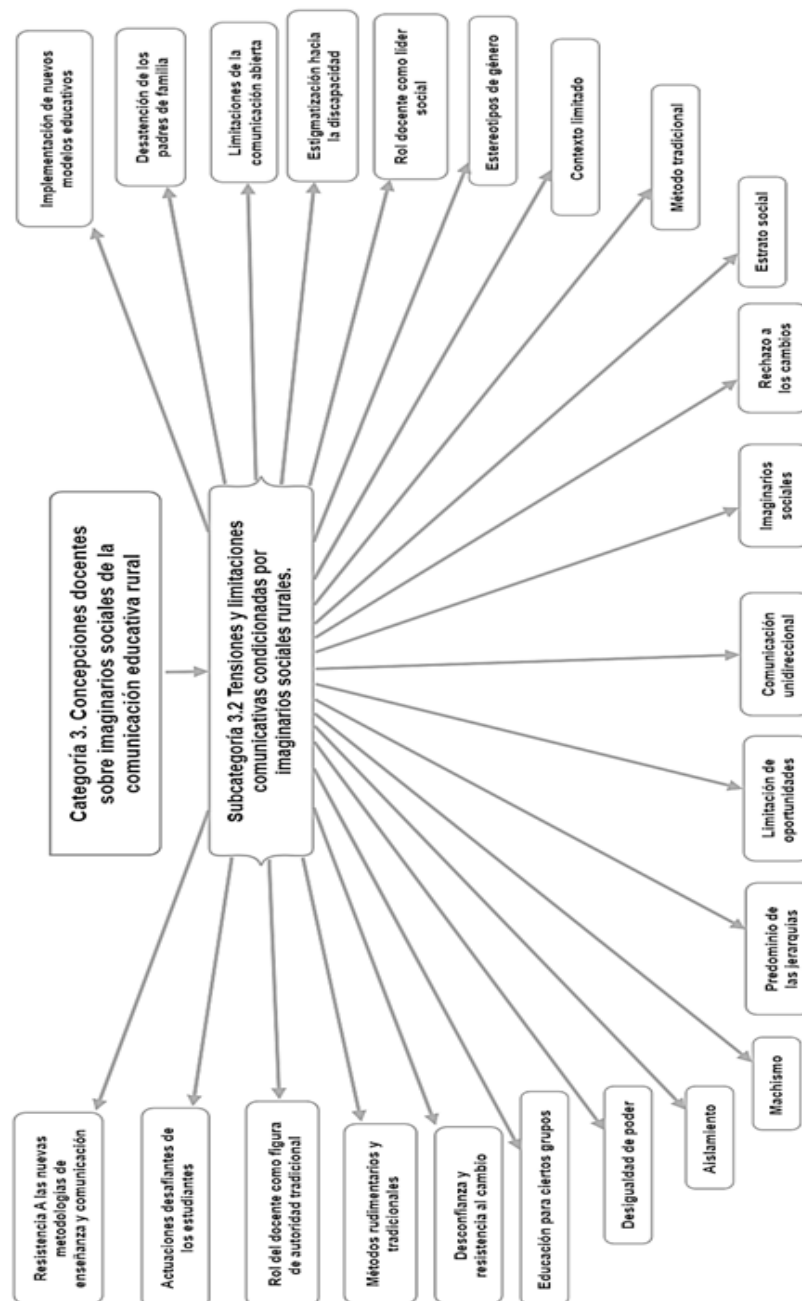
“Creo que una de las limitantes más claras que he identificado es el hecho de que en estas comunidades tienen el rol docente en un pedestal, un líder social prácticamente, es un papel similar al que tienen los curas, eso genera que nos traten con demasiada formalidad o de manera lejana, no expresan de manera libre sus pensamientos o preocupaciones, así que la comunicación tiende a ser unidireccional y no permite un intercambio fluido. Sumando a lo anterior, está este rechazo inmediato a los cambios, así que es complicado llevar nuevos métodos de enseñanza, especialmente para los niños que de pronto no se les facilita aprender con el método tradicional, sino que necesitan más paciencia y buscar maneras que los ayuden, los padres tienden a rechazarlo y casi quieren obligar a los niños a ceñirse a lo tradicional”.

Una de las restricciones más evidentes radica en la idealización del docente, a quien se le otorga un estatus de líder que a su vez impone un distanciamiento protocolario que inhibe en ciertos casos la manifestación espontánea de inquietudes, transformando el diálogo en un discurso vertical carente de retroalimentación. González (2009) “articular una pedagogía de la ética debe tener como ejes los conceptos de responsabilidad y alteridad, puesto que ambos conjugan y responden a su esencia desde la educación en valores, a partir de la comprensión recíproca” (p. 127). Mientras que la comunidad proyecta un respeto

profundo hacia el docente, este imaginario suele instaurar un distanciamiento protocolario que transmuta el intercambio de saberes en un discurso vertical y unidireccional, silenciando la espontaneidad del estudiante.

Frente a este repliegue comunicativo, la propuesta de González (2009) cobra vigencia al sugerir que la verdadera autoridad pedagógica no debe emanar del aislamiento jerárquico, sino de una ética de la alteridad y la responsabilidad. De este modo, la comprensión recíproca actúa como el mecanismo que disuelve la rigidez del protocolo, permitiendo que la figura del líder trascienda el esquema de mando para convertirse en un par ético que, a través de la escucha y el reconocimiento del otro, restaure la fluidez de un diálogo auténtico y humano.

Figura 15. Subcategoría 3.2 Tensiones y limitaciones comunicativas condicionadas por imaginarios sociales rurales



Subcategoría 3.3 Comunicación como eje de vínculos, aprendizajes y pertenencia en el contexto escolar rural.

La comunicación en el entorno rural trasciende la función instrumental de informar para constituirse en el eje gravitacional del tejido pedagógico, donde el diálogo es el sustrato de los vínculos, así como del aprendizaje, por lo que, en este escenario, el acto comunicativo funciona desde una estructura de confianza, permitiendo que el conocimiento sea una construcción colectiva, por lo que el docente se convierte en un centro de afirmación identitaria al validar la palabra del otro y sus saberes territoriales, donde la pertenencia se mantiene a través de una interacción dialógica que honra el origen y proyecta el futuro, garantizando que el estudiante se sienta protagonista de su propia historia y de la soberanía de su comunidad. Esta subcategoría nace de la pregunta acerca de *la concepción sobre el papel de la comunicación en la construcción de vínculos, aprendizajes y sentido de pertenencia dentro de la escuela y la comunidad*, de lo cual emergieron estos testimonios que a continuación se presentan.

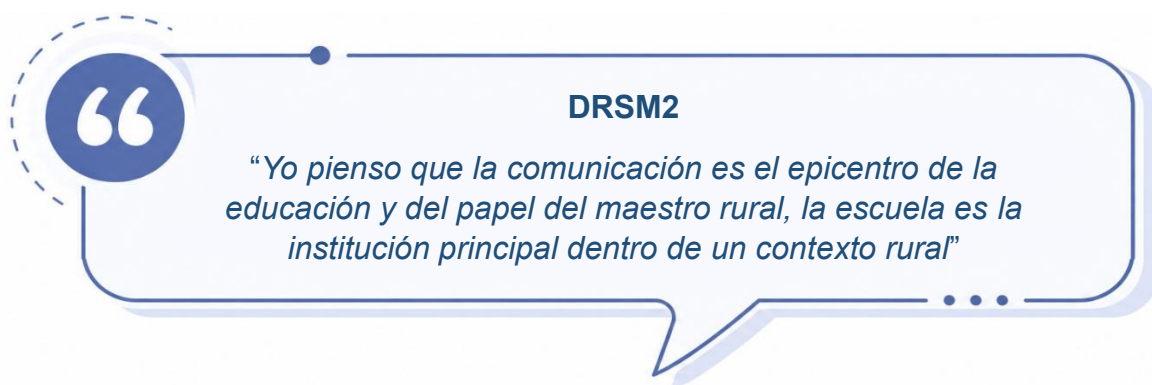


DRSM1

“La comunicación es el eje fundamental y primordial para que la formación de los estudiantes llegue a muy buenos términos, que los procesos escolares, sean exitosos en la formación integral, no solo académica sino desde lo personal, lo emocional, la interacción e integración con los demás, el sentido de pertenencia por el contexto y la institución, [...] tienen como eje fundamental la comunicación, por eso esta se valora en gran medida el hecho de que los niños a través del discernimiento de los diferentes códigos lingüísticos y de comunicación, valoren cada vez más el hecho de estar estudiando y que creen un proyecto de vida, esto sin descuidar su entorno, la historicidad de quiénes son, de dónde vienen y de cómo funciona su comunidad”.

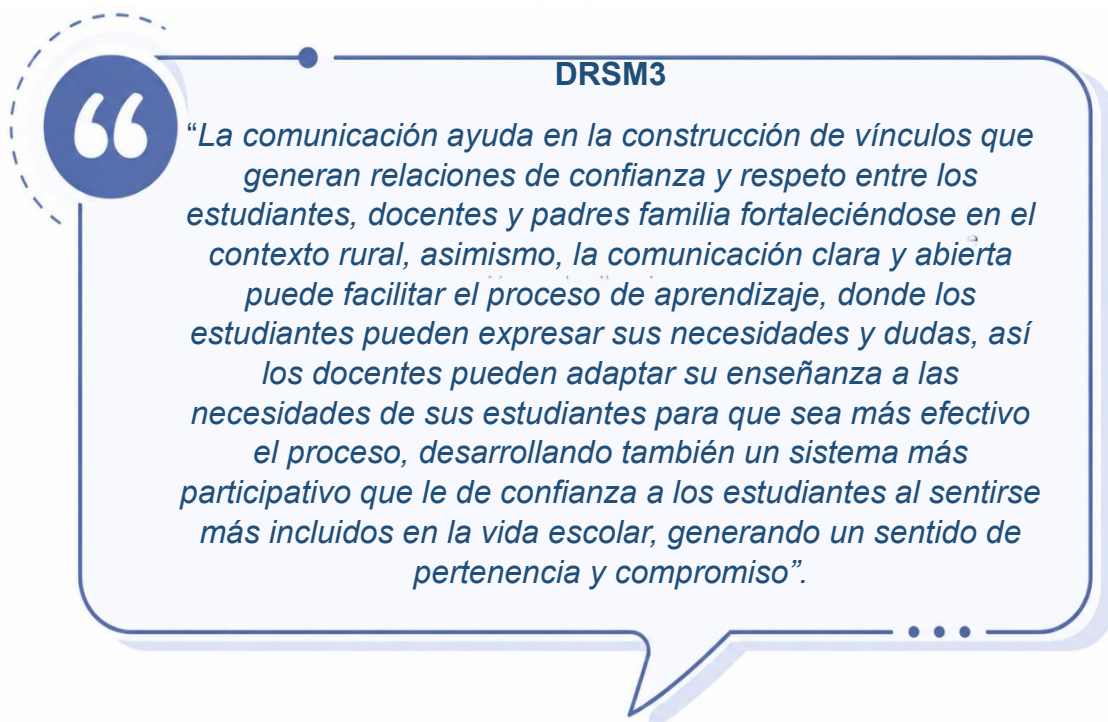
El intercambio de mensajes constituye la piedra angular para que el estudiante alcance metas óptimas, garantizando que el trayecto pedagógico sea próspero en la instrucción completa, por lo tanto, esta faceta abarca dimensiones entre esta de vinculación social, fomentando el arraigo hacia el territorio y al centro educativo. Tales virtudes cívicas reposan sobre la base del diálogo, cuya estima radica en propiciar una adquisición de saberes relevante. Asimismo, el desciframiento de los diversos sistemas expresivos incentiva el aprecio por la escolaridad y el diseño de metas futuras, salvaguardando siempre sus raíces, el relato de sus orígenes y el engranaje operativo de su colectivo local. Al respecto, Fontalvo, (2025) indica que en entornos rurales, el educador se configura como elemento fundamental, no sólo en términos de transmisión de conocimiento, sino como facilitador de procesos de integración y diálogo, así como deben asumir la responsabilidad de proveer espacios de participación que contribuyan a la formación integral de estudiantes (p.17)

Este aporte describe al docente como un medio comunicativo y un gestor de vínculos sociales fundamental porque, en zonas vulnerables, el maestro es a menudo el principal dinamizador del pensamiento y el mediador de los conflictos de la vereda.



Este testimonio considera que la interacción dialógica constituye el núcleo de la actividad pedagógica y del ejercicio docente, donde el contexto escolar se erige como el organismo rector y de mayor trascendencia; además este relato posiciona al intercambio informativo como el elemento que dinamiza los procesos de enseñanza en zonas apartadas, convirtiendo al docente en un mediador clave dentro capaz de articular el progreso y la cohesión de la

colectividad, quien a su vez, actúa como el traductor entre los saberes científicos y la sabiduría popular, validando ambos mundos a través de una comunicación asertiva.



La relación entre el alumnado, el profesorado y los padres o acudientes se cimienta en intercambios informativos, por lo tanto, esta interacción permite que los estudiantes manifiesten sus inquietudes, lo cual faculta a los profesores a ajustar la mediación según los perfiles individuales otorgando seguridad e integración en la dinámica institucional, a través de la responsabilidad compartida en su trayecto educativo. respecto, Coronado et al (2016) señala que la enseñanza no debe constituir una simple transmisión de conocimientos, por el contrario, debe establecerse como una organización de apoyo que oriente, facilite e incentive a los estudiantes en la construcción de su propio saber sin desvalorar la identidad cultural y el sentido de pertenencia Latinoamericano. (p. 384).

Es importante porque evita la desvalorización del origen del alumno, lo cual suele causar deserción. En los imaginarios de la comunicación educativa colombiana, esto aporta una visión del aula como un laboratorio de identidad, donde el lenguaje y las tradiciones locales son herramientas activas para generar nuevos conocimientos con orgullo y arraigo.

“

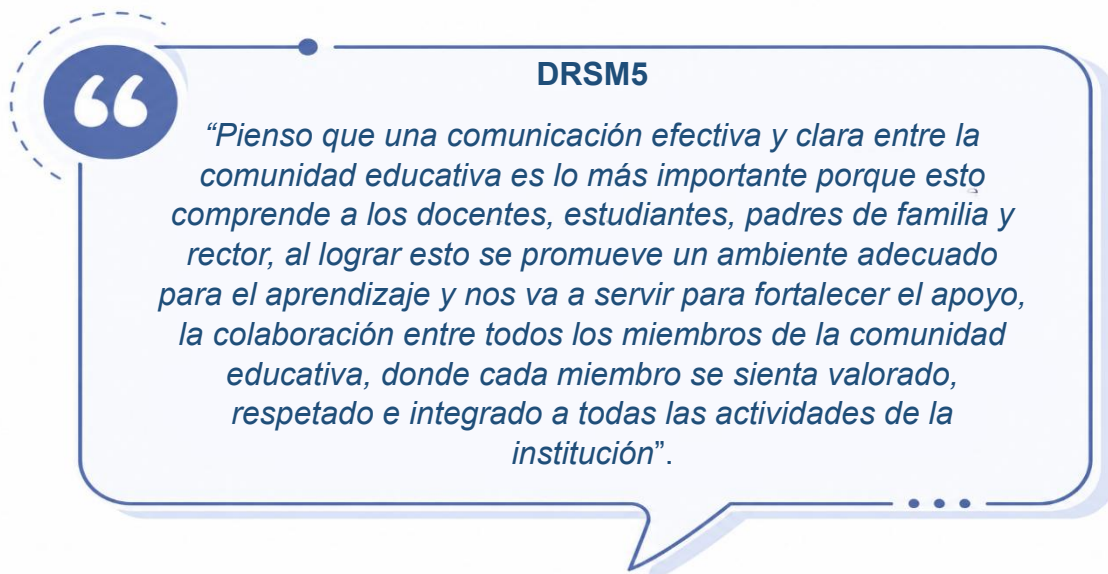
DRSM4

“La comunicación es clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de métodos participativos y colaborativos los docentes podemos facilitar un aprendizaje más significativo, la posibilidad de discutir, preguntar y debatir enriquece tanto el contenido académico como desarrolla habilidades sociales, por ejemplo, la implementación de la cultura local y los saberes comunitarios en la enseñanza, comunicados de manera efectiva, puede permitir que los estudiantes se identifiquen con su educación y lo vean relevante en su vida cotidiana”. . . .

El intercambio de mensajes como forma de comunicación de las acciones escolares, resulta determinante en el desarrollo mediante dinámicas de involucramiento y cooperación, a fin que el profesorado logre potenciar una asimilación de conocimientos a la vez que fomenta destrezas de convivencia. Por consiguiente, integrar la idiosincrasia regional y las nociones populares en la labor pedagógica, transmitiéndolas de forma idónea, garantiza que los estudiantes reconozcan su formación como un elemento esencial y aplicable a su realidad diaria. Para Del Barrio et.al (2009) el docente debe convertirse en un guía, un apoyo, del aprendizaje del alumno, llegando a ser un comunicador eficaz del conocimiento, de las actitudes y valores necesarios para que el alumno logre ser un ciudadano libre, responsable, democrático, íntegro [...] Independientemente de la estrategia formativa que se utilice, el profesor ha de asegurar la comunicación en clase. (p.390)

La figura del docente ha de configurarse como un pilar del desarrollo intelectual del estudiante consolidándose como un transmisor responsable de saberes, posturas y principios éticos indispensables, desarrollar el estudiante el alcance por una autonomía plena, con sentido del deber, respeto por la pluralidad y rectitud en su proceder cotidiano. Sin importar la metodología didáctica empleada, quien encabeza el aula tiene la obligación de garantizar un

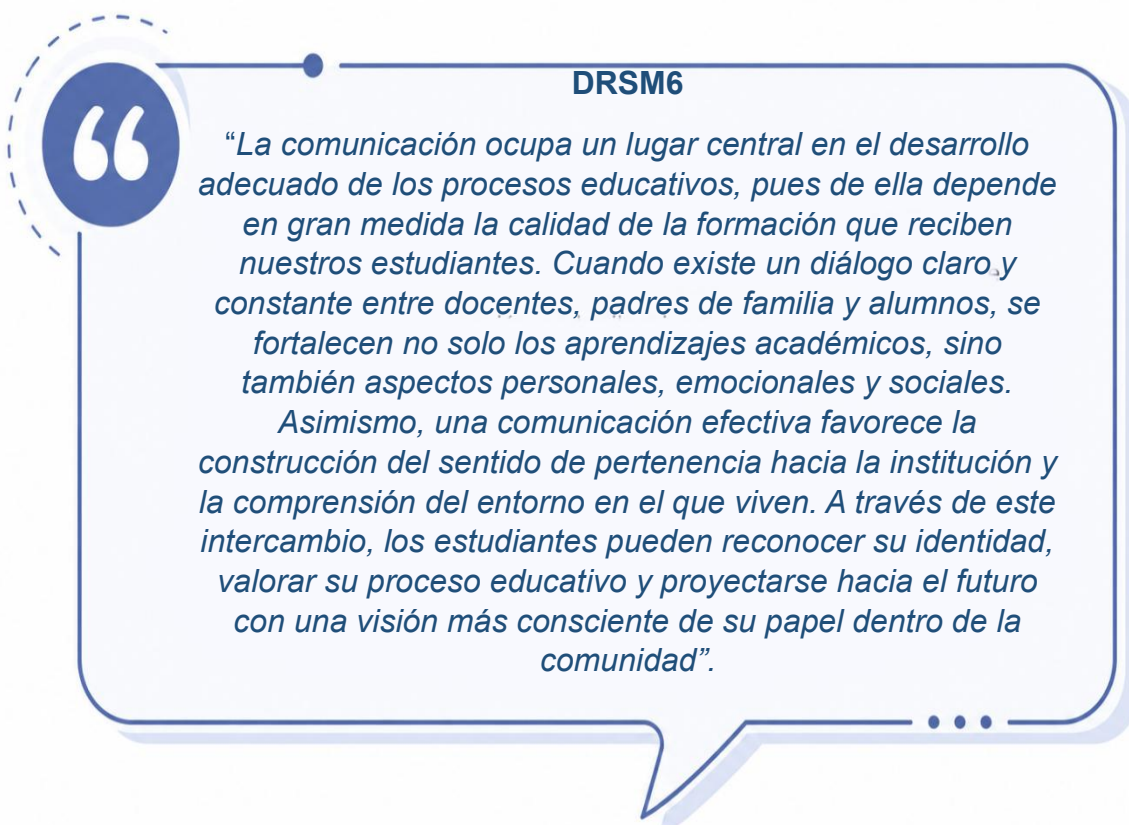
intercambio de ideas durante la jornada académica, de modo que el salón se convierta en un espacio donde la interacción constante moldea individuos comprometidos con el bienestar colectivo, de allí que se debe enfocar en la formación de seres humanos íntegros y participativos. Así, la labor se valida a través de su capacidad para conectar con el grupo y fomentar una cultura de diálogo permanente.



Por su parte, la transmisión diáfana y exitosa de mensajes entre el colectivo escolar abarca desde el cuerpo directivo y pedagógico, hasta los padres, acudientes y los estudiantes, lo que resulta primordial, pues cimienta un entorno propicio para el desarrollo de conocimientos, aunado a que se incentiva el respaldo mutuo y el trabajo cooperativo, garantizando que cada integrante experimente una sensación de estima, deferencia e inclusión dentro de los procesos que impulsa la institución educativa. En este sentido, Fontalvo, (2025) desde estas perspectivas, se cambia el imaginario de la escuela como un lugar de orden impuesto por el de un espacio de interacción humana, donde se posiciona la comunicación como una herramienta de articulación social, donde todas las perspectivas tienen un lugar. La coexistencia participativa en los entornos del agro se manifiesta, bajo esta perspectiva, como una dinámica donde la mera falta de disputas no garantiza un vínculo equilibrado entre los sujetos. En realidad, consiste en el ensamblaje de hábitos y posturas que impulsen la unión de variadas perspectivas ideológicas dentro del colectivo. Este

ejercicio demanda una disposición constante para el diálogo, permitiendo que la pluralidad de voces se convierta en el eje de la organización social.

Esta connotación hace implícita la habilidad de las personas para gestionar sus diferencias mediante una comunicación respuesta, de manera que el escenario rural trasciende la calma superficial para habitar una estructura de respeto mutuo y colaboración efectiva al buscar fortalecer un territorio donde la inclusión sea la base de toda interacción humana.



En cuanto al intercambio informativo constituye el eje gravitacional para el óptimo progreso de las dinámicas pedagógicas, incidiendo directamente en la excelencia intelectual de los estudiantes, puesto que, al consolidar una comunicación permanente entre el cuerpo docente, los padres y/o acudientes se fortalecen las esferas cognitivas, así como las dimensiones afectivas e interpersonales. De igual modo, una interacción exitosa fomenta la identificación con la enseñanza y el entendimiento de la realidad circundante. Gracias a una buena comunicación, los estudiantes logran autoafirmarse, estimar su trayectoria instructiva y vislumbrar horizontes con una percepción lúcida de su compromiso con la sociedad.

Los hallazgos de esta categoría permiten comprender que los imaginarios sociales, la oralidad y la memoria colectiva constituyen dimensiones que orientan profundamente los procesos de aprendizaje en la escuela rural colombiana. Lejos de representar elementos periféricos, estos configuran la manera en que estudiantes, familias y docentes interpretan el conocimiento, establecen relaciones y atribuyen significado a la experiencia educativa. La investigación evidencia que la palabra transmitida entre generaciones, los relatos familiares, las prácticas comunitarias, las creencias compartidas y los saberes construidos desde la cotidianidad del campo conforman un patrimonio cultural que fortalece la identidad y favorece aprendizajes con mayor sentido para quienes habitan el territorio. Sin embargo, también se identifican imaginarios que pueden limitar la comunicación pedagógica cuando prevalecen el temor al juicio, el silencio frente a determinadas problemáticas, la rigidez de algunos roles sociales o las barreras derivadas de las diferencias culturales y educativas entre la escuela y la comunidad.

En este escenario, el docente adquiere un papel esencial como mediador cultural, capaz de reconocer la riqueza de la oralidad campesina, interpretar los significados que circulan en la comunidad y construir puentes entre el conocimiento científico y los saberes locales. De esta manera, la comunicación deja de responder únicamente a una función informativa para convertirse en una práctica profundamente humana que reconoce la dignidad de las personas, fortalece la confianza y posibilita procesos de enseñanza coherentes con la realidad del territorio.

En consecuencia, la investigación reafirma que la escuela rural fortalece verdaderamente el aprendizaje cuando reconoce que la memoria colectiva y la oralidad no constituyen vestigios del pasado, sino recursos vivos que dinamizan la construcción del conocimiento y preservan la identidad de las comunidades campesinas. Los imaginarios sociales, lejos de entenderse como obstáculos inamovibles, representan oportunidades para resignificar las prácticas educativas desde el diálogo, la escucha y el reconocimiento de la diversidad cultural. Esto implica que la labor docente trascienda la transmisión de contenidos para consolidarse como un ejercicio permanente de encuentro, donde cada historia familiar, cada expresión local, cada tradición y cada

experiencia del territorio adquieren valor pedagógico. Así, la comunicación educativa se convierte en un proceso de construcción colectiva que fortalece el sentido de pertenencia, la participación y la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad. Desde esta perspectiva, educar en la ruralidad significa reconocer que el aprendizaje nace del diálogo entre generaciones, de la memoria compartida y del respeto por las formas propias de comprender el mundo, permitiendo que la escuela contribuya simultáneamente a preservar el legado cultural campesino y a formar ciudadanos capaces de transformar su realidad sin renunciar a las raíces que les otorgan identidad y sentido de pertenencia.



3.5 VALIDACIÓN INTERPRETATIVA DE LOS HALLAZGOS MEDIANTE LA MATRIZ DE CONTRASTACIÓN

Una **matriz de contrastación** fue el instrumento metodológico cualitativo utilizado principalmente para **comparar, relacionar y confrontar los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo con los referentes teóricos que sustentan la investigación**. Su propósito fue identificar coincidencias, diferencias y aportes emergentes entre la evidencia empírica y el conocimiento científico existente, fortaleciendo la validez y la consistencia interpretativa de los resultados.

En este trabajo de enfoque fenomenológico e interpretativo, la matriz de contrastación permitió evidenciar cómo las categorías y subcategorías construidas a partir de las voces de los participantes encuentran respaldo, se amplían o incluso cuestionan los planteamientos de la literatura especializada.

De esta manera, se convierte en un puente entre la teoría y la realidad estudiada, facilitando la consolidación del constructo teórico y demostrando el rigor del proceso analítico desarrollado. A continuación se muestra la matriz trabajada en relación a los fenómenos abordados

Tabla 5. Matriz de contrastación

Categorías	Principales hallazgos	F. Teóricos	Entrevista
Comunicación educativa rural colombiana	Interacción social	√	√
	Intercambio de saberes	√	√
	Tríada Familia-Docente-Niño	√	√
	Escucha activa	√	√
	Tradición oral	√	√
	Regionalismos y modismos	√	√
	Dichos populares	√	√
	Saber campesino	√	√
	Violencia intrafamiliar	√	√
	Manejo de conflictos	√	√
	Historias campesinas	√	√
	Valores identitarios	√	√
	Integración de las tecnologías de la información y la comunicación	√	√

Fuente: Autoras, (2026)

La matriz de contrastación presentada en la Tabla 6 sintetiza el proceso de confrontación entre los referentes teóricos y los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los docentes participantes, permitiendo identificar los elementos de convergencia que sustentan la construcción del fenómeno estudiado. Los resultados evidencian una coincidencia significativa entre la literatura consultada y las experiencias narradas por los informantes, particularmente en aspectos relacionados con la interacción social, el intercambio de saberes, la relación entre familia, docente y estudiante, la escucha activa, la tradición oral, los regionalismos, los dichos populares, el reconocimiento del saber campesino, el manejo de conflictos, las historias del territorio, los valores identitarios y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta correspondencia demuestra que los procesos de comunicación en el entorno educativo rural colombiano trascienden la transmisión de información para constituirse en un fenómeno profundamente cultural, relacional y territorial, donde la oralidad, la memoria colectiva y las

dinámicas comunitarias configuran la manera como se construyen los aprendizajes y se fortalecen los vínculos entre la escuela y la comunidad. En consecuencia, la contrastación realizada aporta consistencia interpretativa al estudio y respalda el constructo teórico propuesto, al evidenciar que las categorías emergentes encuentran sustento tanto en el conocimiento científico como en las vivencias cotidianas de los actores educativos rurales.

Entonces podemos concluir que la comunicación en el contexto rural colombiano opera desde los imaginarios que otorgan sentido al territorio, transformando el encuentro en la vereda o la asamblea en extensiones naturales del aula de clase. En esta confluencia, el acto comunicativo trasciende lo formal para convertirse en un ejercicio de cohesión social, donde el saber se construye colectivamente y se valida a través del reconocimiento mutuo entre quienes habitan y trabajan el contexto. Sin embargo, esta red comunicativa enfrenta muros invisibles contruidos por el silencio y la prudencia, entre estos, la violencia intrafamiliar y los conflictos territoriales se erigen como tabúes que desafían la labor docente. El imaginario de la autonomía del hogar genera un hermetismo que protege la privacidad, pero que a menudo asfixia la posibilidad de una protección integral del estudiante. Aquí, la comunicación educativa debe ser ética entre la responsabilidad pedagógica y el respeto por los códigos de lealtad vecinal que rigen la vida campesina.

Desde esta perspectiva, el docente rural debe buscar el equilibrio con la otredad, es decir con padres y estudiantes como miembros de la comunidad, ya que muchas veces es percibida como una intrusión externa que se interpreta en ciertos casos como una amenaza ante el frágil equilibrio de poder local. Para romper este círculo de silencio, la comunicación no solo debe informar, sino generar una seguridad emocional que permita abordar lo complejo sin fracturar la confianza comunitaria. Es una transición necesaria desde el juicio externo hacia el acompañamiento empático, donde el lenguaje se utiliza para proteger, respetando siempre la identidad del entorno.

Por otro lado, la brecha económica y académica de los padres introduce una timidez defensiva en la relación con la escuela ya que existe un imaginario social donde la falta de instrucción formal se equipará a una pérdida de autoridad o

dignidad. El pánico al estigma de la ignorancia provoca que muchos acudientes se replieguen, evitando participar en procesos académicos que no comprenden. Esta barrera simbólica es quizás uno de los mayores obstáculos para una verdadera alianza educativa, ya que el silencio del padre no es desinterés, sino una armadura contra el juicio. La gestión de esta vulnerabilidad exige que la escuela rural se despoje de su aura de superioridad académica donde el diálogo se transforme en un espacio donde la carencia económica o educativa deje de ser motivo de vergüenza para convertirse en un punto de apoyo mutuo. Cuando el docente logra valorar la experiencia vital del campesino, la comunicación fluye desde la empatía, lo cual actúa como el disolvente de las distancias sociales impuestas por el analfabetismo o la pobreza. Además, otro aspecto a considerar es la oralidad, lejos de ser una limitación, es el eje estructurante de la pedagogía rural dado que modismos locales y los relatos comunitarios no son ruido en el proceso de enseñanza, sino herramientas cognitivas que permiten integrar el diálogo intergeneracional en el aula. Esta autenticidad en el lenguaje fortalece la seguridad afectiva y potencia una participación mucho más orgánica y genuina.

En consideración a lo expuesto, la cosmovisión campesina moldea la interacción dentro del aula, integrando los saberes ancestrales y la relación con la naturaleza en el currículo, por lo tanto, la comunicación de acuerdo a los hallazgos es un reflejo de la identidad local; se enseña y se aprende a través de los ritmos del campo. Esta permeabilidad cultural permite que la escuela enseñe conceptos disciplinares, y valide la historia y el presente del territorio, asegurando que la formación sea verdaderamente integral y situada en la realidad inmediata del joven rural. Es de destacar que las dinámicas de intercambio habituales en la vereda potencian la obtención de conocimientos mediante diálogos auténticos, por lo que el aprovechamiento de los saberes regionales permite que los estudiantes vinculen la teoría con su práctica cotidiana. Así, la educación rural se aleja del modelo bancario y se acerca a una formación donde la colaboración mutua es la norma. El contacto humano, fortalecido por la vecindad, crea un entorno donde el aprendizaje es un acto de confianza y no solo una obligación institucional.

Es crucial entender que la comunicación en la ruralidad es una herramienta social para decodificar el mundo. A través de ella, los jóvenes rurales construyen

su posición frente a la realidad, por lo que la escuela debe ser el lugar donde se reconozca que la palabra tiene el poder de transformar la realidad rural. Este proceso requiere que el docente sea un mediador cultural capaz de traducir los códigos académicos a la lengua del territorio, manteniendo siempre el respeto por la identidad del otro. La importancia de las prácticas comunicativas cotidianas radica en su capacidad para acortar la brecha entre el saber académico y la vida en el campo. Cuando se respeta la oralidad, se está respetando la historia de una comunidad que ha sobrevivido gracias al relato compartido. El aula se convierte en un escenario de resistencia cultural y de innovación pedagógica, donde el lenguaje es el puente que une la tradición con las nuevas posibilidades que ofrece la educación contemporánea.

La construcción colectiva del saber en el entorno rural depende de la capacidad de los actores para reconocerse como iguales en dignidad, aunque posean distintos saberes, ya que el respeto mutuo es el fundamento sobre el cual se asienta cualquier proceso pedagógico exitoso. Sin una comunicación basada en la confianza, las estrategias didácticas se quedan en la superficie, sin tocar las fibras de una comunidad que demanda ser escuchada, comprendida y valorada en su justa dimensión humana.

En conclusión, investigar los imaginarios sociales de la comunicación en el campo colombiano es desentrañar la esencia misma de la identidad nacional. Cada diálogo, cada silencio y cada tabú revelado ofrece un entendimiento para una educación que alfabetiza y a su vez humaniza. En consecuencia, la escuela rural tiene el potencial de ser el epicentro de una nueva ciudadanía, siempre y cuando se atreva a escuchar los latidos de su territorio y a convertir la comunicación en un verdadero acto de liberación y esperanza.

CAPÍTULO IV

CONSTRUCTO TEÓRICO

“IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN EN EL ENTORNO EDUCATIVO RURAL COLOMBIANO”

“ Los imaginarios sociales configuran la comunicación, dan sentido al territorio y orientan las experiencias educativas de quienes habitan la ruralidad. ”



CAPÍTULO IV

CONSTRUCTO TEÓRICO “IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN EN EL ENTORNO EDUCATIVO RURAL COLOMBIANO”



La construcción de las representaciones colectivas en los establecimientos educativos rurales de Colombia revela una trama compleja donde la tradición simboliza el predominio del saber proyectado en el dialogo y en la utilidad en su cotidianidad, donde la palabra hablada conserva un valor sagrado, actuando como el principal medio social y transmisión de identidad. No obstante, la llegada de nuevos paradigmas informativos desafía estas estructuras previas, demandando una reconfiguración de los sentidos que se le otorgan al acto de educar, por lo que el análisis de estas visiones permite comprender por qué ciertos cambios son aceptados mientras otros enfrentan una resistencia cultural arraigada.

En muchas regiones, la conectividad se percibe como una promesa lejana o un privilegio ajeno, lo que alimenta una sensación de exclusión estructural permanente, un sentimiento de marginalidad que influye en la motivación de los estudiantes, quienes a menudo ven el conocimiento académico como algo desvinculado de sus labores productivas. Para el habitante rural, la comunicación debe ser, ante todo, un acto de presencia física que valide los vínculos afectivos y la lealtad comunitaria. Considerando esta perspectiva, el docente rural colombiano habita un imaginario de figura mítica que debe mediar entre la precariedad de los recursos y la excelencia humana, comprendiéndose además de docente, como un líder, una figura de respeto social que debe garantiza conocimientos pero que trasciende su enseñanza desde un proceso empático hacia la tradición y la cultura de la comunidad.

Es así que el maestro valida los saberes ancestrales de sus estudiantes mientras intenta conectarlos con un mundo globalizado que parece ignorarlos sistemáticamente, por tanto, labor es, en esencia, un acto hermenéutico constante donde se traduce la realidad nacional al lenguaje y las necesidades del territorio local. Esta carga de sabiduría rural lo precisa a desarrollar una versatilidad extrema para sostener el diálogo en condiciones donde no se presta cierta atención a los procesos de convocatoria de los docentes a las instituciones educativas, por lo que la comunicación es un elemento que es transgredido por diversos factores, trascendiendo lo pedagógico para convertirse en un ejercicio de resistencia.



Fuente: Autoras, (2026)

La familia rural posee una visión de la escuela como un espacio sagrado de superación, pero también como una entidad que a veces desconoce sus dinámicas, demandando así una comunicación asertiva que se vuelve una necesidad para alinear los propósitos familiares con las metas de formación del Estado colombiano, por tanto, mediante una escucha recíproca se podrá transformar el aula en una extensión legítima del territorio, sin embargo y es de resaltar que la comunicación está marcada por un respeto, aunque en ocasiones silenciado por la falta de esquemas de participación real. Es importante destacar que los padres proyectan en sus hijos el deseo de un progreso que ellos no

alcanzaron, viendo en la instrucción el único camino para romper ciclos de pobreza. No obstante, cuando los contenidos académicos no dialogan con la siembra, el clima o la geografía, surge una desconexión que debilita estas intenciones.

Las tensiones emocionales detectadas en el aula rural son, con frecuencia, síntomas de una crisis de sentido en los procesos de interacción simbólica, porque cuando el alumno se retrae o pierde el entusiasmo, está manifestando una barrera que nace de la falta de pertinencia de lo que se le comunica. El ambiente de aprendizaje se ve afectado por la imposición de modelos externos que no resuenan con la sensibilidad del contexto, en consecuencia, la pedagogía debe entonces abandonar su rigidez para dar paso a una interpretación más humana, donde se pueda reconocer al estudiante como un ser con dignidad y con intereses genuinos, enunciando de este modo, la sostenibilidad cultural de las comunidades rurales, la cual depende también de la capacidad de la escuela para fomentar diálogos que integren a todas las generaciones.

Los imaginarios sociales sobre los procesos de comunicación en el entorno educativo rural colombiano refieren la valoración de la permanencia productiva en el territorio, de modo que se requiere la comunicación intergeneracional para actuar como un medio que salva los saberes tradicionales del olvido. En este sentido, la ruralidad ha buscado mantener su identidad local, no suplantarse, al permitir que sus habitantes sean narradores de su propia historia. Ante lo estimado, la consolidación de un sistema educativo rural íntegro y responsable requiere de un sistema comunicativo que sea, ante todo, coherente y equitativo, por tanto, la educación debe dejar de ser concebida como un proceso de asimilación forzada para convertirse en una experiencia de integración de múltiples puntos de vista, donde cada actor del entorno educativo tiene la tarea de reinventar su rol para asegurar que el dialogo asertivo siga siendo el medio para fortalecer los nexos entre familia, docente y estudiante, y juntos construyan un horizonte de esperanza en las montañas y comprender que el futuro de la nación se escribe en la capacidad de comunicarse desde la diversidad que los define como pueblo colombiano.



Fuente: Autoras, (2026)

Desde la perspectiva de los actores locales se redefine el fenómeno comunicativo como un acto existencial y territorial, con reflejo de una dimensión humana, social y comunitaria, percibiéndose un engranaje de reciprocidad colectiva donde la prioridad no es la transmisión de información, sino la búsqueda del bien común desde el diálogo y los saberes compartidos convirtiendo la interacción en un medio que une las necesidades individuales con el progreso del grupo escolar. Por ende, el acto de comunicarse se fundamenta en una ética de la alteridad porque no se trata de un ejercicio unidireccional, sino de una apertura sensible hacia la realidad del estudiante campesino, permitiendo que su contexto geográfico y social sea el punto de partida de todo entendimiento mutuo.

En el contexto rural se desarrollan intercambios de saberes lo que rompe con la jerarquía tradicional del aula para dar paso a una horizontalidad pedagógica, es allí donde el docente imparte contenidos, y se posiciona como un aprendiz de la cultura local, que valora el conocimiento empírico del estudiante, reconociendo que el aula es un doble espacio intelectual donde la comunicación actúa como un medio entre el currículo formal y la experiencia cotidiana y de la cual nace la necesidad de aterrizar los conceptos teóricos a las labores de la siembra, el clima y la vida del campo, dotando al aprendizaje de un sentido práctico contextualizada.

Desde esta perspectiva se concibe que los imaginarios sociales sobre los procesos de comunicación en el entorno educativo rural colombiano se presentan desde la autenticidad del vínculo pedagógico con relación a elementos que sostienen la identidad y la memoria de la comunidad, por tanto, se destaca la conexión con el ser y el campo enunciando así que el valor pedagógico reside en la humanización del proceso, con base en el reconocimiento de la identidad que une a los integrantes del territorio con su propia naturaleza. En este escenario, la interacción se convierte en un encuentro donde se valida la historia y el sentir de cada individuo del docente, del núcleo familiar y el estudiante, percibiéndose como iguales en dignidad, compartiendo un propósito común de crecimiento, desarrollando un nexo que trasciende la transferencia de conocimiento disciplinar para enfocarse en la protección de la sensibilidad y el respeto por el arraigo local.



Fuente: Autoras, (2026)

Al priorizar el ser sobre el saber académico, se construye una red de confianza que sostiene la estructura social de la comunidad, de esta manera, la escuela se concibe como un entorno de múltiples significados, traducándose en un esquema que prioriza lo humano desde la creación de alianzas que estratégicamente buscan eliminar las barreras, lo cual repercute de manera positiva en el estudiante, al verse reflejado en un diálogo que valida su ser y que

no ignora su modismos, sus dichos, regionalismos y tradición oral de modo que la comunicación privilegia el fortalecimiento del tejido comunitario, lo que garantiza que la educación sea un acto de validación de la otredad y no de imposición académico- administrativa.

La interacción entre padres, maestros y jóvenes debe estar impregnada de una ética pedagógica que valore la honestidad y la transparencia en cada encuentro, donde se asuma la importancia de la pluralidad de visiones para enriquecer la experiencia educativa formal en la institución educativa, donde se asegure que los valores ancestrales convivan en este espacio, fortaleciendo la sostenibilidad de la identidad campesina a través del tiempo. De allí que, la verdadera eficacia de la enseñanza se mide por la firmeza de estos vínculos que logran trascender el curriculum para formar estudiantes íntegros que amen su territorio y se reconozcan como parte vital de un todo.

La comunicación en el entorno rural es un elemento indispensable porque como se ha mencionado permite garantizar la persistencia de la identidad y el equilibrio social, convirtiéndolo en un ejercicio de protección de la memoria histórica y las costumbres, asegurando la continuidad del patrimonio inmaterial. La palabra, en este contexto, actúa como un escudo contra el desgaste cultural y la desconexión territorial, de tal manera que el acto de comunicarse se refiere como en una herramienta de resistencia que mantiene vivo el espíritu de los pueblos.

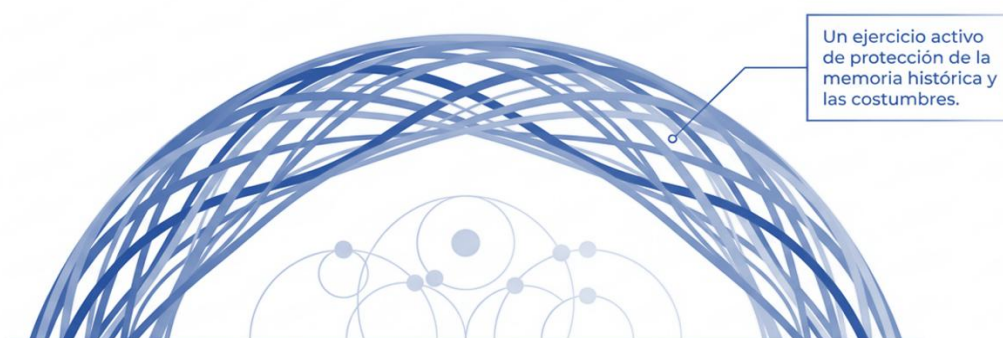
El bienestar ciudadano dentro de las zonas rurales está relacionado a la capacidad de sus habitantes para gestionar los desacuerdos mediante pactos, en pro de una convivencia armónica donde evidentemente existirán discrepancias, pero también se reflejará la existencia de mecanismos de mediación que prioricen la dignidad humana por encima de las diferencias. Cuando el proceso comunicativo es honesto se reducen las tensiones que suelen fragmentar el desarrollo social que muchas veces debilita la el encuentro. Este clima de entendimiento mutuo favorece la creación de redes de apoyo que son vitales en la ruralidad, puesto que una sociedad unida puede enfrentar los desafíos incluso del abandono estatal.

Para que la sostenibilidad cultural sea una realidad palpable, el sistema educativo debe integrar la comunicación como un eje transversal que conecte la

escuela con la vida diaria, con el fin de formar individuos que reconozcan su origen y se sientan orgullosos de su herencia mientras se proyectan hacia el futuro. Este vínculo pedagógico debe estar cargado de significados que resuenen con la realidad geográfica de los estudiantes y sus familias, porque la cultura sobrevive cuando quienes la habitan encuentran en la expresión verbal y simbólica una forma de reafirmar su existencia en el mundo.

La comunicación como escudo protector

Este proceso comunicativo es indispensable.
Garantiza la persistencia de la identidad y mantiene
el equilibrio social del territorio.



Fuente: Autoras, (2026)

Ante las posturas previamente descritas la labor del docente en la ruralidad exige una transición, puesto que la dinámica demanda posicionarse como un estudioso de las tradiciones y saberes que definen el contexto, por lo que esta actitud refiere una humildad intelectual permitiendo que el aula se convierta en un espacio de intercambio genuino, donde el conocimiento académico dialogue con la sabiduría ancestral. Al asumir este rol de guía y aprendiz, se derriban las barreras de poder que históricamente han distanciado a la academia de la vida real, de allí que es importante establecer la comunicación asertiva para enfocar de manera pertinente una interacción con la identidad de los habitantes locales.

La integración efectiva entre el proceso formativo y el entorno social depende de la capacidad del docente para decodificar los códigos de comunicación propios de la ruralidad y así humanizar el vínculo con las dinámicas diarias de las familias, reconociendo que cada hogar posee un currículo vital digno de ser escuchado. Al aplicar un estilo de comunicación equilibrado y respetuoso, el docente garantiza que los padres y representantes se sientan parte fundamental del proceso formativo, traducándose en una sinergia que permite que el

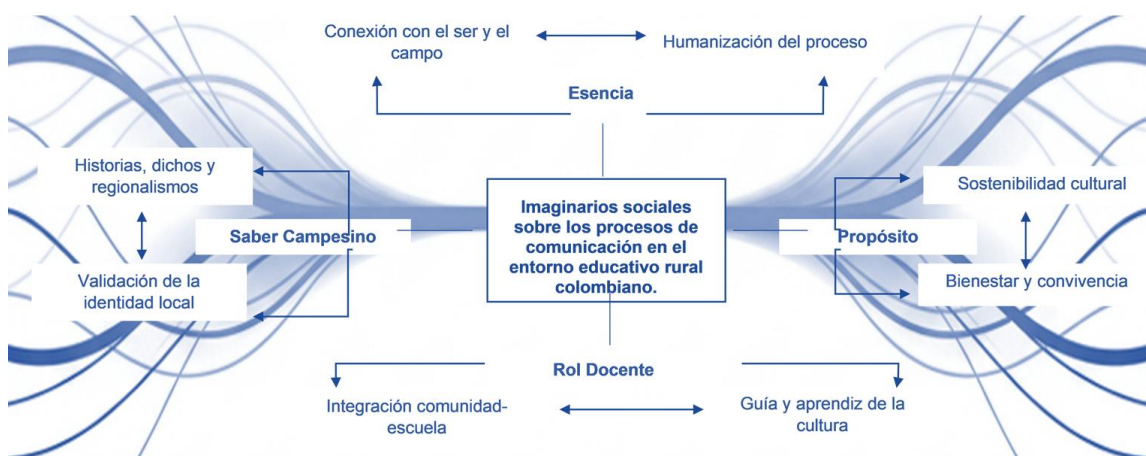
aprendizaje del estudiante sea significativo, puesto que se nutre de la colaboración activa de todos los pilares que conforman su realidad. El respeto por la palabra del otro se vuelve la base de una convivencia que fortalece el tejido comunitario frente a la exclusión. De esta manera, el acto de educar se redefine como una construcción compartida de significados brindados a través de la comunicación.

Para que la comunicación sea sostenible, el docente debe mantener una actitud de apertura que le permita integrar los intereses de la población en la planificación curricular, en consecuencia, se alineen con los proyectos de desarrollo y bienestar de la zona rural. En este diálogo el docente aprende a valorar la resiliencia y la creatividad del habitante de la zona rural incorporando estas virtudes en su propia metodología de enseñanza, asegurando que el saber académico sea una herramienta útil para la tradición, protegiendo la esencia del ser en el contexto. La amalgama exitosa entre la enseñanza que desarrolla el docente y las costumbres del contexto, se fundamenta en el lenguaje simbólico de la identidad, al humanizar el trato y reconocer la valía del saber el maestro valida que cada familia aporta un esquema de vida indispensable para la formación integral del estudiante. Este proceder comunicativo, basado en la equidad y la consideración, fomenta un sentimiento de pertenencia en los docentes, quienes pasan de ser espectadores a pilares activos del desarrollo intelectual.

El constructo teórico emergente se halla cimentado en una estructurada intelectual transdisciplinaria que articula la subjetividad, la acción social y la pedagogía situada. La Teoría de los Imaginarios Sociales de Castoriadis constituye la piedra angular al explicar cómo la comunidad rural instituye significaciones propias, como el carácter sagrado de la palabra, desafiando la lógica técnica hegemónica; esto se complementa con la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici, que clarifica los procesos de anclaje mediante los cuales el campesino intenta familiarizar los nuevos paradigmas informativos vinculándolos a su geografía y saberes cotidianos para aminorar la resistencia cultural.

Desde la vertiente comunicacional, la Acción Comunicativa de Habermas fundamenta la prioridad del mundo de la vida y la presencia física como actos de cohesión y consenso frente a la frialdad de la comunicación instrumental, mientras que la Pedagogía de la Autonomía de Freire valida el rol del docente como mediador hermenéutico que transforma el aula en un ejercicio de resistencia y diálogo intercultural. Por su parte, la integración de la Memoria Colectiva de Halbwachs otorga sentido a la comunicación intergeneracional, posicionándola como el mecanismo que resguarda la identidad territorial frente al olvido, garantizando así que la educación rural sea un proceso de autoreconocimiento y sostenibilidad cultural en el tiempo.

Figura 16. Constructo teórico Imaginarios sociales sobre los procesos de comunicación en el entorno educativo rural colombiano



Fuente: Autoras, (2026)

La comunicación educativa en la ruralidad colombiana se constituye como una práctica ontológica que trasciende la transmisión de información para consolidarse como un acto social donde el aula se expande hacia el territorio. Esta dinámica facilita un intercambio de saberes compartidos entre la academia y lo cotidiano, además, representa como un dispositivo de atención a la identidad, salvaguardando la memoria ancestral propia de la naturaleza del campesino. Al integrar la empatía como herramienta de mediación, la comunicación se corresponde con un proceso de arraigo cultural del lenguaje que dignifica el origen del estudiante y reconoce en su entorno rural una fuente legítima de conocimiento y sabiduría.

Asimismo, la comunicación educativa en el contexto rural se constituye como un ejercicio de mediación, donde el docente actúa desde su relación simbólica que traduce y conecta realidades aparentemente distantes. Esta labor se fundamenta en el desarrollo del diálogo como una herramienta de negociación cultural, permitiendo espacios de convergencia. Es en este intercambio donde se logra articular el rigor del saber académico con la práctica cotidiana del estudiante, dotando de utilidad práctica a los conceptos abstractos y, simultáneamente, elevando la experiencia vital del campo a la categoría de conocimiento formal. Así, la comunicación deja de ser un flujo unidireccional para convertirse en una síntesis pedagógica garantizando que el aprendizaje sea, ante todo, una herramienta para la vida y el territorio.

La interacción social en las aulas del campo colombiano se desarrolla a través de un intercambio de saberes donde la tradición oral y la memoria colectiva son los pilares fundamentales. En este escenario, la tríada conformada por el hogar, el maestro y el estudiante debe fundarse en una escucha activa que valide la riqueza de los regionalismos y modismos locales, puesto que los dichos populares y las historias campesinas son muestra de la sabiduría ancestral que otorga sentido a la formación de valores identitarios. La comunicación educativa efectiva ocurre cuando el saber técnico dialoga con la realidad del surco y la montaña, permitiendo que el conocimiento sea pertinente. Así, la escuela rural se convierte en un centro de resonancia donde se preserva el patrimonio inmaterial mientras se accede a la modernidad global. No obstante, este proceso se ve frecuentemente desafiado por realidades crudas como la violencia intrafamiliar y las barreras emocionales que fragmentan el bienestar del alumnado. El manejo de conflictos en el entorno escolar demanda una pedagogía sensible que utilice la palabra como un instrumento de sanación y mediación ante las tensiones del entorno.

La labor del docente consiste en decodificar los silencios y las expresiones de los estudiantes, reconociendo que cada gesto es una extensión de su vivencia en el hogar campesino, por esta razón, al fomentar un diálogo asertivo, se busca transformar los ciclos de agresividad en espacios de entendimiento donde la paz sea un aprendizaje cotidiano, permitiendo que las vivencias comunitarias difíciles, encuentren una salida constructiva, allí se evidencia la capacidad para

tramitar las dificultades desde el respeto por la integridad de cada persona es importante. Desde esta apreciación, la comunicación asertiva es una aliada que amplifica la conexión entre el saber académico y la vida práctica.

De este constructo teórico cabe resaltar que pueden emerger futuras rutas de indagación científica, destacando una primera línea de investigación la cual se centra en la “Hermenéutica de la mediación docente y resistencia cultural”, la cual buscaría comprender cómo el maestro rural opera como un traductor simbólico entre los currículos estandarizados del Estado y la cosmovisión campesina. Esta ruta podría explorar la figura del docente como líder mítico que gestiona la tensión entre la tradición oral donde la palabra tiene un valor sagrado y la irrupción de paradigmas digitales que son percibidos como ajenos o excluyentes. Resulta fundamental investigar cómo estos profesionales desarrollan estrategias de comunicación empática para validar los saberes ancestrales mientras intentan vincular a los estudiantes con un mundo globalizado, transformando el aula en un espacio de resistencia que lucha contra la desconexión entre el contenido académico y las labores productivas del territorio.

Una segunda línea de investigación se orientaría hacia la “Interacción simbólica y el diálogo intergeneracional para la sostenibilidad territorial”. Esta propuesta se enfocaría en analizar los imaginarios de las familias rurales, quienes ven en la escuela un espacio de superación sagrado pero que a menudo experimentan silencios por la falta de esquemas de participación real. La línea podría indagar en cómo la comunicación asertiva y la escucha recíproca pueden mitigar las crisis de sentido y el retraimiento del estudiante, factores que surgen cuando la pedagogía ignora la geografía, el clima y los ciclos de siembra. Al estudiar la comunicación como un medio para salvar los saberes tradicionales del olvido, esta línea permitiría diseñar modelos educativos donde la permanencia productiva sea el eje, permitiendo que los habitantes rurales dejen de ser sujetos pasivos de la política pública para convertirse en narradores de su propia historia y constructores de una identidad local sólida.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abós, P. y Lorenzo, J. (2019). *Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción*. Cuadernos de Pedagogía, 496, 77-83. <http://hdl.handle.net/11162/188584>
- Alvis, C. y Montiel, C. (2024). *El campesino y la ruralidad en Colombia: Historia, reflexiones y perspectivas*. SENA, Regional Antioquia.
- Alexander, R. (2019). Whose discourse? Pedagogía Dialógica para un mundo posverdad. Pedagogía Dialógica. Una revista internacional en línea, 7. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.268>
- Arcila, W, Grisales, K., y Díaz, V. (2022). Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 18 (1), 213-239. <https://doi.org/doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.11>
- Barrera, M. (2005). *Comunicación y antropología. Estudios de comunicación, cosmovisión y antropología filosófica*. Venezuela. Fundación Sypal y Ediciones Quirón.
- Bernal, A; Cañarte, C; Macias, T y Ponce, M. (2022). *La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Polo del conocimiento. Edición núm. 69 Vol. 7, No 4 Abril 2022, pp. 682-695
- Blanco, L., y Tarazona, M. (2023). *Prácticas docentes en aulas multigrados del sector rural*. CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE, 1(16), 58–68. <https://doi.org/10.24054/cie.v1i16.2428>
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Madrid, España: Club Universitario.
- Botello, R. (2021) *Competencias comunicativas desde la perspectiva de la neurodidáctica en educación básica primaria en Cúcuta, norte de Santander*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1. *Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets editores.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 2. *El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets editores.
- Castellanos, N. (2024). *La importancia de la tradición oral en el fortalecimiento de competencias comunicativas*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 7786-7802. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11217
- Castillo, C. (2019). *Desarrollo de la expresión oral como habilidad comunicativa y profesional pedagógica*. Revista Propuestas Educativas, 1(1), 66–83.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Cuesta, Ó. (2008). *Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación*. Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, 8(15), 89-102.
- Congreso de la República de Colombia. (2025). *Proyecto de Ley de Calidad de la Educación Rural*. Bogotá: Cámara de Representantes.
- Cova, Y. (2012). *La comprensión de la escucha*. Letras, Número 54 volumen 87, pp. 125-140.
- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México. D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Cian, A. (2013). *El Smartphone y la comunicación interpersonal presencia de los jóvenes universitarios de UCAB Guayana*. Universidad Católica Andrés Bello. Ciudad Guayana.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.

- Coronado, A., Moreno, N. y Torres, A. (2016). Estrategia para el reconocimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de inmigrantes latinoamericanos. *AGO.USB*, 16(2), 383-392.
- Degl'Innocenti, M. (2008). *Pedagogía y transmisión de la cultura*. *Hologramática*, 5(8), 29-49.
- Del Barrio, J; Castro, A; Ibáñez, A; Borragán, A. *El proceso de comunicación en la enseñanza*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. vol. 2, núm. 1, 2009, pp. 387-395. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores, Badajoz, España
- Escalona, J, Ramírez, J. y Ortiz, L. (2025). *Dimensión Comunicativa en la Formación de Estudiantes de Primera Infancia a través de Proyectos Educativos Innovadores: Revisión Documental*. *Revista Conocimiento, Investigación y Educación (CIE)*, 1(20), 114-148.
- Esquivel, L. (1995). *Análisis de la tríada familia- escuela- sociedad: un estudio comparativo*. *Educación y Ciencia*, 4(12), 51-61.
- Fajardo, L. (2009) *A propósito de la comunicación verbal forma y función*. [documento en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219166910061ISSN0120-338X>.
- Fontalvo, E. (2025). *Convivencia democrática en entornos educativos rurales colombianos*. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(2), 11-21. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v5i2.316>
- Fundación PLAN. (2024). *Diálogos intergeneracionales: Guía metodológica*. Proyecto ELLA.
- Flick U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideia; 2007. p. 89-109.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

- Gervilla, E. (2006). *El sabor del saber y el saber académico actual*. Revista de Educación, (340), 1039-1063.
- González, F. (2009). *Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares*. Reflexiones, 88(1), 119-135.
- González, W. (2011). La dinámica social en la definición del espacio rural. Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica, 14(1), 93-99.
- Gumucio, A. (2001). *Haciendo olas: Historias de comunicación participativa para el cambio social*. Rockefeller Fundación.
- Gumucio-Dagron, A. (2011). *Comunicación para el cambio social: experiencias y reflexiones*. Editorial Signis
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Riba, C., & Vega, F. (2020). *Uso de una herramienta digital como recurso de desarrollo profesional para mejorar la competencia comunicativa oral de alumnos de educación infantil y primaria*. Revista de Investigación en Logopedia, 10(2), 135-149.
<https://doi.org/10.5209/rlog.67125>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, España: Taurus.
- Habermas, J. (1998). Facticidad y validez: *Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Trotta.
- Hernández, A. y Garay, O. (2005). *La comunicación en el contexto deportivo*. En A. Hernández Mendo (Coord.) Psicología del deporte. Fundamentos Vol. I. Wanceulen: Editorial Deportiva, S.L.
- Horkheimer, M. (1998). *Teoría crítica*. (Juan José Sánchez, trad.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- León, A., Albán, A. y Quinteros, P. (2018). *Origen y evolución de los modismos o expresiones populares y su influencia en la enseñanza del idioma inglés hacia la formación profesional*. Tsafiqui, Revista de Investigación Científica, (11), 1-20

- López, L. A., Alonso, M. y Jiménez, E. (2023). Las prácticas académicas en el contexto universitario digital: diseño de APP para la gestión e interacción entre estudiantes, empresa/institución y universidad. *Revista De La Asociación Española De Investigación De La Comunicación*, 10(Especial), 2-32. <https://doi.org/10.24137/raeic.10.e.3>
- Martín, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Anthropos Editorial.
- Martínez, J. (2021) *Fundamentos teóricos sobre las competencias comunicativas como factor multidimensional y dialógico en la educación rural colombiana*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Martínez, A. (2023). *Cosmovisiones culturales y su impacto en la praxis educativa*. Sinopsis Educativa, 23(1), 65–84. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Mendieta, G., (2015). *Informantes y muestreos en investigación cualitativa*. Investigaciones Andina, 17 (30), 1148-1150.
- Miranda, S., y Ortiz, J. A. (2020). *Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa*. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Educación rural en Colombia: Retos y oportunidades*. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moscovici, S. (1984). *La representación social: Un concepto en el cruce de disciplinas*. Buenos Aires: Ediciones Huemul.
- Nussbaum, M (2011), *Creando capacidades. El enfoque del desarrollo humano*, Cambridge, Massachusetts, Londres, The Belknap Press de Harvard University Press.

- Orozco, W (2023). *El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social*. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477275068006/html/>
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). *Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias*. Educación, 27(52), 98-118.
- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). *Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto*. Nodos y Nudos, 6(45), 52-65. 10.17227/nyn.vol6.num45-8320.
- Palomino, J. (2022). *La Conectividad en el contexto rural: ¿Marginalidad Digital?* Revista Scientific, 7(26), 53-73, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.26.3.53-73>
- Palma, N., Triviño Delgado, M, Posligua, R., y Muentes, L. (2025). *El aprendizaje: La tríada familia-docente-niño en la educación inicial*. Polo del Conocimiento, 10(12), 1867-1880.
- Packer, M. y Alonso, C. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Palomino, J. (2022). *La Conectividad en el contexto rural: ¿Marginalidad Digital?* Revista Scientific, <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.26.3.53-73>
- Peirano R., C, Estévez S., Swapna P, & Astorga, Ma. (2015). *Educación rural: oportunidades para la innovación*. Cuadernos de Investigación Educativa, 6(1)
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042015000100004&lng=es&tlng=es.
- Pintos, J. (2005). *Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. Utopía y praxis latinoamericana*, 10(29), 37-65. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27910293>

- Puche, M. (2015). *¿Dialectalismo y/o tecnicismo? Una mirada al léxico especializado de la minería del siglo XIX*. Dossier Thématique, número 36 volumen 1, pp.36-58.
- Quecedo, R y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, núm. 14, 2002, pp. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteiz, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Quintero, R., & Hernández, C. (2017). *Concepciones sobre calidad educativa en una escuela rural de Cundinamarca-Colombia*. In *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica* (p. 192).
- Ramírez, C. (2024) *La práctica docente desde la perspectiva tecnopedagógica como promotor de transformación digital educativa*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Randazzo, F. (2012). *Los imaginarios sociales como herramienta*. Imagonautas, 2(2), 77-96.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994).
- República de Colombia. (2015) *Decreto 1075 del 2015*. Sector Educación.
- República de Colombia. (2021) *Resolución 21598 de 2021. Plan Especial de Educación Rural* (PEER).
- Rizo, M. (2011) Reseña de "*Teoría de la comunicación humana*" de Paul Watzlawick *Razón y Palabra*, núm. 75, febrero-abril, 2011 Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2005). *Administración*. México: Pearson Educación
- Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. España: Universidad de Deusto.
- Sandoval Gallegos, M. G., Soto Ayala, M. F., Ramos Jiménez, R. B., & Sandoval Gallegos, A. M. (2023). *Dichos populares en la memoria de estudiantes*

universitarios: relación con valores, íconos y colores. Polo del Conocimiento, 8(7), 138-152.

Schutz, A. (1973). *El problema de la realidad social*. España: Amorrortu Editores.

Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Argentina: Prometeo Libros.

Socorro (2000) *Comunicación Oral Fundamentos y Práctica Estratégica*, Primera Edición, Pearson Educación, México, 2000.

Taborda, M., Copertari, S., y Galván, G. (1998). Transmisión cultural y comunicación multimedial: su impacto en la educación de los jóvenes. Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación, 2-41.

Tenti, E. (2007). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.

Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. España: Editorial La Muralla.

Torres, N. (2022) *La identidad de la Juventud Rural: un análisis a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Boyacá, Colombia*. Tesis Doctoral. Universidad Americana de Europa.

UNESCO (2011). ICT Competency Framework for Teachers Version 2.0. UNESCO. (Documento en línea) Disponible: en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

Vargas, J. (2021) *Competencias comunicativas del docente en el desarrollo de su práctica pedagógica*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Vergara, M. (2023) *Constructos teóricos para la integración didáctica de las tecnologías de la comunicación e información (TIC) en educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Vidal, N; Usta, W, Gómez, Y. y Ruiz, C. (2022). *Competencia comunicativa intercultural en el contexto educativo rural Colombiano*. Episteme Koinonia, 5(1), 1-21.
- Watzlawick, P., Beavin, J y Jackson, D. (2011). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Herder Editorial.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Cambridge. MA: Editorial de la Universidad de Harvard.
- Zamora, J Cedeño, E. (2019): “La violencia doméstica en la familia rural manabita”, *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (julio 2019). <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/violencia-domestica-familia.html>
- Zuñiga, F; Baylon E; Pariona; Z y Ochoa, J. (2024). Revelar las competencias comunicativas en instituciones educativas rurales de Latinoamérica. *Revista Aula Virtual*. Volumen: 5, Número: 12. <https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n12/2665-0398-auvir-5-12-e351.pdf>

PARA CITAR EL LIBRO

Gelvez Suarez, G., Contreras Jauregui, M. M., Martínez Rosado, E., & Tuta Garcia, H. Y. (2026). *Imaginarios sociales de los procesos de comunicación en el entorno educativo rural colombiano*. Cienciadigital.org.
<https://libros.cienciadigital.org/index.php/CienciaDigitalEditorial/catalog/book/59>



Las opiniones expresadas por los autores no reflejan la postura del editor de la obra. El libro es de creación original de los autores, por lo que esta editorial se deslinda de cualquier situación legal derivada por plagios, copias parciales o totales de otras obras ya publicados y la responsabilidad legal recaerá directamente en los autores del libro.

El libro queda en propiedad de la editorial y, por tanto, su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la Editorial Ciencia Digital.

CORREOS Y CÓDIGOS ORCID

Autores



Gladys Gelvez Suarez



<https://orcid.org/>



Magda Milena Contreras Jauregui



<https://orcid.org/>



Edgar Martínez Rosado



<https://orcid.org/0000-0003-3797-336X>



edgar.martinez@unipamplona.edu.co



Heddy Yasmit Tuta Garcia



<https://orcid.org/0000-0003-3571-7602>



tutaheddy@gmail.com

· INVESTIGACIÓN ACADÉMICA & CIENTÍFICA ·



IMAGINARIOS SOCIALES EN LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN DENTRO DEL ENTORNO EDUCATIVO RURAL COLOMBIANO

Esta obra explora los imaginarios sociales que configuran los procesos de comunicación en contextos educativos rurales colombianos. A través de una mirada crítica y reflexiva, las autoras abordan cómo las creencias, representaciones y significados compartidos en las comunidades rurales influyen en las prácticas comunicativas que se desarrollan en la escuela y en su relación con el entorno.

Desde una perspectiva académica y situada, el libro propone comprender la comunicación no solo como un medio de transmisión de información, sino como un fenómeno social profundamente ligado a la cultura, la identidad y el territorio. Los hallazgos invitan a repensar los procesos pedagógicos desde una comunicación dialógica, inclusiva y transformadora, que reconozca las voces y saberes de las comunidades rurales.

Un aporte valioso para educadores, investigadores, estudiantes y todos aquellos interesados en los vínculos entre comunicación, educación y desarrollo rural.

Dra. Gladys Gelvez Suarez

Doctora en Educación

Investigadora en Comunicación y Educación Rural

Dra. Magda Milena Contreras Jauregui

Doctora en Educación

Investigadora en Pedagogía y Contextos Rurales



FENOMENOLOGÍA DESDE LAS HISTORIAS

ISBN



IMAGINARIOS SOCIALES EN LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN
DENTRO DEL ENTORNO EDUCATIVO RURAL COLOMBIANO



Dra. Gladys Gelvez Suarez &
Dra. Magda Milena Contreras Jauregui