

Social Configuration in Rural Educational Settings in Colombia: Discrete Realities and Evident Situations from a Community Health and Psychosocial Perspective

Dr. Juan Carlos Pérez^{1*}, Dr. María Fernanda Gómez¹

¹Department of Community Mental Health and Public Health, Universidad Nacional de Colombia Hospital, Bogotá, Colombia

Introducción

Un acercamiento a la caracterización del conjunto de actividades y relacionales que se desarrollan en el espacio social que llamamos *escuela* puede realizarse identificando las cualidades de las asociaciones que se establecen en ella. El espacio social de la escuela, construido históricamente, es un escenario con funciones encaminadas hacia la reproducción del orden social, lo cual ocasiona que el modelo de transmisión cultural sea el principal motor de las acciones políticas y económicas. Esta asignación funcional es lo que este ensayo se propone confrontar, sobre todo cuando sus características entran con imposición en territorios diversos y excluidos.

Las experiencias de vida acordes con valores democráticos, como forma de la participación activa dentro de la organización social, pueden convertirse en dinámicas que favorezcan la justicia, la equidad y la corresponsabilidad, en donde todos y cada uno de los ambientes sociales, prioritariamente la escuela, sean un lugar para la democratización de los saberes. Esta es una dinámica relacional que requiere fortalecimiento, sobre todo teniendo en cuenta que requerimos hilvanar de nuevo el tejido social en estos momentos de posacuerdo de paz y de hacer frente a la coyuntura pandémica.

Este ensayo plantea algunos cuestionamientos acerca del valor intrínseco del modelo de organización escolar propio de la era industrial, que se impone con la máxima de la eficiencia y niega la expresión emancipadora de las diversas formas culturales e identitarias que a razón de las luchas sociales poco a poco expresan el no lugar como condición de negación continua.

Se inicia con una caracterización sobre la contextualización como el factor condicionante de la construcción histórico-social de la escuela. Dicha construcción tiene carácter dinámico en una relacionalidad conflictiva y respondiente. La democratización de lo escolar es aún un requerimiento sinérgico de esta configuración. Se caracterizan algunos aspectos del ordenamiento normativo como modelador de lo escolar, en un continuo debate entre la legislación y los acuerdos contractualistas factuales que requieren en cada escenario social de unas redefiniciones, más aún en contextos de exclusión. Estas dos caracterizaciones favorecen la comprensión de las dialécticas existentes entre los agentes educativos, en el sentido de las diversas exclusiones a que han dado forma y mantienen vigentes, para reflexionar sobre cómo se incluyen y excluyen los sujetos cognoscentes, las familias y sus cosmovisiones mediante la imposición de las normativas sobre la educación. Finalmente, se formula una sugerencia indagativa sobre la frontera como lugar potencial para la identificación cultural en contraste con los sentidos de la exclusión.

La contextualización como fundamento para la relacionalidad propia de la escuela

La obsolescencia funcional de la escuela planteada por algunos autores (Chomsky y García, 2002; Giddens, 1991), cuyos análisis se centran en su pérdida de capacidad para dinamizar nuevos procesos socializadores, de acuerdo con las condiciones propias de la sociedad que la acoge, hace que sea nuevamente necesario replantearse las condiciones configurativas de la escuela en sus características organizacionales tanto intrínsecas como extrínsecas (Ball, 1994, 2001; Ball y Youdell, 2008).

La escuela no puede ser una fábrica de mano de obra cualificada. Un recorrido sobre la influencia que tiene el contexto sobre el quehacer educativo facilita la comprensión de las condiciones de la configuración social.

El maestro hereda a su aprendiz todo un conjunto de conocimientos que tienen forma y sentido en su contexto cultural. Esta herencia es el condicionante de la relación, y en diversos momentos históricos se ha formulado y acoplado de diversas maneras dependiendo de las relacionalidades culturales y sociales (Aristegui *et al.*, 2005; Torres *et al.*, 2001; Valencia *et al.*, 2008).

La relación pedagógica en la transmisión cultural fue en la época helenística un valor de la organización social. Tanto la guerra como el gobierno fueron las dos condiciones teleológicas que le dieron configuración a la forma como se dinamizaron los procesos de conocimiento. La mayéutica fue un método que practicaron aquellos que invadieron pueblos, tomaron sus posesiones e instauraron un modelo de organización con base en la negación del otro. El ciudadano griego tuvo la convicción racional de que la guerra era legítima y estaba justificada por expandir la educación.

La migración cultural llevó a que, durante la expansión del imperio romano, la educación se complejizara y tomara la forma de identidad territorializada. La jurisprudencia romana dio al imperio el sentido identitario para que la educación fuera el sello distintivo de la ciudadanía. La cultura romana tuvo como mecanismo de promoción valores con diversas formas de identificación basadas en artefactos idealizados. El reconocimiento cultural romano se consolidó por la separación y distinción de lo bárbaro, de tal forma que la disección de las prácticas sociales evidenciaba las condiciones de los factores educativos.

En la Edad Media, por causa de la segregación feudal, basada en la centralidad de la relación protectoral del consumo agrario, la conservación de los saberes acumulados fue reservada a hombres con sotana, que, bajo las reglas de vida monástica, preservaron algunos de los avances del conocimiento logrados por griegos y romanos. El intercambio comercial, sobre todo por la Ruta de la Seda, favoreció la migración de literatura que aportó nuevas formas de establecer la relacionalidad en el aprendizaje. Fue el monasterio, y posteriormente la cátedra, el lugar para el aprendizaje. Esta dinámica de poder teocrático será debilitada a causa de la confluencia cultural posterior que favoreció nuevos métodos, además del iluminativo. Así, el *cogito* irrumpe con fuerza avasalladora.

El Renacimiento representa la puesta en marcha de una diversidad de métodos para la construcción de nuevos conocimientos. La ciencia, no teológica y más empírica, toma el lugar principal y potencia el enriquecimiento de la cultura. La promoción de los nuevos desarrollos tecnológicos, los viajes de ultramar y las diversas necesidades comerciales catapultaron el conocimiento como facilitador de las relaciones comerciales. Las primeras formalizaciones escolares se dan en razón de la necesidad de expansión comercial. La

Conquista y la defensa del proyecto colonizador fueron un detonante de la promoción educativa.

La inclusión de los valores humanistas confronta los poderes autocráticos de las monarquías. La promoción de los contratos sociales se planta ante los absolutismos que negaban participación política a nuevos sectores sociales que buscaban representatividad. El espíritu liberal es el resultado de la construcción de un pensamiento educativo opositor de los convencionalismos. Las artes liberales y la escuela liberal se relacionan aún en una configuración de oposición.

La cualidad educativa como derecho fue la respuesta incipiente y emergente ante la necesidad de nuevas condiciones ciudadanas e industriales. Amparada en la necesidad de la civilidad y de las buenas costumbres, la educación primaria toma forma de necesidad en todas las capas sociales de aquellos países donde se realiza la transformación productiva de artesanal a fabril, de tal forma que las habilidades lectoras y matemáticas favorecen la incorporación como mano de obra (Beck, 1998).

La ampliación del derecho educativo ha estado vinculada con la necesidad comercial y sus continuas transformaciones. El proyecto de Estado/nación decimonónica, se fundó en la escuela promotora de la fisión patriótica. El despliegue de la escuela se centró en el fortalecimiento de la estructura social, jerarquizándola y ampliando los márgenes de exclusión. La ampliación de esta formación centrada en la mercantilización, desborda en el s. XXI las fronteras nacionales y es subsumida por modelos de educación supranacional.

Sin embargo, también han sido cruciales los aportes de las diversas corrientes de pensamiento pedagógico que han fundamentado el ejercicio de la educación, como son el constructivismo y la escuela activa, que han restringido la mercantilización de la educación, poniendo en el centro de la relacionalidad al sujeto humano.

En tiempo de la era planetaria, las corrientes de pensamiento crítico y holístico incrementan las formas de debate, favorecen la ampliación de miradas, y crean escenarios altermundistas frente a los intereses tecnócratas que imperan en la política educativa de muchos países (Morin *et al.*, 2002).

La multiculturalidad y las diversas expresiones de sentido sobre la vida pueden ser las condiciones integradoras de los diversos componentes que la dinámica escolar tiende a fundamentar a fin de conectar las diversas entidades personales y sociales (Rockwell, 2009; Walsh, 2010, 2011). Si seguimos fundamentando la separación de la escuela frente al engranaje social difícilmente esta podrá reconfigurar los sentidos que dan forma a la vida social (González, 2012; Mignolo, 2003).

La democratización de los saberes aún es un reto que requiere de nuevas luchas sociales que toman forma en nuestro espacio nacional, en una tensión continua que puede generar la necesidad de normativas que den amparo legal a las propuestas educativas. En este sentido, la exploración de la normativa que da sentido a la configuración social de la escuela es condicionante para poder caracterizar relacionalmente las tensiones entre sus elementos configurativos.

La condición normativa como configuración de lo escolar

La concepción de las normas como factores del establecimiento de las relaciones sociales hace que cada sujeto pueda ser a la vez actor y redactor de dichas normas. Desde esta formulación planteada por los contractualistas sociales se consideran diversas tendencias. Las propuestas comunitaristas antepone los intereses colectivos a los individuales, de tal forma que el ejercicio de las libertades queda regulado por el interés grupal. Los contratos sociales basados en los comunitarismos abundan en derechos colectivos que desafía la prevalencia de lo privado.

En oposición, y con una gran trayectoria histórica, la tendencia individualista, disfrazada y nombrada como liberalismo, privilegia la libertad individual sobre el interés común, de tal forma que la mediación que pudiese lograrse por la acción de determinado tipo de gobierno estaría siempre a merced de la prevalencia de dichas libertades. Evidentemente, el ejercicio de estas libertades se hace sobre la privación de otras. La capitalización de los intereses individuales estuvo y está ampliamente promulgada y difundida desde muchos gobiernos. La libertad, tanto individual como grupal, se hace en contraposición a algún tipo de privación.

Una tendencia moderada, que albergue los intereses relacionales individuales y colectivos, considera de baja intensidad tanto la función reguladora del Estado como la de la libre iniciativa comercial (Santos, 2006). Las sociedades que tienden hacia esta moderación han limitado muchas libertades individuales a favor de las colectividades, así como también limitan acciones colectivas favoreciendo las individuales (Aldaban, 2016; Beck, 1998; Chomsky y García-Albea, 2002; Hobsbawm, 2013; Mignolo, 2015). Estas tendencias requiere de nuevas identidades favorecedoras, y en ello la escuela ocupa un lugar importante, no solo como formadora sino como *protosocietaria* (Aldaban, 2016; Torres *et al.*, 2001).

En la configuración ecosistémica de la era planetaria, las mediaciones del contrato social no solo acogen la relación equilibrada entre la individualidad y la colectividad, sino también la multiplicidad de estas relaciones en los ámbitos naturales, de tal forma que lo natural se incluye como elemento de dicha configuración (Gutiérrez-Pérez y Prado-Rojas, 2015; Morin *et al.*, 2002). Los derechos ambientales, la sostenibilidad y la generatividad son presupuestos que se antepone a la relación individuo-colectividad. Esta relacionalidad hace que la escuela, como promotora de valores y denunciante de antivalores, tenga en cuenta la necesaria consideración humano-planetaria.

La ampliación del horizonte contractual favorece que los intereses de la relacionalidad humano-planetaria puedan prevalecer ante las rivalidades individuo-colectivas.

En nuestro país, la fórmula de este nuevo pacto social, en el establecimiento educativo, es definida por los artículos 67.º y 68.º de la Constitución Política de 1991 . La descripción de este pacto inicia caracterizándolo como un derecho, de tal forma que todo sujeto debe poseerlo. Además, tiene una función: *el acceso al conocimiento y los valores culturales*, de modo que favorece el reconocimiento identitario y las tradiciones propias de la cultura. Como orientación proyectiva, la educación formará para la vida en sociedad, y en consecuencia la relacionalidad individuo-sociedad es una misión formativa de la organización educativa.

En estos artículos constitucionales se describen también responsabilidades que se atribuyen a la triada conformada entre Estado, sociedad y familia. Esta triada responsable de la educación es redefinida por efecto de las tendencias configurativas de las transformaciones

culturales. El papel del Estado, como regulador social, pasa cada vez más por una atribución de baja intensidad. La llamada “sociedad”, como referente cultural, está sujeta a la hibridación multiforme en razón de la migración identitaria resultante de la globalización mercantilizada. Y asimismo las nuevas pluralidades del nicho familiar están favoreciendo una diversidad de configuraciones y reconfiguraciones cuyas características positivas son la ruptura de los modelos patriarcales hegemónicos y las multiexpresiones forma de las nuevas identidades masculinas y femeninas.

Discretamente, los artículos referidos también favorecen la diversidad de las condiciones y expresiones culturales y enfatizan la relación de dichas responsabilidades, dando cierta oportunidad a las expresiones grupales e identitarias como fundamento para el establecimiento de las responsabilidades educativas.

La regulación de la configuración social de la escuela es amplia y posee una estructura piramidal que, de acuerdo con las consideraciones de los gobiernos de turno, toma forma orientativa a través de los Planes Decenales en Educación (MEN, 2017). La tercera edición de estos planes propone en uno de sus alcances la superación de lo que se estima como la brecha de lo urbano con lo rural.

La configuración del espacio social escolar requiere necesariamente de acoger a los múltiples actores responsables de lo educativo. La regulación y redefinición del contrato social en clave individuo-colectiva puede extenderse considerablemente a humano-planetario, donde la participación real de los responsables mencionados tenga un peso considerable al momento de poner en juego los intereses formativos. En esta línea, la democratización de la escuela pasa necesariamente por la asignación y reasignación de nuevos mecanismos de participación en la acción educativa.

Hacia una configuración dialógica entre agentes educativos

La línea de exposición presentada hasta ahora se problematiza específicamente al considerar la relación entre los agentes educativos en espacios de exclusión social, sobre todo en aquellos lugares que están más allá de la frontera de los círculos desarrollistas (Mignolo, 2005, 2015).

La articulación de estos agentes (Estado, sociedad, familia) toma forma en la definición de las problemáticas históricas que por muchas décadas han segregado a una amplia capa de la sociedad, entre ella a los campesinos.

El proyecto de ciudadanía, en el sentido de la organización jerárquica de la sociedad colombiana, solo considera un tipo de modelo de ciudadanía que ha pasado por diversos momentos históricos que podrían considerarse en tres fases. Desde los procesos emancipatorios de principios del siglo XIX, la ciudadanía fue una categoría vinculada al poder económico y social, excluyendo a las mujeres y a los grupos sociales afrodescendientes e indígenas. Esta *ciudadanía de condición excluyente* duplicó la organización jerárquica propia del periodo colonial. Las luchas y tensiones políticas desarrolladas en el siglo XIX y la primera mitad del XX llevaron a la creación de un pensamiento emancipatorio social. Los grupos sociales excluidos buscan espacios de representación en las diversas maneras de ser en sociedad. Solo hasta la segunda mitad del siglo XX la mujer obtendrá condición de ciudadanía. Sin embargo, la paridad de género en cuanto al valor del voto no garantizaría por sí misma la asunción de derechos y oportunidades. La *paridad ciudadana* quedó nuevamente subyugada bajo la dominación masculina.

La lucha social y estudiantil promovió la reforma constitucional de 1991, que da un primer reconocimiento formal a la pluriétnicidad como forma cultural. Esta *condición de ciudadanía en la pluriétnicidad*, aún después de tres décadas, es un paradigma de trabajo social y educativo. Contradictoriamente, en la escuela es donde hemos de atender, significar y resignificar las contradicciones de las condiciones de exclusión ciudadana, las cuales se problematizan aún más bajo formas de gobierno tendenciosamente excluyentes. Gobernar de espaldas a la sociedad es crear nuevas formas de división y alineación.

Para la escuela, en sus diversos modos de participación y en su configuración social, acoger la relacionalidad de estas condiciones excluyentes en la conexión entre los agentes y actores de lo educativo requiere de una práctica novedosa, y puede que se fundamente en la democratización de los saberes. Es un reto pedagógico si se asume desde su condición de *protociudadanía*.

Teniendo en cuenta los avances investigativos de la psicología y la neurociencia, la etapa de la niñez y la adolescencia posee características y dimensiones cognitivas dinámicas que, al confrontarlas con el proceso escolarizante, no reciben una articulación creativa que genere polisemias de sentido y conocimientos. Estas condiciones cognitivas interconectadas se caracterizan por las multiexpresiones de sentido puestas en acción al momento de crear y construir conocimiento. Ante ello, se propone superar la acción educativa centrada en el racionalismo y promover la estrategia metodológica (Morin, 1977), que puede ser más impactante en los procesos formativos por su utilidad en la identificación de capacidades y en la consolidación de nuevas corrientes de pensamiento que evidencian la necesidad de partir de la relacionalidad bio-psico-social. En la configuración social de la escuela la relacionalidad de los sujetos de aprendizaje que participan en ella ha de partir de la consideración de todos ellos y de sus diversas capacidades.

Conjuntamente, el nicho familiar, como lugar vital de formación, es el referente primario para el afianzamiento de los procesos formativos escolares. La diversidad de sentidos del concepto de familia es la condición relacionante que debe tener en cuenta la planificación de la configuración social de la escuela.

La identidad cultural y familiar es la base para el desarrollo formativo. Por ello el engranaje de la configuración debe atender a la planificación curricular, el sentido, las contradicciones, la relación valores/antivalores, el afianzamiento propio/foráneo, e incluido en esto, las condiciones del diálogo intercultural.

El sujeto cognoscente y sus modelos de relación familiar se confrontan con las diversas formas de dinamización de la política educativa. Los agentes gubernamentales que son responsables del aseguramiento de las condiciones de la educación en muchas experiencias organizacionales chocan con las condiciones del sujeto cognoscente y aún más con sus relacionalidades familiares, por priorizar la aplicación de los estándares y modelos de eficiencia educativa.

La ausencia de condiciones materiales y la insuficiencia de profesionales idóneos hace que en su tensión relacional los agentes educativos no se articulen armónicamente. Existe una gran tarea para el desarrollo dialógico entre estos actores, y es la superación de tensiones intrínsecas mediante:

- El equilibrio entre la *gestión administrativa* y el *dinamismo pedagógico/curricular*. Es necesario considerar, en la forma como se configura la escuela, la tensión entre la gestión administrativa y el desarrollo pedagógico/curricular, pues hacerlo puede servir para advertir las negaciones continuas que se pasan por alto en las prácticas organizacionales, así como otras implicaciones. En muchas organizaciones educativas se impone la administración sobre lo pedagógico.
- *La resolución horizontal de las contradicciones*, que puede presentarse como un camino arduo, metodológicamente complejo, pero dinámicamente necesario y fructífero para la gestión administrativa. Son pocas las organizaciones educativas que se dan a la tarea de reflexionar y debatir asuntos, e incluso contravenir tradiciones, norma o leyes, a fin de formular espacios de resolución horizontal de las contradicciones.
- *La resolución de problemas como escenario dialógico*, que favorece la multiplicidad de diálogos de saberes, en una dimensión implicativa. A través de los manuales de convivencia, los perfiles estudiantiles/docentes y los modos de participación democrática es posible dinamizar la resolución de problemas mediante el diálogo y el acuerdo. La práctica de la dialogicidad, con una perspectiva formativa, es un potencial escenario para la vivencia dinámica de la ciudadanía, en tanto forma a través de la acción.

Estos aspectos enfatizan y revelan las ausencias y las negaciones continuas que el proceso de configuración social puede causar en nuestras escuelas; estas son y seguirán siendo el lugar formativo para la socialización. Es por ello que la reflexividad sobre las tensiones evidentes de la configuración escolar puede ser una oportunidad para adoptar una nueva definición característica y adelantar su urgente transformación.

La escuela en exclusión y de las exclusiones

La configuración social de la escuela puede revelar algunas condiciones excluyentes, que pueden ser aún más controvertidas cuando la escuela está en la geografía fronteriza. Las ruralidades y las identidades culturales (ténganse en cuenta las propuestas etnoeducativas en diversidades polisémicas) son continuamente apartadas y relegadas por las dinámicas

implicativas de las gestiones y de las entidades encargadas de la administración de la educación. Pero es justamente dicha exclusión la que favorece su particularización.

Puede que, en un sentido positivo, estar en la zona de exclusión facilite acoger las posturas culturales que desde la frontera configuran sentidos. La escuela puede convertirse en el factor identitario liminal, que desde la movilidad social —buscando que esta sea participativa, horizontal, cocreativa y democratizadora— permita *diseñar* una forma de nueva escuela (Calvo, 2010; Osorio, 2017).

La frontera es y seguirá siendo un lugar configurativo, un lugar de enunciación vital; como escenario social no se romperá, sino que, progresivamente, se irán estructurando otras formas de fronterización (Mignolo, 2003; Rockwell y Ezpeleta, 1983). La formación para la ciudadanía, que aún está en debate, puesto que se sigue considerando la urbanidad como proyecto civilatorio ejemplificador para el desarrollo encaminado hacia la economía de mercado, puede contemplar la diferenciación desde la ruralidad, en las diversas ruralidades, como proyecto ciudadano. La fundamentación de esta ciudadanía en clave liminal acoge la pluralidad de sentidos y saberes.

En la dinámica planetaria, las relacionalidades polarizadas y las restricciones para la integración intercultural hacen que sean necesarios nuevos y continuos replanteamientos sobre cómo configurar socialmente la escuela, en sus diversos modos de propiciar encuentros, de mediar las vivencias, de emocionar. En esta configuración, la clave de la estrategia formativa puede estar en considerar la educación para la ciudadanía mundial como un enfoque educativo desde una perspectiva decolonial (Aguilar y Velásquez, 2018; Andreotti, 2009; Andreotti y Souza, 2008).

Los estudios desarrollados en instituciones educativas que acogen este enfoque de trabajo transdisciplinar evidencian avances en la triple conjugación metodológica: cognitiva, emocional y activista (Aguilar y Velásquez, 2018; Mason Bustos, 2015). La superación de la exclusión es un proceso de luchas continuas y las prácticas formativas siguen siendo el escenario ineludible para el desarrollo de estas prácticas. La escuela, como lugar para la *protociudadanía*, puede acoger la interacción dialógica entre las expectativas formativas de los agentes educativos (estudiantes, padres/madres de familia y entidades

gubernamentales), y sería esperable que estas, articuladas por una armonización pedagógica, incluyan la relacionalidad planetaria y ecosistémica.

La pretensión de la superación de las exclusiones es una labor riesgosa, puesto que es factible generar nuevas exclusiones (Aldaban, 2016; Manning, 2020; Velásquez-Palacios, 2015). Es por ello que una de propuesta configuración de lo escolar, implica tener en cuenta diversas contradicciones, como las enumeradas, como también las formas de vivir el espacio social. El territorio de lo escolar, lo local es el punto contextual de partida para esta configuración. Dicho contexto puede favorecer el trabajo común de estas formas de configuración que son excluyentes, pero a la vez identitarias, como también lugares de enunciación.

La perspectiva decolonial es una orientación de reconocimiento de las contradicciones y los movimientos de tensión entre la emergencia y centralidad del poder hegemónico y las diversas configuraciones periféricas (Aguilar y Velásquez, 2018; Mignolo, 2015; Pimmer, 2017; Walsh, 2009). El reconocimiento periférico supone la diferenciación y definición de las delimitaciones. La construcción de la frontera favorece la conformación de nuevas configuraciones en clave de diferencia.

La apuesta discreta que se desea articular en este proyecto está asociada con la identificación de la escuela de la exclusión como una oportunidad configurativa. Nuestras oportunidades están en la diferenciación positiva. Si la forma como enunciamos nuestra configuración social advierte las tensiones no resueltas, limitantes y limitadoras, es posible lograr su reestructuración, restablecerla de forma constructiva y participativa. En este contexto, la frontera es y seguirá siendo un lugar de enunciación.

En clave de prospectiva

Los puntos que aquí se presentan son algunos aspectos reflexivos sobre las caracterizaciones para entender la conformación de la escuela como un lugar propicio para el desarrollo de nuestras sociedades. Así, se parte de la idea de que la escuela es el escenario *protociudadano* donde es posible la definición de nuestra acción social en todos los sentidos que implica: cultural, económico, ecológico y otros necesarios.

La formación para la ciudadanía puede ser un dispositivo vehicular para la configuración de acciones que se enseñan y erran en la dinámica escolar. Un enfoque como la educación para la ciudadanía mundial, desde una perspectiva decolonial, favorece esta dinámica en el sentido de contemplar experiencias compartidas, saberes interconectados, y dinamismos actuantes.

Considerar la exclusión como escenario configurativo es una dinámica de abordaje para la gestión armónica y la planificación pedagógica que vincula las diversas expectativas, evidencia continuamente las negaciones y las implicaciones y promueve las transformaciones.

Con base en lo anterior, y en razón de los intereses de este Congreso de Educadores y Educadoras en Ciencias Sociales, específicamente en la mesa de ruralidad y escuela del eje sobre políticas educativas, resulta adecuado plantear algunas cuestiones: de acuerdo con las realidades socioculturales que configuran nuestra Colombia, ¿sería conveniente un modelo educativo diferencial que acoja las propuestas contextuales de las comunidades?

En relación con la escuela como un escenario social y sobre las condiciones de su configuración como espacio liminal, ¿es posible una configuración social con una propuesta educativa basada en el reconocimiento de la periferia, desde las fronteras, que favorezca la interculturalidad?

Y en relación con la inclusión de nuevas dimensiones y enfoques fortalecedores del desarrollo curricular, ¿los avances indagativos enmarcados en la perspectiva de la decolonialidad pueden dar forma a una educación para la ciudadanía mundial que favorezca esta configuración identitaria de carácter liminal?

Referencias bibliográficas

- Aguilar, N. y Velásquez, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 937-961.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-937.pdf>
- Aldaban, J. (2016). Un análisis crítico sobre consistencias curriculares en los referentes legales-curriculares-para las matemáticas escolar y del cómo operan estas políticas educativa en Colombia. *Boletín Virtual*.
- Andreotti, V. (2009). Global Education in the «21st Century»: two different perspectives on the «post-» of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(2), 5-22.
<https://doi.org/10.18546/ijdegl.02.2.02>

- Andreotti, V. y Souza, L. M. de. (2008). Global learning in the «knowledge society». Four tools for discussion. *ZEP : Zeitschrift internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(1), 9-14.
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhe*, 14(1), 137-150.
- Ball, S. (1994). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. En *Centro de Publicaciones del M.E.C y Ediciones Paidós Ibérica*. Paidós.
- Ball, S. (2001). La micropolítica de la escuela hacia un teoría de la organización escolar. La edad y el sexo. *Taller de práctica docente II*.
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de la Educación, Bruselas.*, 1-145. http://www.ei-ie-al.org/mercantilizacion/Mercantilizacion_educativa-articulos_publicaciones/Espanol/Ball.pdf
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. PAIDÓS.
- Calvo Muñoz, C. (2010). Complejidades educativas emergentes y caóticas. *Polis (Santiago)*, 9(25). <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000100005>
- Chomsky, N. y García-albea, J. E. (2002). *Los límites de la globalización*. Ariel.
- Constitución Política de Colombia (1991). <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Giddens, A. (1991). *Sociología* (A. E. S.A (ed.)). Alianza Editorial S.A.
- González González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de educación*, 215-239.
- González, N. (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Fundació Solidaritat UB. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34623>
- Gutiérrez-Pérez, F. y Prado-Rojas, C. (2015). Ecopedagogía y ciudadanía planetaria. En *De la Salle* (Vol. 6, Número 1). La Salle Ediciones.
- Hobsbawm, E. (2013). *Un tiempo de rupturas. Sociedad y cultura en el siglo XX*. Titivillus.
- Manning, P. R. (2020). Teaching Contemplatively for Unified Hearts and Communities. *Religious Education*, 115(3), 278-290. <https://doi.org/10.1080/00344087.2020.1738146>
- Mason Bustos, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Si Somos Americanos*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/s0719-09482015000200004>
- MEN. (2017). Plan Nacional de Educación 2016 -2026 El camino hacia la equidad. En *Plan Nacional de Educación 2016 -2026*.
- Mignolo, W. D. (2003). Historias locales / diseños globales. *Akal, Colonialidad, pensamiento fronterizo*, 456.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina* (Gedisa S.A).
- Mignolo, W. D. (2015). *Habitar la frontera: Sentir y pensar la decolonialidad (Antología 1999-2014)* (F. Carballo (ed.); CIDOB Barc).
- Morin, E. (1977). EL Método I. La naturaleza de la naturaleza. En *Editions du Seuil* (Vol. 53, Número 9, pp. 1689-1699). <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/>
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* (L. Autores (ed.)).
- Osorio, J. (2017). *re-significar y transformar las escuelas* (N. Mirada (ed.)).
- Pimmer, S. (2017). Gramsci y su lugar de enunciación : una crítica a la geopolítica del conocimiento de Walter Mignolo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 1.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La Escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 12. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- Santos, B. de S. (2006). Para una democracia de alta intensidad. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Vol. 2, pp. 71-108). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. www.clacso.edu.ar
- Torres, C. A., La, H. y Globalizada, E. (2001). *Globalización y educación*. 13-29.
- Valencia, G., Cañón, L. y Molina, C. (2008). Educación cívica y civilidad: Una tensión más allá de los términos. *Pedagogía y Saberes*, 81-90.
- Velásquez-Palacios, M. (2015). La educación en el discurso pedagógico oficial , ¿ un asunto educativo ? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 159-174. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.003>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. <https://doi.org/10.1063/1.527899>

PULMONOLOGY

- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial Catherine Walsh. *Tabula Rasa*, 1-14.
- Walsh, C. (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial Catherine Walsh I* Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. 1-14.

PULMONOLOGY

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN

Señores

CONGRESO COLOMBIANO Y ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Por medio de la presente me permito autorizar que el trabajo titulado “**La configuración social en los escenarios formativos rurales en el contexto colombiano: realidades discretas, situaciones evidentes**”, sea publicado en archivo abierto versiones completas digitales o impresas del texto en las memorias del **CONGRESO COLOMBIANO Y ENCUENTRO LATINOAMERICANO**.

El Congreso Colombiano y Encuentro Latinoamericano de Educación en Ciencias Sociales conoce y respeta mis derechos morales de autor, por lo tanto, dispondrá que mi nombre se referencie como autor en el artículo o capítulo a publicar.

De igual manera manifiesto y reconozco que el Congreso Colombiano y Encuentro Latinoamericano de Educación en Ciencias Sociales utilizará mi texto en cualquier formato físico o virtual sin reconocerme alguna contraprestación de tipo económico, limitándose el reconocimiento a lo contemplado en el inciso anterior y de igual manera excluyo a los organizadores de cualquier responsabilidad sobre el contenido del trabajo enviado. Atentamente,

NOMBRE ALFONSO RIOS SANCHEZ
C.C. No 98629130
Correo alriosan@gmail.com
Teléfono 3154669857
Fecha: 29 de junio de 2021


ALFONSO RIOS SANCHEZ