

## ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS IMAGINARIOS SOCIALES EN LAS ESCUELAS RURALES. ESTUDIOS COMPARATIVOS EN COLOMBIA, MÉXICO Y CUBA

Some considerations regarding social imaginaries in rural schools. Comparative studies in Colombia, Mexico and Cuba

Algumas considerações sobre imaginários sociais em escolas rurais. Estudos comparativos na Colômbia, México e Cuba

Dra. Yaneth Fabiola Yolima Aglaya Daza Paredes <sup>1\*</sup>, <https://orcid.org/0000-0003-0497-805X>

Dr. Juan Galindo Flores <sup>2</sup>, <https://orcid.org/0009-0002-0600-438X>

Dr. Juan Gabriel Santamaría Pérez <sup>3</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-3071-224X>

Dr. C. Alexis Céspedes Quiala <sup>4</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-5886-5504>

<sup>1</sup> Fundación Universitaria Agraria, Colombia

<sup>2</sup> Sistema Estatal de Telesecundaria en el Estado de Durango, México

<sup>3</sup> Secretaría de Educación Territorial de Tunja, Boyacá, Colombia

<sup>4</sup> Universidad de Oriente, Cuba

\*Autor para correspondencia. email [daza.yaneth@uniagraria.edu.co](mailto:daza.yaneth@uniagraria.edu.co)

**Para citar este artículo:** Daza Paredes, Y. F. Y. A., Galindo Flores, J., Santamaría Pérez, J. G. y Céspedes Quiala, A. (2025). Algunas consideraciones en torno a los imaginarios sociales en las escuelas rurales. Estudios comparativos en Colombia, México y Cuba. *Maestro y Sociedad*, 22(4), 3960-3972. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

### RESUMEN

Introducción: El estudio sobre los imaginarios sociales se ha convertido en una labor trascendental que necesita de una constante actualización y contextualización para lograr mejores resultados en las instituciones y escuelas rurales. Es por ello, que desde el Proyecto de Investigación “Imaginarios y prácticas de la niñez rural. Estudios comparados en Colombia, Cuba y México”, auspiciado por la Universidad Agraria de Bogotá, Colombia, el Sistema Estatal de Telesecundaria en el Estado de Durango, México y la Universidad de Oriente, Cuba, se ofrecen los resultados obtenidos en la formación general e integral de los niños, adolescentes y jóvenes, desde la exploración de los imaginarios sociales, que no solo va a ejercer influencias desde las prácticas educativas, morales y éticas en ellos, sino también en familiares y en la comunidad. Materiales y métodos: La presente investigación explica los resultados obtenidos, a la vez que demuestra lo necesario que resulta para el desarrollo de los imaginarios sociales los cuales influyen en las prácticas educativas en las instituciones y escuelas rurales de estos países, a través de un enfoque comparativo. El estudio identifica similitudes y diferencias en las percepciones y expectativas de los docentes, estudiantes y comunidades sobre la educación rural, durante el período 2022 a 2024. En el mismo, se utilizó la investigación-acción, la observación participante y los grupos de discusión, mediante el uso de diferentes métodos teóricos, empíricos y estadístico-matemático, como el Atlas Ti y Voyand tools, que arrojaron la interpretación de los resultados para establecer que los imaginarios sociales sobre las escuelas rurales están moldeados por factores históricos, culturales y socioeconómicos. Resultados: La realización de esta investigación permitió asegurar que el proceso y desarrollo de los imaginarios sociales en los tres países, muestran que existe una tendencia a percibir a las instituciones y escuelas rurales como espacios de desventajas y carencias. Discusión: Sin embargo, se identificaron barreras significativas respecto a imaginarios alternativos que valoran el potencial para promover la inclusión, la equidad e intensidad de las experiencias y tradiciones, en las instituciones y escuelas rurales desde las prácticas educativas, lo cual limita la implementación de entornos de aprendizaje más equitativos e inclusivos para los estudiantes de las zonas rurales. Conclusiones: Las insuficiencias teóricas y prácticas detectadas desde el Proyecto de Investigación sobre los imaginarios sociales, en las instituciones que fueron seleccionadas en la muestra, conducen a la necesidad de consolidar el impacto del conocimiento creado y su implementación en los diferentes contextos educativos en las comunidades rurales, en correspondencia con las transformaciones de cada zona,

región o país, con énfasis en la formación de las futuras generaciones.

**Palabras clave:** Imaginarios sociales; educación rural; escuela multigrado; proceso de enseñanza-aprendizaje; niñez rural.

## ABSTRACT

**Introduction:** The study of social imaginaries has become a transcendental task that requires constant updating and contextualization to achieve better results in rural institutions and schools. Therefore, the Research Project "Imaginaries and Practices of Rural Children. Comparative Studies in Colombia, Cuba and Mexico", sponsored by the Agrarian University of Bogotá, Colombia; the State Telesecundaria System in the State of Durango, Mexico and the University of Oriente, Cuba, offers the results obtained in the general and comprehensive education of children, adolescents and young people, from the exploration of social imaginaries, which will not only exert influences through educational, moral and ethical practices in them, but also in families and the community. **Materials and methods:** This research explains the results obtained, while demonstrating their need for the development of social imaginaries that influence educational practices in rural institutions and schools in these countries, through a comparative approach, the study identifies similarities and differences in the perceptions and expectations of teachers, students and communities about rural education, during the period 2022 to 2024. In it, action research, participant observation and focus groups were used, through the use of different theoretical, empirical and statistical-mathematical methods, such as the Atlas Ti and Voyand tools, which yielded the interpretation of the results to establish that the social imaginaries about rural schools are shaped by historical, cultural and socioeconomic factors. **Results:** This research allowed us to confirm that the process and development of social imaginaries in the three countries show a tendency to perceive rural institutions and schools as spaces of disadvantage and deprivation. **Discussion:** However, significant barriers were identified regarding alternative imaginaries that value the potential to promote inclusion, equity, and the intensity of experiences and traditions in rural institutions and schools through educational practices. This limits the implementation of more equitable and inclusive learning environments for students in rural areas. **Conclusions:** The theoretical and practical shortcomings identified by the Research Project on Social Imaginaries in the institutions selected in the sample lead to the need to consolidate the impact of the knowledge created and its implementation in the different educational contexts in rural communities, in line with the transformations in each area, region or country, with an emphasis on the training of future generations.

**Keywords:** Social imaginaries; rural education; multigrade school; teaching-learning process; rural children.

## RESUMO

**Introdução:** O estudo dos imaginários sociais tornou-se uma tarefa transcendental que requer constante atualização e contextualização para alcançar melhores resultados em instituições e escolas rurais. Por isso, o projeto de pesquisa "Imaginários e Práticas de Crianças Rurais. Estudos Comparativos na Colômbia, Cuba e México", patrocinado pela Universidade Agrária de Bogotá, Colômbia; pelo Sistema Estatal de Telesecundária do Estado de Durango, México; e pela Universidade de Oriente, Cuba, oferece os resultados obtidos na educação geral e integral de crianças, adolescentes e jovens, a partir da exploração dos imaginários sociais, que influenciarão não apenas as práticas educacionais, morais e éticas das crianças, mas também das famílias e da comunidade. **Materiais e métodos:** Esta pesquisa explicita os resultados obtidos, ao mesmo tempo em que demonstra a necessidade do desenvolvimento de imaginários sociais que influenciem as práticas educacionais em instituições e escolas rurais desses países, por meio de uma abordagem comparativa, o estudo identifica semelhanças e diferenças nas percepções e expectativas de professores, alunos e comunidades sobre a educação rural, durante o período de 2022 a 2024. Nela, foram utilizadas a pesquisa-ação, a observação participante e os grupos focais, por meio da utilização de diferentes métodos teóricos, empíricos e estatístico-matemáticos, como as ferramentas Atlas Ti e Voyand, que permitiram a interpretação dos resultados para estabelecer que os imaginários sociais sobre as escolas rurais são moldados por fatores históricos, culturais e socioeconômicos. **Resultados:** Esta pesquisa permitiu confirmar que o processo e o desenvolvimento dos imaginários sociais nos três países demonstram uma tendência a perceber as instituições e escolas rurais como espaços de desvantagem e privação. **Discussão:** No entanto, foram identificadas barreiras significativas em relação a imaginários alternativos que valorizam o potencial de promover a inclusão, a equidade e a intensidade das experiências e tradições em instituições e escolas rurais por meio de práticas educacionais. Isso limita a implementação de ambientes de aprendizagem mais equitativos e inclusivos para alunos em áreas rurais. **Conclusões:** As deficiências teóricas e práticas identificadas pelo Projeto de Pesquisa sobre Imaginários Sociais nas instituições selecionadas na amostra levam à necessidade de consolidar o impacto do conhecimento gerado e sua implementação nos diferentes contextos educativos das comunidades rurais, em consonância com as transformações de cada área, região ou país, com ênfase na formação das futuras gerações.

**Palavras chave:** Imaginários sociais; educação rural; escola multisseriada; processo ensino-aprendizagem; crianças rurais.

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo parte de considerar la impronta de que todos los Estados miembros de las Naciones Unidas en el año 2015 aprobaron 17 objetivos como parte de la Agenda 2030. En particular, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos en dicha Agenda 2030, donde se priorizan la calidad de la Educación, lo que queda explícito en el (ODS) 4 referido a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2016; p. 16).

A tenor de lo anterior, se corrobora el ansiado propósito del alcance de una preparación más integral de cada uno de los sujetos, que significa: saber, saber hacer y saber ser. Estas cualidades en el mundo de hoy constituyen requisitos esenciales para poder alcanzar un desarrollo socioeconómico, cultural y medioambiental adecuado. Todo ello está considerado como el núcleo de los propósitos fundamentales de este artículo, que se encamina a socializar los resultados del Proyecto de Investigación: “Imaginarios y prácticas de la niñez rural. Estudio comparado en Colombia, Cuba y México”, con el auspicio de la Universidad Agraria de Bogotá, Colombia, la Secretaría de Educación del Estado de Durango, México y la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba en el período 2022 al 2024.

Es por ello, que la Fundación Universitaria Agraria de Colombia y la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER), hicieron posible la colaboración interinstitucional para el desarrollo y materialización de la investigación con entidades de Colombia, como: la Corporación Universitaria Minuto de Dios, el Politécnico Gran Colombiano y la Fundación Cinde; de igual manera, con el Sistema Estatal de Telesecundaria en el Estado de Durango, México y por último, con el Centro de Estudios Pedagógicos “Manuel F. Gran” de la Universidad de Oriente, Cuba.

A partir de todo lo anterior, se identifica como planteamiento del problema a resolver, las insuficiencias que en el orden didáctico- metodológico se presentan en la escuela multigrado en sus diferentes variantes organizativas, las que limitan la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque de integración viable y transformador, partiendo de los cambios que se operan en la actualidad y con el fin de avanzar hacia soluciones que permitan un proceso de mayor calidad.

Además, se encarga de ofrecer a los maestros herramientas de trabajo para potenciar el desarrollo de los imaginarios sociales, y generar las transformaciones socio-educativas deseadas en los diferentes contextos rurales, en función del desarrollo y la autonomía territorial, puesto que permite contrarrestar los efectos negativos causados por la pandemia COVID-19.

Precisamente, a partir de esta problemática, que es común para nuestra región de América Latina y el Caribe, es que se propone como objetivo de la investigación: Aportar al perfeccionamiento de la escuela multigrado, a partir de la contextualización de los imaginarios sociales, con el fin de contribuir a la elevación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de escuela en los países Colombia, Cuba y México.

Sin embargo, todavía las investigaciones educativas para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrado en nuestra región de América Latina y el Caribe, respecto al desarrollo de los imaginarios sociales, no son un elemento tomado en consideración a pesar de ser un aspecto reconocido por los investigadores de esta temática. De igual manera, urge la necesidad de investigar y sistematizar diferentes experiencias pedagógicas relacionadas con esta problemática, teniendo en cuenta los resultados investigativos de los autores, lo que, sin lugar a dudas, justifica el problema de investigación.

En consecuencia, el término imaginario parece asociarse solo a las representaciones, es una visión limitada porque es más que eso. Es recomendable profundizar en este concepto, de tal forma, que al relacionar a los imaginarios con representaciones o con imágenes se considere también cómo es otorgada la significación a dichas representaciones. Considerando lo anterior, un estudio de este tipo debe abordar “el sistema de creencias, saberes y prácticas expresadas a través de representaciones, deseos, afectos y actuaciones” (Triviño, 2018, p.50) que permiten dar significado al proceso de construcción de la realidad.

Los imaginarios no son representaciones, son una especie de esquemas de representación, su función consiste en darle forma y sentido a la experiencia social. Al respecto, Castoriadis aclara: “lo que llamo lo imaginario no tiene nada que ver con las representaciones” (2013, p. 11). Agrega que tampoco se refiere a una imagen en el espejo o a una mirada en el otro. Para entender al imaginario, en este orden de ideas, debe considerarse al espejo mismo como obra de lo imaginario.

Es así como concluye:

*Lo imaginario del que hablo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico-social y psíquico) de figuras/formas imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”. Lo que llamamos “realidad” y “racionalidad” son obras de ello (Castoriadis, 2013, p. 12).*

Un punto importante a considerar, al investigar lo imaginario es que se trata de algo que no es visible, se requiere de herramientas que permitan aproximarnos, primero a la representación y, segundo, a lo que hace posible la asignación de significado. Es así que cuando se estudia un imaginario, por ejemplo, la escuela, el primer desafío al que nos enfrentamos, como expresara Pintos, es “cómo hacer que el objeto de la investigación se haga observable” (2005, p. 410). Cuando se trabaja con menores de edad el reto es mayor, porque implica conocer qué permite dar significado a la representación de la escuela.

Para adentrarse al mundo de los imaginarios es conveniente distinguir, en primer lugar, el concepto de imagen. Entendiéndose como una realidad física, una fotografía, un cartel, un tipo de objetos que están por todas partes, y se puede constatar que estamos rodeados de ellos. En segundo lugar, las imágenes no surgen por generación espontánea, alguien las hace, un productor; también requiere de alguien que las vea, un receptor. Por último, la imagen representa algo, quien la ve encuentra un significado, o al menos tiene un indicio de ello.

A propósito, Andalzúa plantea “lo imaginario es aquello a partir de lo cual las cosas son (significan), pueden ser presentadas (o representadas) y cobran sentido” (2012, p. 35). De igual manera, un imaginario para ser considerado como tal debe ser compartido por la sociedad en su conjunto o por un amplio grupo social. Taylor considera que “el imaginario social es la concepción colectiva que hace posible las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad” (2006, p. 37).

Este autor le agrega un elemento importante al campo de los imaginarios: el orden moral. De acuerdo con su postura, es precisamente este orden el que legitima las prácticas sociales, lo hace al dar sentido a las normas, al umbral de actuación social de los grupos. Los actos que realizamos, los hacemos partiendo de una idea, pero esa idea tiene sentido gracias a un amplio marco que nos permite comprenderla y, así también, nos es posible dar sentido a cada situación a la que nos enfrentamos. Esto propicia que los imaginarios no permanezcan inalterados, porque al cambiar el orden, el sentido de la realidad igualmente cambia y, con ello, el significado de las prácticas sociales; este es el proceso mediante el cual se origina la constitución de un nuevo imaginario social.

En este marco se inscribe la construcción de imaginarios en la infancia. Es en la cotidianidad en donde los sujetos inician el establecimiento de relaciones con sí mismos, con los demás y con el entorno. En el mundo social de las interacciones van surgiendo las coincidencias y las discrepancias, pero sirven de base para la obtención de acuerdos sobre el significado de la realidad. Regularmente inicia al interior de la familia, continúa en la escuela y se extiende al ámbito de la comunidad.

Por otra parte, los autores concuerdan y señalan que los imaginarios son una construcción social que organiza y legitima la convivencia en los círculos más cercanos a cada sujeto, y que se establece como una matriz de conexiones entre diferentes elementos de la experiencia de los individuos, de manera colectiva, en donde las redes de ideas, imágenes, sentimientos, creencias y proyectos comunes están disponibles en un contorno sociocultural propiamente definido.

Utiliza la denominación construcción social para referirse no a lo construido “por los sujetos sino por las estructuras y sistemas en que esos sujetos habitan” (Pintos, 2014, p.7). En el contexto de la escuela rural, los imaginarios sociales de los niños y las niñas se pueden ver como una construcción colectiva de la realidad que les rodea, de su entorno que se contrasta con la institucionalización, y que se diferencia de la construcción social propuesta-impuesta por los adultos.

Así, la niña y el niño se van representando la realidad, conceptualizándola, en un continuo interactuar con los demás y con su contexto, añadiendo la carga del ámbito socio-histórico del lugar donde se encuentren. De esta manera terminan construyendo significados compartidos con el círculo social al que pertenecen, pero asignándole significado que probablemente no coincide con el imaginario colectivo del adulto, del docente, de sus padres, de la comunidad. Ese proceso de construcción no es ajeno a los órdenes moral y social, estos influyen en la forma de representar e interpretar la realidad.

Para los autores, los imaginarios sociales hacen referencia a una racionalidad alternativa del conocimiento

espontáneo, naturalizado y compartido como tal; una especie de inconsciente colectivo incuestionable. En este sentido, la escuela es, para el adulto, (profesor, padre de familia, el habitante de la comunidad) una construcción colectiva dada por la cultura y la historia, un recurso muy significativo que se ha consolidado a través del tiempo, pues se considera sumamente relevante en la construcción de la misma sociedad, en la que se enmarca y a la que legitima.

Es por ello, que consideramos a la escuela, como una institución fundamental en la construcción y legitimación de los imaginarios que los mayores han construido y establecido, ya que es el espacio donde se transmiten los conocimientos, habilidades, valores y creencias que conforman la cultura de una sociedad. Sin embargo, la escuela es, sobre todo, un espacio de socialización y construcción de realidad que influye en la formación de los imaginarios sociales de los niños, una singular construcción derivada de su propio imaginario, que se nutre del contexto social y cultural que les rodea.

Se podría afirmar que la escuela conforma la sociedad, y la sociedad establece los mecanismos de funcionamiento y de legitimación de la escuela. Los docentes, los padres de familia y los profesores señalan lo importante que es estudiar “para ser alguien en la vida”. ¿Pero este imaginario es el mismo para los niños que asisten a la escuela?

Se propone entonces que el imaginario que los niños rurales tienen de su escuela puede abordarse desde dos dimensiones, a saber: una dimensión que podemos llamar “imaginario de los adultos” esto es el imaginario propuesto- impuesto por padres, profesores y comunidad y en el que los niños se enmarcan como el “deber ser”; y otra que podríamos llamar, “dimensión afectiva”

Los estudios del imaginario social realizados por Baeza, le confieren denominaciones específicas que los distinguen como “la propuesta conceptual más significativa de los últimos años desde lo simbólico” (2000, p.8). Aspectos que concuerdan con lo expresado por Castoriadis, a partir de “todo lo que se nos presenta en el mundo social-histórico está indisolublemente tejido con lo simbólico” (2013, p. 108).

La investigadora Gauna, destaca “la relevancia de Cornelius Castoriadis para la teoría social y política, y el psicoanálisis (entre otras áreas), es bien conocido. Sus ideas tienen su cumbre en La institución imaginaria de la sociedad” (2020, p. 189). No obstante, esta propia autora critica a este autor, donde refiere que “Sin embargo, Castoriadis no desarrolla de manera explícita vías metodológicas de acceso al imaginario social. Es decir, no muestra adecuadamente el paso de sus sugerentes postulados teóricos, hacia la expresión histórica concreta de los imaginarios y su dimensión referencial” (2020, p. 190).

Por otro lado, el imaginario social promueve las prácticas educativas y lleva a los escolares a otra dimensión, el conocimiento da sentido a la existencia de las diferentes instituciones escolares, donde la escuela se ofrece como un mediador entre la cultura, el individuo y la sociedad en su conjunto, para de manera sistemática, buscar el desarrollo de la inteligencia creativa y posibilitan diferentes manifestaciones para su socialización, por lo tanto, la educación mueve los imaginarios y produce nuevos significados.

En este sentido, se coincide de manera general con estos autores, que los sujetos dentro de la sociedad actúan de acuerdo con el significado que le dan al mundo y a las cosas que le rodean, como: el lenguaje, las costumbres, las normas, entre otros factores. Aun, sintetizando el pensamiento de estos autores, continuar el estudio del imaginario social puede llegar a entender significados y desentrañar secretos. El concepto de imaginario social se emplea habitualmente como sinónimo de cosmovisión, mentalidad, conciencia colectiva o ideología y sobre todo, tiene un significado preciso e importante en el ámbito rural.

Precisamente, el tema que nos convoca está asociado al estudio y desarrollo de los imaginarios sociales desde el entorno de la educación rural, con énfasis en las escuelas multigrado. A propósito del primer aspecto, se debe explicar brevemente que el término “rural” no está exento de disquisiciones que generan polémica, todo esto asociado a que la noción de qué es lo rural se ha ido modificando a tenor de los cambios sociales, dando lugar a una ruralidad diversa. Según Santos “no hay una ruralidad sino múltiples ruralidades” (2014, p. 47).

En este sentido, para hacer referencia a la educación rural, que ha sido soslayada con frecuencia por la investigación educativa, aunque el interés hacia el tema ha crecido en las últimas décadas, los autores concuerdan que la misma, es la modalidad de cualquier sistema educativo y sus diferentes niveles, destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales, que se caracteriza, además, por la baja densidad de población.

Desde esta óptica, la educación rural no se ve como la expresión de una localidad, sino que se manifiesta de forma



masiva en todas las comunidades rurales de cada país, con un profundo sentido de transformación social, económica y cultural de nuestros pueblos, aunque aún se revelan marcadas diferencias entre el campo y las ciudades.

Por estas razones, se reflexiona por los autores que la escuela rural es tributaria en gran medida de las propias características del contexto rural. No hay que olvidar, que bajo este prisma en América Latina y el Caribe, el entorno rural y por ende las escuelas e instituciones, ocupan una posición de marginalidad, y donde las escuelas rurales han padecido semejantes efectos de relegación; no obstante, ante esta situación las mismas deben hacerse visible, aunque se reconoce que no es una tarea fácil puesto que se trata de uno de los contextos más particulares y singulares de cualquier sistema educativo.

Las escuelas rurales suelen ser muy pequeñas, a menudo con una única aula, y con un solo maestro o maestra a cargo de estudiantes de diferentes edades; también, se reconocen como escuelas multigrado. Para Céspedes et al. (2020) “La escuela multigrado es la forma organizativa del sector rural donde se imparten clases a los alumnos de diferentes grados por un mismo maestro en una misma aula” (2020, p.249)

En este sentido, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela rural multigrado en Cuba, adquiere una connotación especial al asumir la integración del sistema de objetivos contenidos como vía para la planificación e impartición de la clase única, teniendo en cuenta las diferentes variantes organizativas que se asumen y que se explican en las respectivas Orientaciones Metodológicas.

De modo distinto, en Colombia este proceso, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se centra en los proyectos de educación rural, llamados modelos flexibles. Para Ríos et al. (2020) “que se esfuerzan por comprender los contextos rurales y sus pobladores, definiendo propuestas educativas que optan por metodologías activas, participativas, productivas, pedagógicas, centradas en el aprendizaje y el conocimiento de la realidad social y natural”.

Respecto a México, la educación básica se realiza a través de tres subsistemas: las escuelas comunitarias pertenecientes al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), las generales y las indígenas. Dicho Consejo, según Cano & Juárez “abrió escuelas en las comunidades rurales más pequeñas y dispersas que reunieran un mínimo de 4, y un máximo de 29 estudiantes. Todas estas escuelas son multigrado y es el único subsistema que ha sido planeado y diseñado para atender específicamente poblaciones educativas rurales”. (2020, p.337) Aquí es importante destacar, que a nivel de secundaria también existen las telesecundarias, de las cuales cerca del 18 % son multigrado, y desde sus inicios en 1968, se planteó como “una alternativa para ampliar la cobertura de la secundaria en zonas rurales a través de planteles donde los docentes (uno por grado escolar) se apoyaban para abordar las asignaturas en programas televisivos elaborados por el Estado”, Cano & Juárez (2020, p.341).

En el marco de los referentes anteriormente aludidos, se propone como objetivo del presente artículo, ofrecer algunos resultados de la indagación desplegada desde el Proyecto de investigación: “Imaginario y prácticas de la niñez rural. Estudios comparados en Colombia, Cuba y México.”, que se ejecutó durante los años 2022, 2023 y 2024. Se pretende de esta forma hacer una aportación al conocimiento científico en torno a las escuelas rurales y su impronta en el desarrollo de los imaginarios sociales.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Este proceso logró una organización metodológica con un carácter cuantitativo-cualitativo, que aunque se compartieron objetivos comunes, como obtener conocimientos y comprensión, así como, una revisión sistemática de la literatura bajo un enfoque mixto en esta área específica del conocimiento, a partir de las características propias de cada país; sus métodos y formas de análisis difieren.

Primeramente, se fijaron en el proceso investigativo los criterios para seleccionar los estudios sobre escuela rural, y donde así establecieron las acciones para lograr este vínculo interinstitucional, que permitiera indagar y fortalecer las debilidades detectadas en la Educación Rural en algunas zonas y/o regiones de Colombia, México y Cuba, con el fin de avanzar hacia soluciones que permitan una educación de calidad para reducir la brecha con la educación urbana. Seguidamente, en cada país se realizó una búsqueda de las instituciones educativas para la selección de la muestra y los participantes; así como, el contexto en el que se habían realizado determinadas investigaciones o experiencias, pero no incluían ninguna reflexión específica sobre la escuela rural y el desarrollo de los imaginarios sociales.

Asimismo, se utilizó la investigación-acción, la observación participante y los grupos de discusión, mediante el uso de diferentes métodos teóricos, empíricos y estadístico-matemático. Dentro de los métodos teóricos se destacan el análisis-síntesis, el histórico-lógico, el enfoque holístico dialéctico y la modelación. De igual modo,

se utilizó la observación de clases, la entrevista, la encuesta, la revisión de documentos y la triangulación de fuentes, como métodos empíricos.

Por último, se emplearon elementos de la estadística descriptiva para el procesamiento, tabulación y análisis de los datos que se obtuvieron en la aplicación de los instrumentos, como el software de análisis cualitativo Atlas Ti y Voyand tools, que arrojaron la interpretación de los resultados para establecer que los imaginarios sociales sobre las escuelas rurales están moldeados por factores históricos, culturales y socioeconómicos.

Con relación a la muestra, las fuentes de información en los tres países fueron niños y niñas entre los 8 y 12 años de edad que cursaban 4° grado de educación primaria, una muestra intencionada tanto en la institución seleccionada como en el grado escolar, en cuyo caso mayoritariamente las instituciones tenían como modalidad multigrado y metodología escuela nueva.

En México participaron siete escuelas ubicadas en comunidades pertenecientes a los municipios de Guadalupe Victoria y Pánuco de Coronado del estado de Durango. De Guadalupe Victoria participaron los planteles de las comunidades: Santa Catalina de Siena, San Francisco de la Palmita, Dos de Abril y Juan Adama; de Pánuco de Coronado: Lázaro Cárdenas, Dr. Francisco Castillo Nájera y Enrique Calderón, para un total de 50 niños y niñas

En el caso de Cuba se seleccionaron tres escuelas enclavadas en la zona rural de “El Escandel”, ubicada en el Consejo Popular El Caney, del municipio Santiago de Cuba, con un total de 29 escolares, seis maestros, seis especialistas y dos directivos. Siendo un área de referencia por la Dirección Municipal de Educación, para la aplicación y validación de las acciones en las instituciones educativas multigrado como parte del Tercer Perfeccionamiento Educacional.

Con relación a Colombia se seleccionaron los siguientes colegios: En Cundinamarca el colegio La violeta, en Boyacá, El colegio Gustavo Rojas Pinilla, En Córdoba el colegio Nuestra señora de Fátima, en Montes de María el colegio Santa Fe de Icotea, en Caldas el colegio la Aurora, en Valle el colegio El placer de Buga, en Cauca el colegio Cajete total 72 estudiantes.

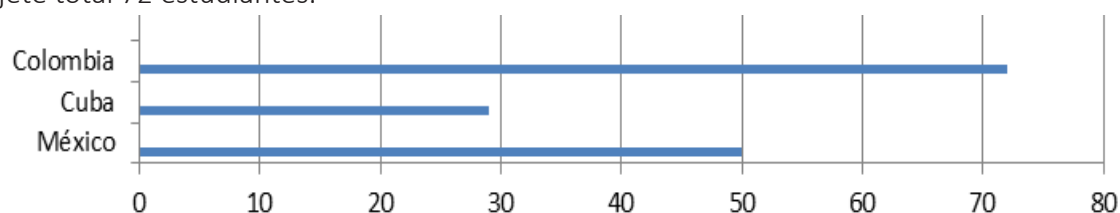


Fig 1. Total de la muestra de educandos

Fuente: Elaboración propia.

En todos los casos, se tuvo como antecedentes las significaciones imaginarias sociales, las creaciones libres e inmotivadas, que según Castoriadis (1997): “crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo: conforman la psique de los individuos. Crean así una representación del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo” (p. 9).

Todo lo anterior está dirigido a maestros, especialistas y directivos que se desempeñan en las diferentes instituciones educativas, con base en el desarrollo y las realidades de los imaginarios sociales. Es necesario reflexionar sobre estos aspectos, donde se reconoce por los autores que es un tema controversial, por la necesidad e importancia del desarrollo del imaginario infantil. Escuchar lo que los niños y niñas desean expresar; lo que piensan respecto a un tema y, cómo desde su mirada de sujetos están viviendo el presente, resulta arriesgado, pero útil, con el objetivo de crear un sujeto crítico como se exige en nuestros sistemas educacionales.

## RESULTADOS

En el contexto rural resultan insuficientes las herramientas que facilitan el desarrollo de la creatividad y la imaginación de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, es por ello, que construir y desarrollar los imaginarios sociales en estos grupos etarios se vuelve esencial para su desarrollo integral.

Es necesario resaltar que el diagnóstico permitió revelar la existencia de algunas insuficiencias, entre las más significativas se destacan: En las instituciones educativas seleccionadas, los educandos mostraron carencias en el empleo de los imaginarios sociales en función de su aprendizaje; así como, escasas investigaciones

En el siguiente apartado se pueden apreciar los resultados de las diferentes preguntas abiertas y cerradas que indagaban acerca de cómo es su imaginario en diferentes situaciones que se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela y en la casa, a partir del contexto post-pandemia. Allí confluyen diferentes categorías, como: hogar- actividades en casa; amistad; juego; asignatura favorita; espacios y tiempos de aprendizaje y felicidad y seguridad en la escuela. A continuación, se ofrecen algunos de los hallazgos o respuestas principales del estudio.

De acuerdo con los aportes de los educandos participantes, las actividades en la casa en general están asociadas a las responsabilidades, principalmente con el cuidado de los animales, hacer las tareas de la escuela y estar con la familia, solo en un cuarto nivel se encuentra el jugar como una actividad relevante. También, mencionan descansar, leer, cuidar a hermanos, realizar diversas actividades con sus padres y abuelos, repasar, dibujar y aprender. Esto permite comprender que para los niños y las niñas participantes, las actividades en casa se asocian con responsabilidades en primera medida, y posterior a cumplir con las responsabilidades pueden permitirse jugar o compartir con su familia.



Para los escolares participantes, los amigos y las personas cercanas; así como, las diferentes actividades de aprendizaje y juegos son fundamentales, a partir de que la escuela es muy importante como espacio privilegiado para encontrarse con sus amigos. Un aspecto relevante que señalan los niños y niñas es que durante la pandemia algo que extrañaron mucho fue el encuentro con sus pares especialmente para jugar y compartir saberes. De igual manera, señalan la importancia de los profesores en su vida, como formadores principalmente, pero también asociados al concepto de amistad. Los niños y niñas participantes encuentran en el docente alguien de confianza que supera en muchos casos la figura de autoridad y asume una característica afectiva, como se refleja en la siguiente figura.



3967



Con relación a cómo perciben el juego, muchos niños y niñas conciben la escuela como un espacio destinado de preferencia para jugar. Ellos disfrutan jugar durante el recreo en los espacios abiertos como la cancha; así como, jugar fútbol, beisbol y carreras. También, pasar el tiempo con hermanos, primos y vecinos.

Esta categoría está asociada por igual con las actividades académicas como estudiar, hacer las tareas o leer; así como, actividades extraescolares y extradocentes. También, el espacio de la escuela es una oportunidad para estar y cuidar a sus compañeros de aula. De igual manera, se evidencia que el juego, es una actividad importante en cada casa y/o espacio en la comunidad, donde mencionan actividades como andar en bicicleta, dibujar, colorear, jugar con muñecas y jugar fútbol con sus amigos.

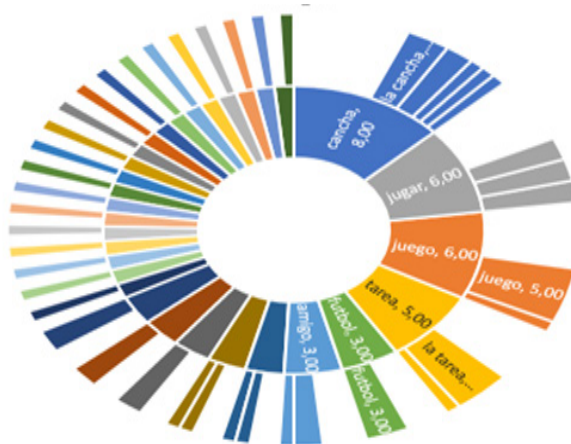


Fig 4. Categoría Juego.

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las asignaturas favoritas, los niños y niñas presentan interés en su gran mayoría, la asignatura de Matemáticas es la que tiene mejor percepción entre los participantes, con un 49 por ciento, seguido por asignaturas como: Educación Física, Lengua Castellana (México y Colombia) y Lengua Española (Cuba). En menor medida, presentan gustos o afectos por otras asignaturas, como: Tecnología y/o Computación, Arte y/o Educación Artística, Historia y las Ciencias Naturales, a partir de los contenidos de cada uno de los países participantes.

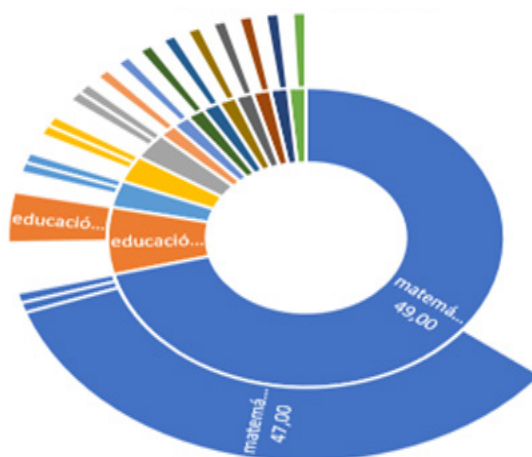


Fig 5. Categoría asignatura favorita.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la categoría espacios y tiempos de aprendizaje, se asocian tanto los momentos y los lugares que afectivamente son significativos para los niños y niñas participantes. Los mismos expresan opiniones sobre su escuela y otras actividades, donde en sentido general, refieren que les gusta su escuela, estudiar, hacer la tarea, jugar, leer, prepararse para las pruebas y compartir el mismo espacio con sus colegas de aula y de la escuela. Además, refieren de manera positiva, el gusto por su escuela y aula de clase, regularmente porque es bonita; además, de los espacios abiertos como el patio, los árboles, la cancha y la biblioteca, donde pueden leer diferentes libros.

También, reconocen que no solo la escuela es un espacio de aprendizaje, porque en tiempo de pandemia la casa se convirtió en el lugar fundamental para aprender, acompañados especialmente por sus padres;

aunque de igual manera, debían apoyar en los quehaceres de la casa y aprovechar el tiempo para jugar con sus hermanos y otros familiares. No obstante, se demuestra que sigue siendo la escuela, el espacio ideal para desarrollar el juego, compartir con sus amigos y docentes, más allá de los aspectos netamente académicos.

Por último, los educandos participantes asocian el espacio de aprendizaje con el salón de clase, en el que se desarrollan las tareas. A su vez, lo describen como “grande” y bonito”. También asocian los espacios abiertos, como el parque o los árboles como lugares de aprendizaje.

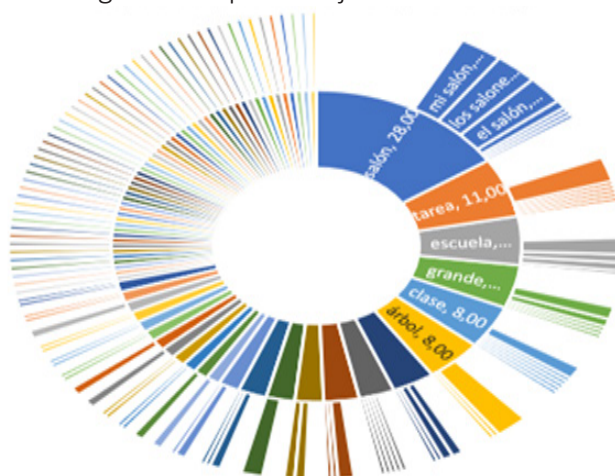


Fig 6. Categoría espacios y tiempos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, ante la pregunta: “¿Te sientes feliz y seguro en tu escuela? se debe significar, que el 100 por ciento de los niños y niñas participantes, afirman que tienen muchas razones para asistir a la escuela, donde suelen sentirse felices y seguros. A partir de reconocer, en primer lugar, el papel del personal docente que interactúan con ellos; así como, de mostrarse conformes con la belleza del entorno de la escuela, en el que pueden desarrollar disímiles juegos y actividades extraescolares.

De igual manera, reconocen que la escuela es el espacio ideal para apropiarse de los aprendizajes necesarios para su desarrollo personal; a pesar, de las diferencias y motivaciones que cada país, región y localidad poseen. También, enmarcaron las diferencias en el aprendizaje desde la escuela, con relación a dicho proceso desde el confinamiento por la COVID-19, ya que el aprendizaje no fue igual para todos y no siempre contaron con el apoyo de los docentes. Por último, se sienten seguros y felices en la escuela, ya que la perciben como un lugar que les brinda seguridad y protección, más allá de los aspectos académicos.

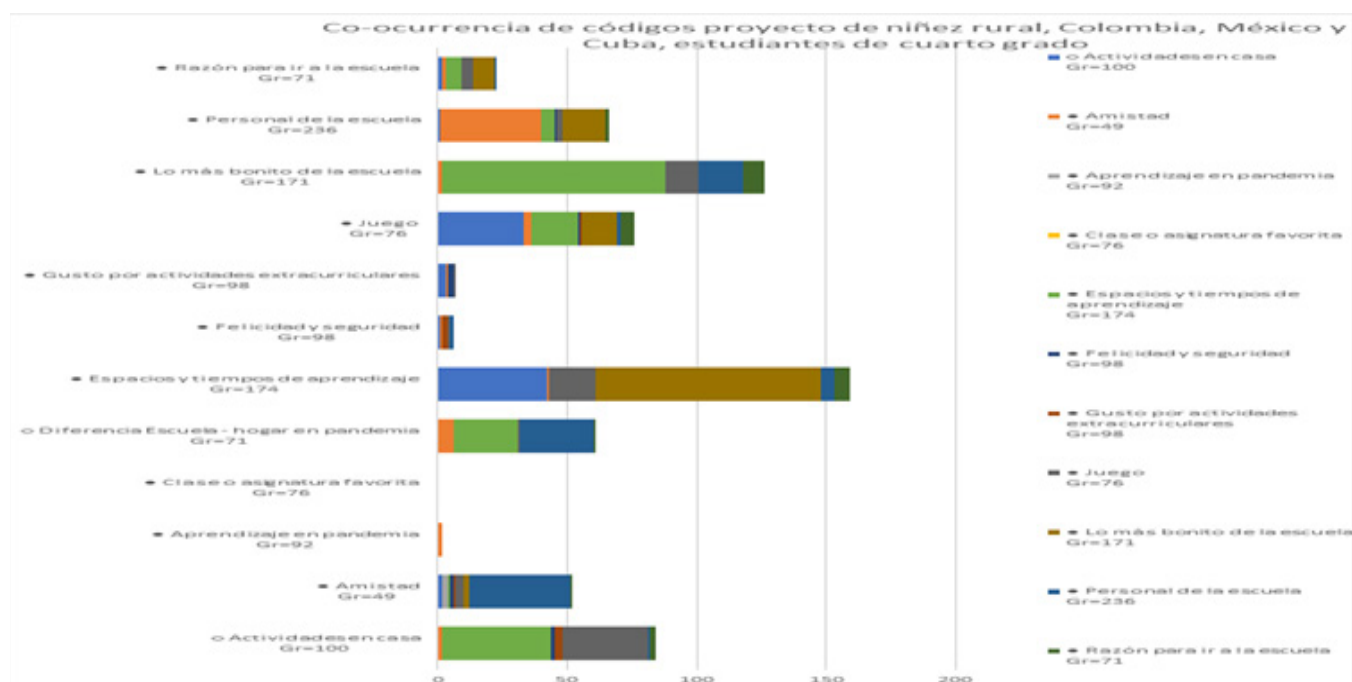


Fig 7. Respuesta a la pregunta: ¿Te sientes feliz y seguro en tu escuela?

Definitivamente, el análisis comparativo realizado por los investigadores sobre el desarrollo de los imaginarios sociales desde el contexto rural y a partir de los criterios acopiados en cada uno de los países que participaron en el proceso, permite evaluar estas experiencias y diseñar nuevas propuestas con aportes teóricos y prácticos que consideren, desde la realidad social y el contexto de cada país, al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrados.

## DISCUSIÓN

Con relación a estos resultados, es imprescindible resaltar que los imaginarios infantiles son construcciones mentales y sociales que reflejan cómo niñas y niños perciben y entienden el mundo que les rodea. Estos imaginarios se configuran, de acuerdo con lo que se propone en esta investigación, a partir de dos dimensiones, una que se referencia como “dimensión afectiva”, que está ligada a los afectos, es decir a los amigos, el juego, el espacio de la escuela como protección, su casa como el espacio y el tiempo de compartir con sus seres queridos, entre los más significativos.

La otra dimensión podría llamarse “racional”, que es un constructo heredado principalmente de la relación casa- sus padres y familiares- y los colectivos que forman al niño y la niña, con una marcada incidencia en la escuela y la comunidad. En esta dimensión se encuentra una forma de percibir la escuela como el espacio para aprender y prepararse para su futura vida social, profesional y familiar.

Del mismo modo, la casa se convierte en el espacio idóneo de ayudar a los niños y niñas, de aprender el oficio de la familia, de cuidar el patrimonio, entre otras funciones, lo que sin lugar a dudas, puede contribuir al desarrollo de los imaginarios de las niñas y los niños rurales y que consiguen influir en su desarrollo cognitivo, emocional y social.

De igual manera, si bien la gran mayoría de las familias rurales se ven afectadas por la falta de recursos y la participación activa de los niños y niñas en algunas labores agrícolas y ganaderas, ligadas de manera directa a la economía familiar; también, se observan limitaciones a partir del analfabetismo de los adultos que limita su capacidad de apoyar el aprendizaje de los niños de manera efectiva, fundamentalmente, en países como México y Colombia.

Es necesario resaltar que los niños y niñas en las zonas rurales, pasan la mayor parte de su tiempo en sus hogares, influenciados por los valores y representaciones culturales y sociales que rodean su entorno; sin embargo, no hay que olvidar que las actividades en casa son significativas para la construcción de la identidad y la formación de los niños en contextos rurales.

Es preciso insistir, que para el niño y la niña que habitan el contexto rural, las actividades en casa varían según la relación de ellos con la tierra y los animales; así como, su entorno familiar con sus abuelos, padres, hermanos y otros familiares cercanos. En este sentido, las actividades en casa de los niños rurales no solo son una cuestión de supervivencia o trabajo, sino que se relacionan con la construcción de su identidad y su lugar en la sociedad.

Un aspecto clave, para el desarrollo de los imaginarios sociales en los niños y niñas de los entornos rurales, es que la escuela se convierte en el espacio y lugar privilegiado para compartir el aprendizaje y conformar nuevas amistades. Teniendo en cuenta lo anterior, hay que resaltar que la amistad en este contexto se caracteriza por ser un espacio de compartir, tener cosas en común y relacionarse con pares que se convierten en compañía durante la infancia.

Las amistades en el entorno infantil rural ofrecen un espacio de apoyo y compañía para ellos, contribuyendo a su desarrollo personal, emocional y social, donde la amistad en este contexto no solo es un vínculo afectivo, sino también un elemento fundamental para la construcción de la identidad y el bienestar de los niños y niñas en los entornos rurales.

De igual modo, se debe establecer que más allá de ser la escuela en general y sus espacios como el aula de clase y el patio, en particular, como espacios de aprendizaje, son para todos los participantes entornos seguros, en los que pueden expresarse libremente y en los que encuentran la amistad, el compañerismo y la felicidad.

En sentido general, el trabajo desplegado por los investigadores en cada uno de sus países, corrobora la importancia del estudio realizado y su factibilidad en su aplicación y generalización, por su carácter accesible y asequible para la formación y desarrollo de los imaginarios sociales en el contexto de la educación rural.

De igual modo, la propuesta fue sometida a criterios de los docentes, directivos, familiares y otros especialistas, quienes consideraron factible la indagación realizada, pues su utilización permite la conducción eficiente de las acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto rural, con énfasis en las escuelas multigrado y en los proyectos educativos de cada grupo, lo que incide en mejores modos de actuación de los niños y niñas, en los docentes, en la familia y en la comunidad.

Refirieron, además, que los procedimientos y su implementación en las escuelas muestreadas, están bien concebidos, son entendibles, claros y precisos. De igual modo, consideraron tener una nueva herramienta pedagógica que les permite dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus educandos, por lo que es aplicable, pertinente y factible en la práctica formativa de las escuelas rurales, con la participación activa y directa de la familia y la comunidad, aunque se puede seguir profundizando en estos aspectos.

Es por ello, que la valoración y evaluación de su efectividad en la práctica educativa, como parte de la investigación desarrollada, ha permitido validar la información obtenida con el empleo de la triangulación de datos, a partir de la investigación-acción, por el conjunto de actores sociales que intervinieron en él (investigadores, docentes, educandos, familiares y la comunidad).

Por estas razones, la propuesta mostró una vía de cómo, desde la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje se logra favorecer el desarrollo de los imaginarios sociales infantiles en los educandos, a partir de la interacción escuela-hogar- familia-comunidad.

Finalmente, el trabajo investigativo desplegado, se ajusta a las transformaciones de los respectivos sistemas educativos de México, Colombia y Cuba, que en todos los casos apuntan al cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030 y a su objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Además, posibilita que todos los niños y niñas adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia y la valoración de la diversidad cultural, entre otros medios.

## **CONCLUSIONES**

Los referentes teórico-metodológicos y prácticos del artículo evidencian las inconsistencias en el desarrollo de los imaginarios sociales en los niños y niñas de las escuelas rurales y la necesidad de potenciar un mayor número de investigaciones relacionadas con esta temática en nuestros países, con mayor énfasis en Cuba. El análisis reveló la necesidad de estructurar desde el punto de vista didáctico, una vía para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas rurales desde los imaginarios sociales y su contribución al desarrollo de la personalidad de los niños y niñas en el contexto rural.

El diagnóstico que se aplica, revela las principales causas de las insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje con relación a las vías para el desarrollo de los imaginarios sociales en las escuelas rurales escogidas en la muestra y las carencias en el trabajo escuela-hogar-familia-comunidad.

Se reconoce la pertinencia y factibilidad de la propuesta, a partir de la valoración crítica positiva de los resultados alcanzados en su aplicación práctica, que pondera su valor científico metodológico y didáctico, en reconocer en los programas y planeaciones curriculares el espacio de los imaginarios sociales como impulso creador y motivador para el desarrollo de la personalidad de los niños y niñas de las escuelas rurales; así como, el papel de esas instituciones educativas en la promoción de un mayor número de actividades de aprendizaje que involucren a la familia y la comunidad en estos espacios.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Antonopoulou, H. (2024). El valor de la inteligencia emocional: autoconciencia, autorregulación, motivación y empatía como componentes clave. *Technium Education and Humanities*, 8, 78–92. <https://doi.org/10.47577/teh.v8i.9719>

Gallegos, M., & Castillo, T. (2022). Eficiencia, carga de trabajo, salud y seguridad ocupacional en la industria de la construcción en las principales ciudades del Ecuador. *Novasinergia*, 5(1), 150–162. <https://doi.org/10.37135/ns.01.09.09>

Hidalgo Jurado, S. A. (2023). Inteligencia emocional como factor protector del burnout y sus consecuencias en personal sanitario ecuatoriano. *European Journal of Health Research*, 8(1), 1–24. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v8i1.2050>

Lampreia, C., Correia, P., Caldeira, S., & Rabiais, I. (2023). Inteligencia emocional de enfermeras de cuidados críticos:

scoping review. *Enfermería Clínica*, 33(1), 69–75. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2022.04.001>

Londoño, C. M., Idárraga López, M. C., Mercadillo, R. E., & Cudris Torres, L. (2023). Las emociones morales en América Latina: un análisis sociocultural y socioeconómico. *Investigaciones y revisiones actuales sobre psiquiatría*, 19(2), 147–158. <https://doi.org/10.2174/2666082218666220829115417>

Miranda, C. J., Chadid, Y., & Quintero, F. (2023). Ingreso, clases sociales y desigualdad educativa en Barranquilla, Colombia. *Ad-Gnosis*, 7(7), 85–91. <https://doi.org/10.21803/adgnosis.v7i7.296>

Muñante, V. R., Villamares, H. E., Vilca Perales, E. J., Eugenio Guerrero, F. A., & Reyes, S. (2023). Gestión del talento humano y el desempeño laboral. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jesús María Semprum.

Murillo, L., Gutiérrez, A., Gerber, & Souto Higuera, S. P. (2024). Revisión sistemática sobre la influencia del estilo de liderazgo en la satisfacción laboral de los profesionales de la salud. *Journal of Healthcare Quality Research*, 39(4), 247–257. <https://doi.org/10.1016/j.jhqr.2024.04.003>

Ramos, V., & Tejera, E. (2017). Estudio de relaciones entre cultura, clima y fuerza de clima laboral en Ecuador. *Acción Psicológica*, 14(2), 225–240. <https://doi.org/10.5944/ap.14.2.17046>

Remache Agualongo, L. M., Guerra Naranjo, C. P., Agualongo Chela, D. S., & Días Ledesma, S. K. (2023). Inteligencia emocional y los nuevos retos del personal de enfermería. *Revista Científica Tesla*, 3(1). <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e190>

Soriano, S. J., & Jiménez, V. D. (2023). La influencia de la inteligencia emocional sobre el síndrome burnout: una revisión sistemática. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(2), 19–34. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.02.002>

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Declaración de responsabilidad de autoría**

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Yaneth Fabiola Yolima Aglaya Daza Paredes, Juan Galindo Flores, Juan Gabriel Santamaría Pérez y Alexis Céspedes Quiala: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.