

APRENDER DESDE LA TIERRA: EXPERIENCIAS EN LA COLOMBIA PROFUNDA

LEARNING FROM THE LAND: EXPERIENCES IN THE DEEP COLOMBIA

APRENDER A PARTIR DA TERRA: EXPERIÊNCIAS NA COLÔMBIA PROFUNDA

William David Rodríguez-Suárez¹ 

Tipología: artículo de reflexión

Para citar este artículo

Rodríguez-Suárez, W. D. (2025). Aprender desde la tierra: experiencias en la Colombia profunda. *Lúdica Pedagógica*, 1(41), e22561. <https://doi.org/10.17227/ludica.num41-22561>

Resumen

Este artículo presenta una experiencia desarrollada en una escuela rural en la vereda Las Palmas, municipio de Hato Corozal (Casanare), donde la Educación Física se resignifica como espacio pedagógico, cultural y comunitario. En el marco del modelo Escuela Nueva, se analizaron estrategias contextualizadas que integraron saberes locales, corporalidad, oralidad y territorio, resignificando el cuerpo como eje simbólico del aprendizaje. Los hallazgos destacan el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la inclusión de saberes llaneros en el currículo y la transformación del rol del estudiante como sujeto activo de conocimiento. El artículo propone una Educación Física situada, intercultural y crítica, que dialoga con la diversidad y aporta a la construcción de escuelas más pertinentes en la ruralidad colombiana.

Palabras clave: cuerpo; educación física; interculturalidad; educación rural; territorio

Abstract

This article presents an experience developed in a rural school in the village of Las Palmas, in the municipality of Hato Corozal (Casanare), where Physical Education is redefined as a pedagogical, cultural, and community space. Within the framework of the Escuela Nueva model, contextualized strategies were analyzed that integrated local knowledge, embodiment, orality, and territory, re-signifying the body as a symbolic axis of learning. The findings highlight the strengthening of a sense of belonging, the inclusion of llanero knowledge in the curriculum, and the transformation of the student's role into an active subject of knowledge. The article proposes a situated, intercultural, and critical Physical Education that engages with diversity and contributes to building more relevant schools for rural Colombia.

Keywords: body; physical education; interculturality; rural education; territory

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência desenvolvida em uma escola rural na vereda Las Palmas, município de Hato Corozal (Casanare), onde a educação física é resignificada como espaço pedagógico, cultural e comunitário. No âmbito do modelo Escola Nova, foram analisadas estratégias contextualizadas que integraram saberes

¹ Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. wdrodriguez@upn.edu.co

locais, corporalidade, oralidade e território, ressignificando o corpo como eixo simbólico da aprendizagem. Os achados destacam o fortalecimento do sentido de pertencimento, a inclusão de saberes *llaneros* no currículo e a transformação do papel do estudante como sujeito ativo do conhecimento. O artigo propõe uma educação física situada, intercultural e crítica, que dialoga com a diversidade e contribui para a construção de escolas mais pertinentes na ruralidade colombiana.

Palavras-chave: corpo; educação física; interculturalidade; educação rural; território

INTRODUCCIÓN

En la vereda Las Palmas del municipio de Hato Corozal, en el departamento de Casanare, se lleva a cabo una experiencia educativa enraizada en la geografía, la cultura y los saberes propios del llano colombiano. En este territorio, parte de lo que algunos denominan la Colombia profunda, la Educación Física se vive como un espacio de encuentro entre cuerpos, memorias, tradiciones orales y prácticas comunitarias. Lejos de entenderse únicamente como un área orientada al desarrollo de habilidades motrices, esta disciplina se transforma aquí en una herramienta pedagógica que facilita el diálogo intercultural, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva de conocimiento desde el cuerpo y el territorio.

La práctica docente en contextos rurales exige una constante resignificación del quehacer educativo. Enseñar en un aula multigrado bajo el modelo de Escuela Nueva, donde convergen estudiantes de preescolar a quinto en un mismo espacio, implica asumir la pedagogía como una práctica situada, flexible y adaptada al contexto. En este escenario, el cuerpo no es solo una entidad biológica, sino una construcción social cargada de significados simbólicos que emergen de la relación con el entorno y con los otros. Como lo afirma Détrez (2017), “el cuerpo está construido socialmente y lleva inherente un conjunto de connotaciones simbólicas que son las que nos permiten hablar del cuerpo como palabra” (p. 11).

Este artículo nace de una experiencia de Investigación Acción Participativa, en la que el aula rural se convierte en un laboratorio vivo donde el conocimiento se construye de forma colectiva con los estudiantes, reconociendo su cotidianidad, sus costumbres y su visión del mundo. La pregunta que orienta esta investigación es: ¿Cómo puede la Educación Física, en un contexto rural y desde un enfoque intercultural, fortalecer la identidad cultural y las prácticas pedagógicas?

Desde un enfoque cualitativo y participativo, esta propuesta busca analizar cómo los saberes corporales, el juego, la oralidad y el entorno natural se integran como mediaciones pedagógicas en la Educación Física, promoviendo una enseñanza que no solo transmite contenidos, sino que transforma, vincula y reconoce. Como señala Le Breton (2002), “las lógicas sociales y culturales atraviesan e impregnan

la corporeidad” (p. 98) y es desde esa inscripción que esta experiencia pretende generar procesos educativos más significativos, inclusivos y culturalmente pertinentes.

METODOLOGÍA

Como ya se mencionó, este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo desde la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como un proceso en el que la comunidad educativa no solo aporta información, sino que se convierte en coprotagonista del conocimiento. La IAP fue elegida porque permite articular experiencia, reflexión crítica y acción pedagógica, además, sitúa a los estudiantes y al docente en una relación horizontal de construcción conjunta. De acuerdo con Bourdieu (2000), las estructuras sociales se inscriben en los cuerpos y en la cultura a través del habitus, configurando relaciones de poder que atraviesan las prácticas sociales; desde esta perspectiva, se invita a pensar la investigación educativa como un ejercicio político que busca transformar y no solo describir realidades.

La investigación se realizó en la vereda Las Palmas, municipio de Hato Corozal (Casanare), en una escuela multigrado bajo el modelo Escuela Nueva, con estudiantes desde preescolar hasta quinto. En este escenario, la Educación Física se asumió como un campo de resignificación, donde el cuerpo dejó de entenderse solo como un objeto biológico para convertirse en un constructo simbólico y social, profundamente entrelazado con el territorio y la vida comunitaria. Détrez (2017) lo expresa con claridad al afirmar que “el cuerpo está construido socialmente y lleva inherente un conjunto de connotaciones simbólicas que son las que nos permiten hablar del cuerpo como palabra” (p. 54). Esta perspectiva fue central para orientar la manera como se interpretaron las prácticas pedagógicas y las experiencias cotidianas de los estudiantes.

El proceso metodológico se organizó en tres momentos principales:

Diagnóstico participativo

La primera fase consistió en una inmersión prolongada en la vida cotidiana de la escuela y de la comunidad. A través de observación participante, registros en diario de campo y relatos de vida de los

estudiantes, se identificaron prácticas, narrativas y significados relacionados con el cuerpo, el juego y el territorio. Este proceso reveló que el cuerpo en la ruralidad no puede comprenderse de forma aislada, sino en relación con los otros y con el entorno. Villamil (2005) sostiene que “el cuerpo propio nos inserta en un mundo donde existen otros sujetos corpóreos: el mundo intersubjetivo. En éste, mi cuerpo existe para el otro y el cuerpo del otro existe para mí” (p. 20). Bajo esta premisa, se asumió que la corporalidad de los niños y niñas de Las Palmas se construye a partir de su interacción con la familia, la comunidad y las prácticas culturales llaneras.

En esta etapa también se constató que el cuerpo, más que un vehículo biológico, constituye un espacio de comunicación y memoria, en coherencia con lo señalado por Le Breton (2002), para quien las lógicas culturales se inscriben en los cuerpos y les otorgan significados que trascienden lo físico. De ahí que el diagnóstico metodológico no se limitara a una descripción externa, sino a la comprensión del cuerpo como territorio vivo y cargado de sentidos.

Diseño e implementación pedagógica

Con base en los hallazgos iniciales, se diseñaron e implementaron actividades pedagógicas que integraban el currículo oficial con los saberes propios del territorio. El trabajo en clase se nutrió de juegos tradicionales, representaciones corporales y narrativas propias del llano. Así, por ejemplo, los estudiantes aprendieron sobre el sistema solar y las fases de la luna mediante movimientos corporales y juegos que evocaban el calendario de siembra en el territorio.

Este trabajo se fundamentó en la convicción de que el aprendizaje corporal es integral y no puede reducirse a la repetición de gestos técnicos. Como señalan Carballo y Crespo (2003), “el hombre es cuerpo porque corporalmente siente, piensa, se mueve, se relaciona” (p. 231). La práctica pedagógica se convirtió entonces en una oportunidad para que los estudiantes pensarán, imaginaran y comprendieran conceptos abstractos a partir de su propia experiencia corporal. Rodríguez *et al.* (2010) complementan esta idea al afirmar que “todo movimiento humano tiene un propósito y su realización contiene un significado” (p. 52), lo que justifica que el juego y la dramatización fueran herramientas centrales en la enseñanza.

De esta forma, el cuerpo fue asumido como mediador del conocimiento y no como simple instrumento de ejecución. Sandoval y Capera (2017) ayudan a entender este cambio al plantear que los giros culturales y políticos en América Latina han permitido repensar las prácticas sociales y pedagógicas, reconociendo que los cuerpos no son neutros, sino que reflejan memorias, luchas y resistencias. En este sentido, cada práctica pedagógica realizada con los estudiantes fue también un acto de resignificación cultural.

Sistematización y reflexión colectiva

El tercer momento se centró en la sistematización de la experiencia mediante diarios de campo, producciones orales de los estudiantes y espacios de diálogo reflexivo. A diferencia de evaluaciones tradicionales, este proceso buscó producir comprensiones colectivas, donde los estudiantes pudieran reconocer las transformaciones en su forma de habitar el cuerpo y el territorio.

Este enfoque dialoga con la propuesta de Maturana (2003), quien recuerda que “la realización de la producción de sí mismo como sistemas moleculares constituye el vivir” (p. 86), lo cual significa que la educación debe entenderse como un proceso vivo y en constante recreación. De igual forma, se retoma lo planteado por Cervantes Sánchez y García Huerta (2019), quienes afirman que “detrás de uno hay otros que no son yo, y que gracias a ellos uno existe como es” (p. 113). Esto refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso relacional, donde la identidad se construye en el encuentro con los otros y con la comunidad.

Finalmente, la metodología permitió que la escuela se convirtiera en un laboratorio vivo de investigación y acción pedagógica, donde el cuerpo se entendió como un eje simbólico y el territorio como escenario educativo. Tal como plantean las perspectivas decoloniales (Sandoval y Capera, 2017), este tipo de experiencias permiten superar visiones homogéneas de la educación e integrar saberes ancestrales, campesinos y comunitarios en diálogo con el currículo oficial.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación permiten comprender que la Educación Física, cuando se contextualiza en territorios rurales, adquiere un sentido

pedagógico y cultural que va mucho más allá del entrenamiento técnico o la preparación física. En la experiencia desarrollada en Las Palmas, el cuerpo dejó de ser visto como objeto de control o medición y se convirtió en un sujeto de expresión, comunicación y memoria. Esto coincide con lo planteado por Parlebas (2001), quien sostiene que la acción motriz debe entenderse como una forma compleja de interacción que construye significados a través del juego y del vínculo con los otros.

En este marco, el cuerpo se resignifica como un territorio simbólico y enigmático, cargado de memorias y significados. Como lo plantea Le Breton (2002), “las lógicas sociales y culturales atraviesan el cuerpo” (p. 99) lo cual nos recuerda que cada gesto, cada movimiento y cada práctica corporal está atravesada por contextos históricos y sociales. De forma similar, Duch (en Solares *et al.*, 2008) describe el cuerpo como un “territorio enigmático desde el que dimensionamos el mundo” (p. 26), afirmación que se evidenció cuando los estudiantes incorporaron versos llaneros, poemas o dramatizaciones de las faenas diarias en sus aprendizajes. Estas prácticas mostraron que el conocimiento académico se volvía significativo solo cuando se entrelazaba con sus experiencias culturales y cotidianas.

De hecho, la interculturalidad emergió como un eje fundamental en la práctica pedagógica. Según Medina (2002), la interculturalidad en educación no consiste únicamente en reconocer la diferencia, sino en habitarla en el aula, integrando saberes diversos en el proceso formativo. En este sentido, los versos, cantos y relatos campesinos no fueron elementos decorativos, sino recursos pedagógicos que dotaron de sentido las clases y reafirmaron a los estudiantes como portadores de conocimiento legítimo. Esta mirada se alinea con lo que Walsh (2007) denomina una ética del reconocimiento, entendida como una propuesta de vida que exige descolonizar la escuela y transformar sus contenidos y relaciones, para que la diversidad cultural no sea tolerada, sino asumida como potencia pedagógica.

Los hallazgos también muestran que el aprendizaje corporal no puede reducirse a lo físico, sino que abarca lo emocional, lo social y lo comunitario. Orrego (2007) afirma que el aula de Educación Física puede convertirse en un espacio para la alteridad y

el reconocimiento mutuo, donde los estudiantes buscan ser vistos y escuchados. En Las Palmas, las clases fueron justamente eso: escenarios donde los niños y niñas no solo aprendieron, sino que también se reconocieron como parte de un colectivo y fortalecieron el tejido social mediante el juego, la oralidad y el trabajo conjunto.

Desde el pensamiento complejo, Morin (2001) plantea que la educación debe abordar la interdependencia entre individuo, sociedad y naturaleza. Este planteamiento se reflejó con claridad en la experiencia, pues el juego, el movimiento y la oralidad sirvieron de puentes entre el conocimiento escolar y el campesino. Por ejemplo, el aprendizaje de las fases de la luna o del sistema solar no se dio de manera abstracta, sino vinculado al calendario de siembra y a las prácticas agrícolas de la comunidad. Así, lo académico se articuló con lo territorial, lo que permitió que los estudiantes se reconocieran en lo que aprendían y construyeran autoestima cultural.

La reflexión compartida con los estudiantes durante la sistematización también confirma lo señalado por Maturana (2003), cuando afirma que “vivir es un proceso de realización continua de una organización autopoietica, en la cual el sistema se produce a sí mismo” (p. 85). En efecto, aprender desde la tierra no fue solo una estrategia metodológica, sino una práctica vital de autoconstrucción y de creación colectiva de sentidos. En línea con lo que señalan Cervantes Sánchez y García Huerta (2019), la identidad individual no se produce en aislamiento, sino que está profundamente entretejida con las experiencias, afectos y saberes de los otros, algo que fue palpable en las narrativas estudiantiles y en la forma como resignificaron su relación con el territorio.

En conclusión, esta discusión permite reafirmar que la Educación Física en contextos rurales puede convertirse en un espacio de resistencia, creación y transformación. Détrez (2017) advierte que el cuerpo es una construcción social cargada de simbolismos; por su parte, Villamil (2005) lo entiende como una experiencia intersubjetiva, y Sandoval y Capera (2017) recuerdan que los giros decoloniales en América Latina invitan a pensar los cuerpos como espacios de memoria y resistencia. Esta investigación muestra que, al articular cuerpo, territorio y saberes locales, la escuela rural se transforma en un lugar

donde el conocimiento no solo se transmite, sino que se vive, se siente y se resignifica colectivamente.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se construyeron a partir del trabajo pedagógico diario, la sistematización de experiencias en el aula y la reflexión compartida con los estudiantes. Desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa, los hallazgos no emergen como productos aislados del análisis del investigador, sino como comprensiones colectivas que dan cuenta de los cambios, aprendizajes y resignificaciones generadas en el proceso educativo.

Uno de los principales resultados fue la reconfiguración del cuerpo como sujeto de aprendizaje, en contraposición a su visión tradicional como mero ejecutor de habilidades físicas. En el aula rural, el cuerpo de los estudiantes se convirtió en medio expresivo, canal de conocimiento y archivo de memoria viva. A través del juego, la dramatización y las representaciones simbólicas del movimiento, los niños y niñas empezaron a entender conceptos abstractos desde su experiencia sensorial. Esta resignificación se evidenció cuando los estudiantes representaban corporalmente la rotación y traslación de la tierra, o imitaban con sus cuerpos los efectos de la luna en la agricultura, acciones que revelaban cómo el cuerpo se convertía en vehículo de comprensión y no solo en instrumento de ejecución.

Otro resultado destacado fue la integración de saberes culturales locales al currículo escolar, lo cual permitió establecer una relación directa entre el conocimiento académico y las prácticas del entorno. Los versos llaneros, los poemas, las canciones y los relatos orales propios del llano dejaron de ser expresiones externas al aula para convertirse en recursos pedagógicos. Esta apropiación resignificó los contenidos escolares y dotó de valor los saberes de los estudiantes, quienes reconocieron en sus costumbres y en su cotidianidad elementos útiles para aprender y enseñar. La creación de poemas sobre fenómenos naturales, sobre la historia del país o territorio, sobre el vivir rodeado de naturaleza o los versos que explicaban las labores diarias del campo fueron evidencias claras de cómo los lenguajes del territorio se integraron al proceso de enseñanza-aprendizaje, validando

formas de expresión que tradicionalmente han sido excluidas del ámbito escolar.

El tercer resultado relevante fue el fortalecimiento del sentido de pertenencia e identidad a través del movimiento. Las clases de educación física, desarrolladas en contacto directo con el entorno natural —el patio de tierra, los potreros que rodean el aula y la cancha improvisada— se transformaron en espacios de apropiación del territorio, donde los estudiantes no solo se reconocían a sí mismos, sino también a su comunidad y a sus raíces. Las caminatas para llegar a clase por los potreros, por calles de tierra, las narrativas sobre la faena del llano y el uso de instrumentos y versos tradicionales durante las sesiones fueron elementos que nutrieron el proceso pedagógico con sentido de arraigo. Como resultado, se fortaleció la autoestima cultural de los estudiantes, quienes comenzaron a identificarse no solo como aprendices de contenidos escolares, sino como portadores de saberes y tradiciones propias.

Estos hallazgos muestran que cuando el cuerpo, el lenguaje y el entorno se integran en la experiencia educativa, se produce un aprendizaje más profundo, significativo y transformador. La Educación Física, al vincularse con el territorio y con la cultura, se convierte en un lugar de encuentro entre lo académico y lo popular, entre el saber instituido y el saber vivido, generando procesos educativos que no solo enseñan, sino que también dignifican.

CONCLUSIONES

Esta investigación mostró que la Educación Física, cuando se contextualiza en los territorios rurales y se nutre de los saberes locales, se convierte en una herramienta pedagógica poderosa para el fortalecimiento de la identidad, el reconocimiento cultural y la transformación educativa. En la vereda Las Palmas del municipio de Hato Corozal, enseñar desde el cuerpo significó mucho más que moverlo: fue darle voz, memoria y sentido en diálogo con el entorno y la comunidad.

El enfoque investigativo hizo posible que los estudiantes dejaran de ser receptores pasivos de contenidos escolares para convertirse en protagonistas activos de su aprendizaje. Los versos, los juegos tradicionales, las expresiones orales y las prácticas

campesinas no fueron añadidos decorativos, sino parte fundamental del proceso de enseñanza, que revelaron la capacidad de la escuela para dialogar con la vida y con la cultura.

Uno de los principales aportes de esta experiencia fue mostrar que el cuerpo, lejos de ser una entidad neutra, es un espacio de inscripción simbólica donde convergen emociones, conocimientos y memorias. Educar desde el cuerpo y con el cuerpo implicó abrir espacios para que los estudiantes sintieran, expresaran, crearan y se reconocieran en lo que hacían, promoviendo una pedagogía que integra lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo cultural.

Asimismo, se fortalece el sentir de que la Educación Física puede ser un puente entre el saber académico y el saber del territorio, el cual contribuye a resignificar el currículo desde una mirada intercultural. En un país como Colombia, marcado por la diversidad y la desigualdad, estas experiencias abren caminos para una educación más justa, que valore las voces de las comunidades rurales y reconozca sus aportes como fundamentales en la construcción del conocimiento escolar.

Finalmente, esta investigación deja abierta la necesidad de seguir explorando formas de articulación entre la escuela, el cuerpo y el territorio. Enseñar desde la tierra, desde las prácticas vivas de las comunidades, no solo enriquece la experiencia pedagógica, sino que transforma las relaciones que los sujetos establecen con su propio contexto. En este sentido, la Educación Física se proyecta no solo como una disciplina del movimiento, sino como un acto político de resistencia y cultural que puede sembrar semillas de transformación en las aulas rurales de la Colombia profunda.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Carballo, C. y Crespo, B. (2003). Aproximaciones al concepto de cuerpo. *Perspectiva*, 21(1), 229-247.
- Cervantes Sánchez, R. M. y García Huerta, D. (2019). Construcción de sociedades más incluyentes. Una propuesta desde los sujetos. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, (15).
- Détrez, C. (2017). *La construcción social del cuerpo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Maturana, H. (2003). *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo*. Tercera Cultura.
- Medina, X. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts, educación física y deportes*, 68, 18-23.
- Morin, E. (2001). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Unesco.
- Orrego, J. (2007). La alteridad en la educación física. Una posibilidad de reconstrucción del tejido social. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 12(112), 1-3.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades*. Léxico Praxeología Motriz. Julio: Paidotribo.
- Rodríguez, A., Pachón, J., Morales, L., Martín, J. y Chinchilla, V. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*. Ministerio de Educación Nacional.
- Sandoval, E. y Capera, J. (2017). El giro decolonial en el estudio de las vibraciones políticas del movimiento indígena en América Latina. *Revista FAIA*, 6(28), 1-30.
- Solares, B., Lavaniegos, M., Capdevila, M. y Duch, L. (2008). *Lluís Duch: Antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM.
- Villamil Pineda, M. Á. (2005). Fenomenología del cuerpo humano. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 26(92), 7-26. <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2005.0092.01>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, (48), 25-35.