

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

Sandra Liliana Reinoso Cortes

ORCID: 0009-0002-8385-816X

E-mail: corozalsali3@hotmail.com

Docente de la Institución Educativa
Santa Teresa
Colombia

Fernando Arturo Salazar Henao

ORCID: 0009-0005-2729-4867

E-mail:

fernandosalazar78@gmail.com
Docente en la Institución Educativa
Técnica Santa Isabel
Municipio de Santa Isabel-Tolima,
Colombia.

Recibido: 07/02/2026

Revisado: 12/03/2026

Aprobado: 16/04/2026

RESUMEN

El presente ensayo académico examina la relación entre la cultura rural colombiana y la formación ética en estudiantes de educación básica secundaria, con el propósito de reconocer la cultura rural como matriz constitutiva de los valores morales de los jóvenes que habitan estos contextos. Se sostuvo que dicha cultura no opera como telón de fondo sino como condición constitutiva de la formación ética, los valores emergen de una ecología formativa donde la familia extendida, el territorio, la religiosidad popular y la experiencia histórica del posconflicto armado, actúan como agentes morales de mayor potencia que la instrucción escolar formal. A partir del análisis crítico de enfoques provenientes de la antropología cultural, la filosofía latinoamericana, la sociología de la educación, la pedagogía crítica, la psicología del desarrollo moral, la ética del cuidado, las teorías de justicia y capacidades humanas, articulados con investigaciones empíricas latinoamericanas recientes, el ensayo argumenta que las tensiones entre la cultura escolar formal y las culturas locales rurales generan formas de violencia simbólica que erosionan la identidad ética de los estudiantes, cuando la escuela no reconoce la legitimidad del capital moral comunitario. Se concluye que una pedagogía ética pertinente para estos contextos debe partir del reconocimiento del saber moral comunitario, ampliar las capacidades éticas de los estudiantes en el sentido de

¹ Licenciada en Educación Infantil y Preescolar de la Universidad del Tolima. Especialista en Pedagogía de la Universidad del Tolima. Magister en Educación de la Universidad del Tolima. Docente de básica primaria en la Institución Educativa Santa Teresa, municipio del Líbano-Tolima.

¹ Ingeniero Agroindustrial de la Universidad del Tolima. Especialista en Pedagogía de la Universidad del Tolima. Magister en Educación de la Universidad del Tolima. Docente de básica secundaria y media del área de ciencias naturales y educación ambiental en la Institución Educativa Técnica Santa Isabel, municipio de Santa Isabel-Tolima.

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

ENSAYO

Nussbaum, posicionar al docente rural como sujeto de saber y no solo como ejecutor curricular, e instrumentalizar el Proyecto Educativo Institucional como espacio de pertinencia cultural exigible.

Palabras clave: cultura rural, ética, valores, educación, desarrollo moral, posconflicto, y pedagogía crítica.

RECOGNIZING RURAL CULTURE AS A FOUNDATIONAL ELEMENT OF ETHICAL EDUCATION AMONG COLOMBIAN MIDDLE SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This academic essay examines the relationship between Colombian rural culture and ethical development among students in lower secondary education, with the aim of recognizing rural culture as a foundational matrix for the moral values of young people living in these contexts. It was argued that this culture does not function as a backdrop but rather as a constitutive condition of ethical formation; values emerge from a formative ecology where the extended family, the territory, popular religiosity, and the historical experience of the post-armed conflict era act as moral agents of greater potency than formal school instruction. Based on a critical analysis of approaches drawn from cultural anthropology, Latin American philosophy, the sociology of education, critical pedagogy, the psychology of moral development, the ethics of care, theories of justice and human capabilities articulated with recent Latin American empirical research the essay argues that tensions between formal school culture and local rural cultures generate forms of symbolic violence that erode students' ethical identity when the school fails to recognize the legitimacy of community moral capital. It is concluded that an ethical pedagogy relevant to these contexts must be based on the recognition of community moral knowledge, expand students' ethical capacities in the sense described by Nussbaum, position rural teachers as bearers of knowledge rather than merely as implementers of the curriculum, and utilize the Institutional Educational Project as a space for ensuring cultural relevance.

Keywords: rural culture, ethics, values, education, moral development, post-conflict, and critical pedagogy.

Pensar la formación ética de los adolescentes que habitan las zonas rurales de Colombia, implica reconocer que los modelos tradicionales contruidos desde las corrientes académicas occidentales, resultan insuficientes cuando se desligan de las realidades culturales, sociales e históricas de los territorios rurales. La escuela rural colombiana no puede comprenderse como una institución aislada de su entorno, pues se encuentra inmersa en un entramado de significados, prácticas, memorias y relaciones comunitarias que condicionan profundamente la manera en que los valores son transmitidos, apropiados y vividos por los estudiantes. En palabras de Clifford Geertz, “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (2003, p. 20), afirmación que permite entender la cultura como el horizonte desde el cual se configura la experiencia ética de las comunidades rurales.

En este contexto, la cultura rural colombiana no debe interpretarse como una limitación para la formación ética formal, sino como una matriz constitutiva desde la cual se construyen las identidades morales y sociales de los jóvenes campesinos. Las comunidades rurales, marcadas históricamente por la desigualdad, la violencia armada, el desplazamiento forzado y el abandono estatal, representan escenarios complejos donde la ética se configura a partir de prácticas de solidaridad, reciprocidad, cuidado y resistencia colectiva. Sin embargo, la escuela ha intentado responder a estas problemáticas mediante enfoques pedagógicos y marcos culturales frecuentemente ajenos a las dinámicas propias del mundo rural, reproduciendo formas de violencia

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

ENSAYO

simbólica que invisibilizan los saberes locales y debilitan la identidad cultural de los estudiantes.

A partir de esta problemática, el presente artículo sostiene que la cultura rural constituye la base fundamental de la formación ética de los estudiantes de básica secundaria en los contextos rurales colombianos. Ignorarla implica desconocer los procesos históricos y culturales que otorgan sentido a la vida comunitaria y, al mismo tiempo, perpetuar modelos educativos distantes de las necesidades reales del territorio. Desde esta perspectiva, surge la pregunta que orienta la reflexión: ¿de qué manera opera la cultura rural como condición constitutiva de la formación ética en estudiantes de básica secundaria que habitan la ruralidad colombiana?

El propósito del ensayo es analizar y fundamentar, desde una perspectiva epistemológica y pedagógica, la necesidad de construir una formación ética situada, capaz de reconocer la cultura rural como escenario legítimo de producción de valores y sentidos morales. Para ello, se articulan aportes provenientes de la psicología moral, la sociología de la educación, la pedagogía crítica y la antropología cultural, junto con investigaciones latinoamericanas recientes sobre educación rural y formación ética. Asimismo, el recorrido analítico aborda la relación entre cultura, ética y valores; las tensiones entre la escuela formal y las culturas locales; el papel de la ética del cuidado y la reciprocidad en la vida campesina; y los desafíos que el contexto de posconflicto plantea a la escuela rural colombiana.

De esta manera, el ensayo propone pensar una pedagogía ética situada, construida desde las comunidades y sus saberes, que permita a la escuela rural convertirse en un espacio de reconocimiento cultural, fortalecimiento identitario y construcción de ciudadanía, en coherencia con las realidades históricas y sociales de los territorios rurales colombianos.

En primera instancia, es necesario abordar la cultura como sistema moral en relación con la formación ética; en contextos formativos específicos exige, antes que nada, claridad conceptual sobre qué se entiende por cultura y por qué ella tiene relevancia moral. La definición semiótica de Geertz sigue siendo, en este sentido, un punto de partida insoslayable. En sus propias palabras:

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, 2003, p. 20).

Lo que esta definición pone de relieve y que con frecuencia los enfoques pedagógicos convencionales tienden a ignorar, es que la cultura no es un accesorio de la vida humana, algo que se agrega desde fuera al individuo ya formado; es la condición de posibilidad de que haya individuos con valores, creencias y formas de razonamiento moral en absoluto.

En esta misma línea, desde la filosofía latinoamericana, Rodolfo Kusch profundiza esta intuición con una distinción que resulta particular, pensar la formación ética en

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

ENSAYO

contextos rurales de América Latina. En *América profunda* (Kusch, 2000), la distinción entre el *ser* y el *estar* no es un ejercicio de filosofía comparada; el *ser* es el modo de existencia de la modernidad occidental, orientado al logro individual, a la superación del entorno, a la conquista de lo que se tiene delante. El *estar* funciona de manera distinta, no se construye contra el territorio sino desde él, desde la comunidad y desde una historia compartida, que no se elige pero que tampoco se disuelve sin consecuencias. Por ello, el hombre americano rural habita en lo esencial, desde el *estar*; su relación con la tierra no es de uso, sino de pertenencia, y su formación moral no proviene de principios abstractos que llegaron de fuera; emerge de esa misma pertenencia.

La distinción, no añora ningún pasado, lo que hace es señalar el tipo de violencia que opera, cuando una pedagogía decide arrancar al sujeto de su *estar*, para instalarle el *ser* occidental como si fuera una condición más avanzada. Esa operación se presenta a sí misma como formación; es en realidad, sustitución. En contextos rurales colombianos, esto tiene consecuencias concretas, los valores que los adolescentes practican, la reciprocidad con los vecinos, el arraigo al territorio, las formas comunitarias del cuidado, quedan clasificados como rezago moral, como algo que la escuela debe corregir antes de que el joven pueda alcanzar una ética "verdadera". Kusch invierte esa lógica; esos valores no son el punto de partida de un recorrido hacia algo mejor, son ya una ética, con estructura propia.

En este sentido, si la cultura es la matriz constitutiva del sujeto ético, y no simplemente el contexto en que ese sujeto crece, entonces la escuela lleva décadas

haciéndose la pregunta equivocada. Los valores no son propiedades psicológicas que se despliegan con la maduración biológica; son adquisiciones culturales mediadas por la experiencia social; cuando un adolescente rural llega al aula, no llega vacío, llega con formas ya constituidas de entender la reciprocidad, la lealtad, la responsabilidad frente a los otros, formas que no esperaron a que ningún docente las instalara.

La tarea pedagógica, entonces, no consiste en enseñar valores a quien aún no los tiene, consiste en algo más exigente, poner en diálogo los valores que el estudiante ya practica con los que la convivencia democrática y la ciudadanía requieren, sin suponer de antemano que unos son superiores a los otros. El problema de fondo tiende a cambiar desde donde el docente habla; esta distinción no es menor, implica un cambio radical en la pedagogía ética, que pasa de la transmisión a la reflexión, de la instrucción al diálogo, de la homogeneización a la pertinencia cultural.

Por otro lado, hay una pregunta filosófica que la constelación Geertz-Habermas-Cortina ilumina sin responder del todo, si la cultura es condición de posibilidad del sujeto moral, ¿qué significa concretamente que un adolescente rural "ya tiene" una orientación ética antes de que la escuela intervenga? Charles Taylor ofrece la respuesta más rigurosa disponible desde la filosofía moral anglosajona. En *Sources of the Self* (1989), Taylor argumenta que toda identidad humana supone una orientación en lo que él denomina un "espacio moral", un horizonte de distinciones cualitativas entre lo que es bueno, lo que vale la pena, lo que merece admiración o rechazo.

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA
FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA
SECUNDARIA

ENSAYO

No obstante, Taylor plantea con claridad; el yo es siempre un yo entre interlocutores (*Sources of the Self*, 1989, p. 29), una identidad que no se construye desde dentro hacia afuera, sino en el diálogo sostenido con otros, dentro de molduras de significación que se comparten antes de que nadie los haya elegido. Para los estudiantes rurales colombianos, ese espacio moral tiene contenido específico, de ahí parte reconocer la tierra heredada con sus obligaciones, la reciprocidad de la minga, la memoria del conflicto armado, la religiosidad popular que estructura el tiempo y los vínculos afectivos; es decir una pedagogía que prescinde de la cultura no sienta las bases de una buena ética.

Asimismo, la distinción filosófica entre ética y moral, tiene aquí un valor útil que conviene precisar; la moral designa el conjunto de normas y prácticas vigentes en una colectividad concreta; aquello que se vive y se juzga a diario, sin necesidad de formularlo ni defenderlo. La ética es la reflexión que se vuelve sobre esas normas para interrogarlas, ¿desde qué fundamento valen?, ¿hasta dónde alcanzan?, ¿qué ocurre cuando chocan entre sí? Habermas (1985) formula una distinción útil para este propósito, la ética del discurso, orientada a la validación intersubjetiva de principios mediante el argumento racional (*Moralität*), frente a las formas de vida ética surgidas en identidades particulares y tradiciones compartidas (*Sittlichkeit*), categoría que hereda de Hegel y reformula desde la teoría comunicativa.

Además, no se plantea que una perspectiva tenga más valor que la otra, lo que se propone es que la formación ética genuina debe promoverse en el diálogo, entre

ambos enfoques, para ello es necesario partir del horizonte moral y cultural de la comunidad, desde esa base, la escuela puede promover procesos de reflexión crítica y de formación ética, esto permite que los estudiantes comprendan su realidad sin desvincularse de su cultura y desde ahí avanzar hacia la reflexión crítica, sin romper el hilo que une ambas.

Adela Cortina ofrece, desde el contexto hispanohablante, una conceptualización que resulta especialmente operativa para pensar la formación ética en sociedades plurales como la colombiana. En su obra “El mundo de los valores Ética y educación (1997), Cortina distingue entre éticas de máximos, aquellas que proponen modelos de vida buena y congraciante, anclados en tradiciones culturales y religiosas particulares, y éticas de mínimos, entendidas como el conjunto de principios de justicia que una sociedad democrática puede y debe exigir a todos sus miembros con independencia de su adscripción cultural.

En este sentido, esta distinción es pedagógicamente liberadora; permite reconocer que las comunidades rurales colombianas poseen sus propias éticas de máximos, sus proyectos comunitarios de vida buena, sus valores de reciprocidad, sus vínculos territoriales y religiosos, sin que ese reconocimiento implique relativismo moral. La escuela no está llamada a reemplazar esos máximos comunitarios, sino a cultivar los mínimos de justicia y dignidad que hacen posible la convivencia democrática, precisamente a partir de, y no en contra de los recursos morales que los estudiantes ya traen consigo.

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

ENSAYO

A partir de lo anterior, la perspectiva semiótica de Geertz permite comprender la cultura como horizonte de significados compartidos; Habermas amplía esta discusión al distinguir entre formas de vida éticas y principios universales de validez moral, mientras Cortina aporta una mediación especialmente útil para sociedades plurales al diferenciar entre mínimos de justicia y máximos culturales. A partir de esta articulación teórica reside en su capacidad para desplazar la pregunta pedagógica convencional, la pregunta que orienta la enseñanza ética tradicional es ¿qué valores debo transmitir? La perspectiva que aquí se defiende, reformula esa pregunta de manera que la hace genuinamente educativa ¿desde qué horizonte moral viven ya mis estudiantes, y cómo puede la escuela potenciar críticamente ese horizonte sin liquidarlo?

Este desplazamiento no responde a una transformación superficial, implica reconocer que el docente no llega al aula como portador de valores que sus estudiantes no poseen, sino como interlocutor de una conversación moral que ya estaba en marcha antes de que la escuela existiera; esa comprensión cambia radicalmente el lugar del docente, el sentido del currículo y la naturaleza de la evaluación ética.

Cabe considerar, que los valores guían la acción con cierta estabilidad afectiva y cognitiva; son el resultado de ese proceso de socialización ética. Vygotsky (1979) “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde, a nivel individual” (p.94), por tanto, no elaboró una teoría explícita sobre ellos, pero su principio de que toda función psicológica superior, aparece primero en el plano social antes de ser internalizada por el individuo, aplica aquí con naturalidad; nadie descubre

solo, lo que vale y lo que no; lo aprende en la relación con otros y solo después lo reconoce como suyo. Cortés Barragán et al. (2025) amplían esta lectura con evidencia empírica, niños y adolescentes latinoamericanos, incluidos los colombianos, desarrollan formas de prosocialidad orientadas al otro, de manera más temprana y sólida en entornos con redes familiares extendidas y prácticas de reciprocidad. Es decir, los valores no lo aprenden a pesar de esas condiciones, los aprenden a través de ellas.

Retomando la pretensión universalista de Kohlberg, sobre el desarrollo moral, sigue estadios jerárquicos idénticos con independencia de la cultura, lleva décadas recibiendo objeciones; por tanto, hay razones suficientes para tomarlas en serio sin caer en relativismo moral. McKenzie y Jensen (2024) documentan esta situación en adolescentes rurales de Tailandia, un contexto cultural distinto al colombiano, pero igualmente no occidental y no urbano. Sus perfiles valorativos se orientan hacia la ética comunitaria de formas que no encajan en los estadios según Kohlberg, pero eso no los hace menos desarrollados, son simplemente distintos, leerlos como déficit no es un error menor; es una confusión, entre el modelo teórico y la experiencia que se quería explicar. En los contextos rurales colombianos, los valores que los adolescentes traen al aula son ya un sistema con coherencia propia.

El escenario rural colombiano como ecología formativa, adquiere toda su densidad, cuando se le sitúa en el contexto concreto donde la formación ética ocurre. El contexto rural colombiano no es un escenario uniforme ni puede reducirse a la imagen de un campo encantador, o en el extremo opuesto, a la de un territorio exclusivamente

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

ENSAYO

definido por la violencia, es un escenario pluralmente diverso, marcado por la coexistencia de comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes con lógicas culturales, económicas y simbólicas profundamente distintas entre sí, pero que comparten ciertas características formativas, que los diferencian estructuralmente de los contextos urbanos.

La transmisión intergeneracional de saberes prácticos, la ética del trabajo vinculada a la tierra, la religiosidad como aglutinante comunitario y la memoria viva de la violencia armada como horizonte moral compartido. Municipios de alta montaña de la región andina, comunidades del Eje Cafetero, resguardos indígenas del Cauca o poblados afrodescendientes del Pacífico, son en su diversidad, expresiones de esa ruralidad plural que la escuela colombiana ha tendido a invisibilizar bajo categorías pedagógicas diseñadas para otro tipo de población.

Según el DANE (2018) estima que alrededor del 32% de la población colombiana habita en municipios de alta ruralidad o ruralidad dispersa; es un dato que debería pesar en el diseño de las políticas educativas y en la investigación sobre formación ética, en general no pesa, ambos campos se han construido desde los contextos urbanos, pensando en ellos, y lo rural aparece como variante menor de una norma que no lo incluye.

En este sentido, el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) ayuda a pensar la complejidad de estos entornos. En el microsistema familiar rural colombiano, los valores no se transmiten principalmente por enunciados; se transmiten

por participación, laboriosidad, respeto a los mayores, cuidado de la tierra y solidaridad con los vecinos; todo eso se aprende haciendo, acompañando, repitiendo y modelando con el ejemplo; no hay una clase sobre reciprocidad; hay una minga que une a la comunidad Cortés Barragán et al. (2025) documentan que la presencia de abuelos en el hogar y la participación en redes familiares multigeneracionales, se asocian con mayores índices de conducta prosocial en niños y adolescentes. En las familias rurales colombianas, esas condiciones no son excepcionales; son parte de la estructura ordinaria de la vida; la formación ética no se programa, sucede en la convivencia intergeneracional.

Es imperativo reconocer el territorio, la tierra, el ecosistema local y todos aquellos lugares cargados de memoria histórica, los cuales funciona en muchas comunidades rurales colombianas como un referente ético constitutivo. La relación con la tierra en comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes no es meramente instrumental, la tierra se cuida, se respeta, se hereda con obligaciones morales. Esta ética territorial configura en los adolescentes rurales una disposición moral hacia la responsabilidad, la reciprocidad y el cuidado que no tiene equivalente directo en los currículos de ética escolar estándar y que, sin embargo, constituye una forma sofisticada de razonamiento moral aplicado a las condiciones concretas de la vida cotidiana.

Tal como afirma, Cifuentes-Garzón (2022) en su estudio etnográfico con jóvenes de instituciones educativas rurales de Cundinamarca-Colombia, documenta con precisión estas dinámicas al señalar que:

**RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA
FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA
SECUNDARIA****ENSAYO**

La incidencia de los contextos socioculturales rurales incide en las maneras como los jóvenes se perciben y piensan, al aferrarse o desligarse de sus territorialidades, lo cual afecta la configuración de la identidad individual de los jóvenes rurales y en la proyección de la misma identidad colectiva. (p. 512)

Esta observación es crucial, la identidad ética de los adolescentes rurales no puede comprenderse sin la dimensión territorial, sin el arraigo o el desgarramiento de ese arraigo que la experiencia de vivir en el campo implica. Una pedagogía ética que ignore esta dimensión está construyendo sobre bases que no corresponden a la experiencia real de sus destinatarios.

No obstante, la religiosidad popular constituye otro agente formativo ineludible en el contexto rural colombiano, con frecuencia subestimado por la tradición antigua de la pedagogía crítica; las celebraciones patronales, las novenas, los rituales del ciclo agrícola, las devociones familiares; nada de esto funciona solo como expresión de creencias; son ocasiones comunitarias donde se practica algo que la escuela rara vez logra transmitir con igual intensidad por medios cognitivos, sentimientos como la gratitud, la solidaridad, la capacidad de sostener la esperanza cuando las condiciones no la justifican. Una pedagogía ética para el contexto rural colombiano necesita reconocer esos espacios sin confundirlos con adoctrinamiento, pero tampoco archivarlos como superstición. Lo que aquí se denomina ecología formativa apunta a eso, una categoría analítica que retoma el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979) pero lo desplaza

hacia el registro de la formación moral situada, incorporando las dimensiones históricas, comunitarias y simbólicas que el modelo original de educación no alcanza a permear.

Conviene detenerse aquí y reconocer una tensión que no puede ignorarse; la pedagogía crítica latinoamericana, ha mantenido una relación históricamente difícil con las instituciones religiosas, con razones que no son arbitrarias; pero llevar esa desconfianza sin matices sobre la religiosidad popular rural significa, en sentido inverso el error que Dussel denuncia, leer la experiencia moral del otro con las categorías de un horizonte que no es el suyo. La crítica académica urbana tampoco es un punto de vista sin dirección; la pregunta relevante no es si la escuela debe validar contenidos doctrinales, no debe, por el contrario, es necesario reconocer las prácticas de religiosidad popular como escenarios donde los estudiantes ya deliberan moralmente, sobre la gratitud, sobre la justicia distributiva y sobre qué hacer con el sufrimiento.

Es evidente que, la tensión entre la cultura escolar formal y las culturas locales rurales no es un problema de comunicación o de adaptación superficial; tiene raíces epistemológicas profundas que Bourdieu y Passeron (1995) caracterizaron con precisión bajo el concepto de violencia simbólica. Su proposición fundacional es inequívoca: "Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu & Passeron, 1995, p. 45).

Entre tanto, la escuela colombiana, como la mayor parte de las instituciones educativas latinoamericanas, ha sido históricamente construida sobre la base de una epistemología que privilegia el conocimiento letrado, abstracto, individual y universalista,

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

ENSAYO

en detrimento de formas de saber más situadas, relacionales y prácticas que caracterizan las culturas rurales. En el campo específico de la ética, esto se traduce en programas curriculares que presentan los valores como contenidos abstractos, que deben ser aprendidos y reproducidos verbalmente, mientras que la cultura rural transmite valores a través de la práctica encarnada, de la participación guiada, de la narrativa oral y del ritual.

En función de lo planteado, el concepto de habitus de Bourdieu (2007) ilumina la naturaleza de esta tensión, los estudiantes rurales traen al aula un conjunto de disposiciones morales profundamente consolidadas en la experiencia familiar y comunitaria, lo que aquí denominamos (habitus ético rural), que no siempre es reconocido por la institución escolar, como forma legítima de saber ético. Cuando la escuela ignora ese habitus o lo trata como un punto de partida que debe ser superado, no está construyendo sobre una base sólida, está construyendo contra ella, generando en los estudiantes lo que Cifuentes-Garzón (2022) documenta como procesos de negociación identitaria donde:

Las instituciones escolares cumplen una función trascendental en la construcción de la identidad de los jóvenes rurales, a través del cúmulo de interacciones con el currículo, los estudiantes, los docentes y demás sujetos del escenario educativo. (p. 505)

Esta tensión puede observarse en experiencias cotidianas de muchos estudiantes rurales. Un adolescente de una vereda al norte del Tolima relataba que en su comunidad ayudar en la cosecha familiar durante jornadas escolares era entendido como una responsabilidad ética ligada al sostenimiento del hogar; sin embargo, en la institución

educativa, esa práctica era interpretada exclusivamente como ausentismo y desinterés académico; la situación evidencia como ciertos valores comunitarios pueden entrar en conflicto con las lógicas escolares estandarizadas cuando la escuela desconoce el contexto moral desde el cual actúan los estudiantes.

Lo que este hallazgo empírico, pone de relieve es que, la escuela sí forma identidad ética en los jóvenes rurales, pero lo hace de maneras que no siempre son las que el currículo formal intenta promover, forma también, y con frecuencia con mayor eficacia, a través de la experiencia cotidiana de ser reconocido o desconocido, valorado o invisibilizado, escuchado o silenciado. El concepto de hibridación cultural de García-Canclini (1990) ofrece una lente complementaria para comprender este proceso sin reducirlo únicamente al registro de la violencia simbólica. García-Canclini propone entender la hibridación como aquellos “Procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas”. (p. 14).

Desde esta perspectiva, lo que ocurre en el aula rural no es simplemente la imposición de una cultura sobre otra, sino un proceso de negociación continua en el que los estudiantes construyen identidades híbridas que articulan a veces con tensión, a veces con creatividad, los valores de su comunidad de origen con los códigos de la cultura escolar. Comprender este proceso como hibridación, y no solo como aculturación o deculturación, permite a los docentes intervenir pedagógicamente con mayor sensibilidad, no para preservar las culturas rurales como reliquias intocables, sino para

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

ENSAYO

acompañar la construcción de identidades morales capaces de habitar varios mundos sin perder el suelo de ninguno.

Desde la filosofía latinoamericana, Enrique Dussel (1998), añade una dimensión que la sociología de Bourdieu no alcanza a cubrir; la dimensión ética de la exclusión epistemológica. Para Dussel, toda ética que parte de un horizonte cultural hegemónico y silencia la experiencia moral del otro, del excluido, del periférico, del campesino, no es simplemente ineficaz, es éticamente ilegítima, porque niega la condición de sujeto moral a quienes son precisamente los más afectados por las decisiones pedagógicas. Esta perspectiva interpela directamente al sistema educativo colombiano; si los currículos de ética escolar se diseñan sin escuchar la experiencia moral de las comunidades rurales, reproducen el mismo patrón de exclusión que pretenden superar.

En efecto, la crítica freireana a la educación bancaria sigue siendo, en este contexto, perfectamente pertinente y urgente. Freire (2005) la describe con una imagen que no admite ambigüedad:

La educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. (p. 67).

A la luz de lo expuesto, la educación bancaria es especialmente perniciosa en el campo de la ética, porque pretende transmitir valores como si fueran informaciones neutrales, ignorando que los valores solo se forman a través de la experiencia

reflexionada, el diálogo genuino y el compromiso con situaciones vitales concretas. En el contexto rural colombiano, aplicar una educación bancaria a la formación ética, equivale a ignorar que los estudiantes llegan al aula con sistemas de valores ya constituidos, imperfectos, contradictorios, en construcción, pero reales que necesitan ser reconocidos como punto de partida del trabajo pedagógico, no como obstáculos a superar.

Por consiguiente, los currículos vigentes en las escuelas rurales colombianas están, en su mayoría, diseñados para poblaciones urbanas de clase media, así lo documenta Ramírez Rincón (2024) al mostrar que esa inadecuación genera brechas educativas que afectan también a la formación en valores. La escuela, cuando no conoce a quienes enseña, no solo falla en transmitir conocimientos, falla en reconocer humanidad. Restrepo y Macías (2022), avanzan sobre esta constatación al mostrar que la articulación entre la escuela y la comunidad rural, no es un complemento deseable sino una condición indispensable, para garantizar una educación éticamente pertinente; los modelos pedagógicos que ignoran las características culturales y territoriales de sus contextos no solo son ineficaces, sino que reproducen activamente las desigualdades que pretenden transformar. La figura del docente adquiere en este escenario una centralidad pedagógica y política, como señalan Loaiza-Zuluaga y Vallejo-Espitia (2023), la formación docente en procesos de paz es fundamental, pero sobre todo lo es:

La posibilidad de entender el conflicto como una oportunidad para unir esfuerzos y trabajar en comunidad desde la participación activa de los maestros en el desarrollo de

estrategias para establecer la escuela como un territorio de paz y formación integral. (p. 51)

Esta perspectiva, desplaza la responsabilidad de la formación ética desde el currículo hacia el docente como sujeto político y pedagógico, capaz de construir puentes entre la cultura rural y la cultura escolar formal. Es una expectativa exigente, pero es la única que puede producir resultados éticamente significativos en estos contextos. Conviene ir un paso más allá, sin embargo, conviene reconocer que el docente rural no es solo un sujeto político que actúa en el territorio, sino un sujeto de saber que produce conocimiento pedagógico desde él. Esta distinción, que Fals Borda (1985) formuló para las comunidades campesinas, es igualmente aplicable al maestro rural, quien enseña en un contexto marcado por el posconflicto, la memoria colectiva y la ética del cuidado comunitaria que ha desarrollado en su práctica cotidiana, formas de comprensión pedagógica que ningún programa de formación docente urbano puede replicar ni sustituir.

Echavarría et al. (2021), confirman empíricamente este punto al documentar que los docentes rurales colombianos poseen un saber validado por la experiencia, que impulsa el talante transformador de la educación, y que reconocer ese saber es condición necesaria para que la escuela rural pueda convertirse en espacio genuino de construcción de paz. Todo esto tiene una implicación institucional concreta, el Proyecto Educativo Institucional, instrumento que en el marco del sistema educativo colombiano permite a cada escuela adaptar el currículo a su contexto específico, es el espacio donde

esa autoridad epistémica del docente rural puede materializarse en opciones pedagógicas situadas, orientadas por los valores y la memoria de cada comunidad.

Con respecto a la ética del cuidado y la reciprocidad aparecen como valores centrales. Sin embargo, reconocer la violencia simbólica no agota el problema; también es necesario preguntarse qué valores propios portan los estudiantes rurales y desde qué ética viven. Uno de los argumentos más poderosos que puede hacerse a favor del reconocimiento pedagógico de la cultura rural como fuente de formación ética es el que emerge de la comparación entre los valores que la teoría clásica del desarrollo moral privilegia y los valores que efectivamente estructuran la vida moral de las comunidades rurales colombianas.

Kohlberg (1992), “La primera virtud de una persona, escuela o sociedad es la justicia, interpretada de una forma democrática como equidad o igual respeto por toda la gente” (p. 21), construyó su modelo en torno a la justicia como valor moral supremo, y su escala de estadios jerarquiza las formas de razonamiento moral según su aproximación a principios universales de justicia abstracta. Gilligan (1985) demostró que este modelo invisibiliza sistemáticamente una orientación moral igualmente legítima y sofisticada; la ética del cuidado, centrada en las relaciones, la responsabilidad y la interdependencia antes que en los derechos y la justicia procedimental.

Dentro de este marco, la ética del cuidado, tal como Noddings la desarrolló en el campo educativo, no es una ética menor o residual; es una ética que parte del reconocimiento de que el ser humano es, constitutivamente, un ser en relación, y que la

**RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA
FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA
SECUNDARIA****ENSAYO**

experiencia de ser cuidado y de cuidar a otros es el fundamento fenomenológico de toda formación moral genuina. Su consecuencia pedagógica es directa:

La ética del cuidado es esencialmente relacional. Es la relación a la que apuntamos al usar la palabra cuidado. El cuidado ético procura siempre establecer, restaurar o mejorar el tipo de relación en la cual respondemos libremente porque queremos hacerlo. (Noddings, 2009, pp. 40-41).

Para Noddings, la educación ética no comienza con la enseñanza de principios abstractos sino con la creación de relaciones de cuidado en el entorno educativo. Desde esta perspectiva, las comunidades rurales colombianas son, en muchos sentidos, entornos de formación moral más ricos que las aulas estándar; el cuidado de la tierra, de los animales, de los mayores, de los vecinos en necesidad, constituye una práctica cotidiana que transmite valores sin necesitar de mediación discursiva, que forja disposiciones éticas encarnadas antes que razonamientos abstractos sobre el deber.

Por lo tanto, la minga; práctica de trabajo colectivo y gratuito para el beneficio de la comunidad, presente en diversas formas en todo el territorio colombiano, es el ejemplo más elocuente de un espacio de práctica moral colectiva, un ámbito donde se desarrollan y reproducen virtudes comunitarias como la generosidad, la responsabilidad colectiva y el respeto mutuo. Para los adolescentes rurales que participan en la minga, esta no es solo una actividad económica o productiva; es una escuela moral viva, donde el valor de la reciprocidad, dar sin medir lo que se recibe, confiar en que el otro hará lo mismo, se aprende haciendo y no escuchando.

Así mismo, lo que la minga encarna no es solo una práctica cultural digna de reconocimiento pedagógico, es en el sentido que Alasdair MacIntyre le da al término en *After Virtue* (2007), una práctica social con bienes internos genuinos.

MacIntyre define las prácticas como formas coherentes y complejas de actividad humana cooperativa, socialmente establecidas, mediante las cuales se realizan bienes internos a esa forma de actividad, al alcanzar los estándares de excelencia que le son propios (MacIntyre, 2007, p. 187).

Lo decisivo de esta definición para el argumento pedagógico es su consecuencia, las virtudes (la generosidad, la responsabilidad colectiva, la honestidad en el trabajo compartido) no son disposiciones abstractas que un individuo cultiva en su interior; emergen necesariamente de la participación sostenida en prácticas concretas, dentro de tradiciones comunitarias que les dan sentido. No obstante, si no se llevan a la práctica y se ignora la tradición, estos se convierten en lo que MacIntyre llama "supervivencias" morales, fórmulas cuyo contenido se ha vaciado porque perdieron el contexto que las hacía inteligibles (MacIntyre, 2007, p. 11). Aplicado a la escuela rural colombiana, el diagnóstico resulta incómodo; el enseñar valores como la solidaridad, responsabilidad y el respeto, como contenidos abstractos, desvinculados de las prácticas comunitarias, no es formación ética, es fabricar exactamente el tipo de vaciamiento que MacIntyre describe, como la pérdida de contenido.

Lo que este ensayo defiende como pedagogía ética situada es, antes que cualquier otra cosa, una apuesta por recuperar el vínculo entre virtud y práctica que la

escuela formal tiende a desconocer. Esta dimensión comunitaria de la práctica moral no constituye únicamente una elaboración teórica. Diversas investigaciones etnográficas colombianas han mostrado que las formas de trabajo colectivo rural han operado históricamente como espacios de reconstrucción ética y social en territorios atravesados por la violencia.

En este sentido, Alfredo Molano señala que “la compañía (...) es condición para el trabajo colectivo, para las mingas, para el uso del brazo cambiado, de la mano dada” (Molano, A. 2013, p. 78), resaltando cómo las formas de cooperación campesina constituyen estrategias de supervivencia ética y comunitaria en contextos de exclusión y violencia. Del mismo modo, los informes de la Comisión de la Verdad muestran que prácticas de solidaridad y trabajo comunitario permitieron reconstruir vínculos de confianza en territorios atravesados por la violencia política.

Millán-Torres y Montoya-Jiménez (2020) argumentan esa articulación desde la educación rural para la paz, sus propuestas buscan conectar las prácticas culturales de reciprocidad con los objetivos curriculares formales, no como decoración cultural, sino como contenido pedagógico con estatuto propio. De este modo, el puente entre la ética del cuidado comunitaria y las competencias ciudadanas del sistema educativo no se da solo; requiere una decisión curricular sobre qué cuenta como saber moral y quién lo produce.

En relación a la idea anterior, Cortés Barragán et al. (2025) aportan evidencia en esa dirección; niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA) latinoamericanos que crecen

en entornos con redes familiares extendidas y prácticas de reciprocidad manifiestan niveles marcados de prosocialidad, ayuda, cuidado, solidaridad, que no indican déficit de autonomía moral, sino una forma culturalmente específica de madurez ética; la psicología del desarrollo occidental ha tardado en reconocerla; frecuentemente la escuela colombiana cuando promueve la autonomía individual como ideal moral universal activa lo que los estudiantes ya saben hacer. Que la escuela ignore este capital ético, o peor aún, que lo trate como una forma de dependencia o inmadurez que debe ser superada mediante la enseñanza de la autonomía individual, es uno de los errores pedagógicos más costosos que el sistema educativo colombiano puede cometer en los contextos rurales.

Del mismo modo, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1985), fundador de la Investigación Acción Participativa, formuló con precisión el fundamento epistemológico de este argumento; las comunidades campesinas poseen formas de saber, el llamado saber popular el cual aplicado al campo de la ética, genera consecuencias pedagógicas profundas, si el saber moral de las comunidades rurales colombianas es reconocido como saber legítimo y no como folklore que debe ser superado, la escuela puede convertirse en un espacio de diálogo entre saberes éticos, donde la teoría moral académica y la práctica moral comunitaria se enriquecen mutuamente.

Esto es, precisamente, el movimiento que la pedagogía crítica latinoamericana lleva décadas reclamando, sin que el sistema educativo colombiano lo haya podido

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

ENSAYO

sistematizar. Reconocer el capital moral comunitario es condición necesaria, pero insuficiente. La pregunta que sigue es proyectiva ¿qué puede hacer y ser, éticamente, un adolescente rural colombiano cuando ese capital es efectivamente reconocido y cultivado? Martha Nussbaum (2012) ofrece un marco para plantear esa pregunta con rigor; su enfoque de las capacidades, parte de una interrogación elemental ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? con el fin de construir una teoría de la justicia que pone la dignidad humana en el centro de la evaluación pedagógica.

Aplicado a la formación ética rural, el enfoque sugiere que la escuela no debe limitarse a preservar los valores comunitarios ni a transmitir los principios universales del currículo formal; debe ampliar las capacidades éticas de los estudiantes, crear espacios y brindar oportunidades reales de reflexionar, deliberar, cuidar, resistir y construir, no en abstracto sino desde las condiciones concretas de sus territorios. La distinción entre reconocer el capital moral comunitario y ampliar las capacidades éticas no es semántica, es la diferencia entre una pedagogía que protege y una que habilita.

Este concepto lo aclaran Gilligan, Noddings, Fals Borda y Nussbaum, al referirse, no es que se complementen limpiamente, sino que ninguno puede reemplazar al otro sin perder algo. Gilligan nombra la invisibilización; Noddings la convierte en práctica educativa; Fals Borda le da legitimidad epistemológica al saber que fundamenta esa práctica; Nussbaum, señala hacia dónde debe avanzar, juntos producen un argumento que no estaba en ninguno por separado; la formación ética rural no es conservación cultural ni imposición universalista, sino expansión de capacidades morales desde la

especificidad cultural. Así como, la pedagogía bancaria impone valores desde afuera, sería un error pensar que los valores de la comunidad no puedan cambiar. Los jóvenes rurales colombianos no necesitan una escuela que los resguarde, necesitan una que los ayude a crecer éticamente desde su realidad, permitiendo cuestionar las normas de su propia comunidad.

Sin embargo, las prácticas de cuidado y reciprocidad que sostienen la vida moral de muchas comunidades rurales colombianas, no han permanecido intactas frente a la violencia armada. El conflicto fracturó redes de confianza, alteró vínculos comunitarios y transformó las formas tradicionales de solidaridad. En numerosos territorios rurales, el miedo, el desplazamiento y la desconfianza modificaron profundamente las relaciones cotidianas entre vecinos y familias. En efecto, pensar la ética del cuidado en contextos rurales colombianos exige comprender también los procesos mediante los cuales las comunidades intentan reconstruir los lazos morales deteriorados por décadas de conflicto armado.

Es fundamental, la unión de estas posturas para comprender lo que ocurre en una vereda violentada y la presión que ejerce en los jóvenes, los cuales conviven entre la lealtad a su comunidad y las exigencias de la cultura escolar; es esa insuficiencia la que obliga a articularlos. El conflicto armado colombiano no es simplemente un hecho histórico que ha afectado a las zonas rurales del país; es una realidad que sigue estructurando, de maneras profundas y a veces invisibles, la vida moral de las comunidades rurales y la experiencia ética de los adolescentes que en ellas crecen.

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

ENSAYO

Departamentos como el Tolima, Cauca, Antioquia o Nariño concentran la mayor parte del impacto, comunidades enteras que afrontaron la historia del conflicto, el desplazamiento, el miedo, la pérdida de vecinos o parientes, la desconfianza acumulada, habitan hoy un escenario que ya no es conflicto pleno, pero tampoco paz consolidada.

En este sentido, la firma de los Acuerdos de Paz de 2016, reconfiguró, en muchos municipios rurales el cese de las hostilidades, exaltando y consagrando la justicia prospectiva en tanto reconoce derechos fundamentales esenciales para las nuevas y futuras generaciones, el derecho a conocer sus orígenes y su identidad, a conocer la verdad sobre hechos acontecidos antes de su nacimiento, a la exención de responsabilidades por las acciones cometidas por las generaciones precedentes, el derecho a la preservación de la libertad de opción, y otros derechos, sin perjuicio de los derechos de las víctimas de cualquier edad o generación a la verdad, la justicia y la reparación. De ahí, la nueva visión de una región en paz, una sociedad sostenible, unida en la diversidad, fundada no solo en el culto de los derechos humanos sino en la tolerancia mutua, en la protección del medio ambiente, en el respeto a la naturaleza.

Asimismo, la escuela necesita un espacio donde esa experiencia se pueda convertir en reflexión ética, donde el perdón, la justicia, la memoria, la comprensión y la dignidad puedan nombrarse sin que nadie les diga de antemano cómo deben resolverse. El posconflicto es, en este sentido, un escenario de profunda interpelación ética; plantea preguntas morales de enorme complejidad sobre el perdón, la justicia, la convivencia, la

memoria y la dignidad, que estos adolescentes viven desde adentro y que ningún currículo de ética escolar puede ignorar.

Por ende, es necesario comprender por qué los jóvenes rurales procesan las preguntas morales del posconflicto (el perdón, la traición, la deuda con los muertos, la posibilidad de compartir el mercado con quien participó en la violencia), exige ir más allá de la constatación de que lo hacen "desde adentro". Jerome Bruner proporciona el mecanismo cultural que explica ese proceso. En *Acts of Meaning* (1990), Bruner argumenta que la cultura proporciona a sus miembros no solo normas de conducta sino, fundamentalmente: "Un conjunto de procedimientos interpretativos para dar sentido a las desviaciones de esas normas en términos de patrones establecidos de creencia" (Bruner, 1990, p. 47).

Desde la perspectiva del modo de pensamiento, a través del cual los seres humanos procesan esas desviaciones (los conflictos, las traiciones, los actos de heroísmo o de crueldad que no encajan en el orden moral cotidiano) Las comunidades no elaboran el trauma mediante argumentos abstractos sobre la justicia; lo elaboran mediante las historias que cuentan sobre lo que ocurrió, quiénes eran los que actuaron y por qué, qué se puede esperar ahora.

Como señala Bruner, "es solo cuando las creencias constitutivas de una psicología popular son violadas que se construyen narrativas" (1990, p. 39), las historias que circulan en Colombia sobre el reclutamiento de menores, las tomas a los cascos urbanos o los miedos que formaron parte del paisaje cotidiano de toda una generación

no son anécdotas marginales a la formación ética de los jóvenes; son el instrumento cultural primario a través del cual esa formación ocurre. Una pedagogía ética para el posconflicto que no trabaje deliberadamente con esas narrativas comunitarias no está siendo neutral: está cediendo ese espacio de elaboración moral a fuentes menos críticas y menos cuidadosas.

Velásquez Ángel et al. (2023) documentan las afectaciones en el desarrollo socioemocional y moral de los jóvenes rurales colombianos que han crecido en zonas afectadas por el conflicto armado, señalando que la construcción del sentido de la vida, la búsqueda de la felicidad y la reconstrucción de narrativas transformadoras hacia la paz, se convierten en el punto de partida para impulsar el desarrollo personal y grupal de la infancia vulnerable que convive en contextos de violencia.

Rodríguez Montoya (2025), en su investigación sobre tres instituciones educativas rurales de Ituango-Antioquia, uno de los municipios más afectados por el conflicto armado en Colombia, concluye que la educación y el docente se convirtieron en elementos medulares para la transformación del contexto postconflicto (p. 3526). Esta afirmación no es retórica, se apoya en la constatación empírica de que los docentes rurales en zonas de posconflicto han desarrollado capacidades pedagógicas específicas, vinculadas a la reconstrucción de valores como la convivencia, la memoria y la justicia, que el sistema educativo formal no ha sabido reconocer, sistematizar ni potenciar.

De ahí que, las políticas públicas colombianas sobre educación para la paz han avanzado en el plano normativo, la Cátedra de la Paz implementada por el Ministerio de

Educación Nacional en 2021 y el Plan Especial de Educación Rural aprobado ese mismo año, representan reconocimientos institucionales genuinos de una deuda histórica. Pero la norma y la práctica siguen siendo cosas distintas. Bonilla y Niño (2024) muestran que la efectividad real de estas políticas está comprometida por su tendencia a desarticularse de las realidades culturales específicas de los territorios rurales; análisis en la misma dirección ofrece el estado del arte de Loaiza-Zuluaga y Vallejo-Espitia (2023), quienes encuentran que la formación docente para la paz padece el mismo problema, su diseño abstracto choca con la concreción irreductible de cada comunidad.

Parte de estas dificultades, proviene del carácter centralizado con que muchas políticas educativas son diseñadas e implementadas; la escasa participación de las comunidades rurales en la construcción curricular, la limitada formación docente contextualizada y la tendencia a aplicar modelos homogéneos sobre territorios profundamente diversos, han dificultado la territorialización efectiva tanto de la Cátedra de la Paz como del Plan Especial de Educación Rural.

En realidad, el fondo del asunto es que una política educativa diseñada para Colombia en abstracto, no puede dar cuenta de la singularidad moral de Ituango, del Cauca indígena o de la costa Caribe afrodescendiente. La Cátedra de la Paz no puede ser un programa estandarizado que viaje indiferente de un municipio a otro, tiene que ser una práctica pedagógica profundamente situada, que parta de la historia moral específica de cada comunidad y de los recursos éticos que esa historia, con todo su dolor ha generado.

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

ENSAYO

Desde esta perspectiva, resulta necesario que los lineamientos curriculares de ética en Colombia, incorporen módulos de reconocimiento de saberes morales comunitarios contruidos participativamente con líderes rurales, docentes y organizaciones territoriales. Del mismo modo, los Proyectos Educativos Institucionales deberían contar con mayores márgenes de autonomía para adaptar la formación ética a las realidades culturales y memorias históricas de cada comunidad.

Finalmente, el recorrido realizado permite ahora reunir los hilos argumentativos y formular sus efectos con mayor precisión. A lo largo de este ensayo, se ha sostenido que la cultura rural colombiana, es la matriz constitutiva de la formación ética de los adolescentes de básica secundaria que habitan en ella, y que toda propuesta pedagógica que pretenda contribuir al desarrollo moral de estos jóvenes debe comenzar por reconocer la profundidad y la riqueza de esa matriz, antes de intentar articularla con los objetivos formales del currículo. Esta posición implica, reconocer que esos principios universales solo adquieren vida ética real, cuando se encarnan en prácticas culturales concretas, en relaciones específicas y en territorios particulares.

De ahí que, desde el argumento cultural de Geertz hasta la sociología de Bourdieu, la pedagogía crítica de Freire, la ética del cuidado de Gilligan y Noddings, y la evidencia empírica contemporánea de Cortés Barragán et al. y Cifuentes-Garzón, convergen en una conclusión común; la formación ética en contextos rurales colombianos no puede reducirse a la transmisión de contenidos morales abstractos, debe converger en sus vivencias; la escuela debe ser un espacio de reflexión crítica sobre esa

práctica; no puede, sin embargo, reemplazarla ni ignorarla sin incurrir en la violencia simbólica que Bourdieu denunció como característica definitoria de las instituciones educativas que actúan sin conciencia de su propia implicación cultural.

Cabe resaltar que, los estudiantes llegan al aula con aprendizajes éticos comunitarios ya constituidos, valores de cuidado, reciprocidad, responsabilidad territorial y solidaridad, que no es un conjunto de creencias que la educación formal deba superar, es una decisión política con consecuencias morales. En este sentido, la figura del docente rural es, insustituible, no porque sea el depositario de los valores correctos que debe transmitir a sus estudiantes, esa sería precisamente, la lógica bancaria que Freire denunció, sino porque es el sujeto político capaz de construir el diálogo entre la cultura de la comunidad y la cultura de la institución escolar, esa capacidad no surge espontáneamente; requiere una formación docente profundamente contextualizada.

De igual manera, en los contextos de posconflicto, esta exigencia se vuelve más aguda todavía; la memoria del conflicto armado no puede seguir siendo el gran ausente de los currículos de ética en las zonas rurales afectadas, no se trata de convertir el aula en espacio de duelo colectivo ni de reproducir narrativas únicas sobre la violencia; se trata de abrir espacio para que los jóvenes puedan reflexionar éticamente, sobre las preguntas morales que la experiencia del conflicto ha dejado sin respuesta, el perdón, la justicia, la dignidad de las víctimas, la posibilidad de un futuro compartido. Esas son las preguntas más urgentes que cualquier currículo de ética puede formular, y tienen la

**RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA
FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA
SECUNDARIA****ENSAYO**

ventaja de que ya están presentes en la experiencia de quienes participan en el proceso educativo.

En coherencia con lo anterior, las políticas educativas orientadas a la formación ética rural requieren avanzar hacia modelos curriculares más contextualizados y territorialmente participativos. Desde esta perspectiva, resulta necesario que los lineamientos curriculares de ética en Colombia incorporen módulos de reconocimiento de saberes morales comunitarios contruidos participativamente con líderes rurales, docentes y organizaciones territoriales. Los Proyectos Educativos Institucionales deberían contar con mayores márgenes de autonomía para adaptar la formación ética a las realidades culturales y memorias históricas de cada comunidad.

En efecto, todo lo anterior conduce a una exigencia que trasciende el aula y el currículo; ninguna política educativa orientada a la formación ética y la construcción de paz en los territorios rurales colombianos puede ser diseñada desde fuera de las comunidades a las que pretende servir. Las comunidades rurales no son beneficiarias pasivas de programas elaborados por expertos urbanos, son sujetos pedagógicos que ya poseen, en sus prácticas de reciprocidad, en sus formas de elaborar el dolor colectivo, en su relación con el territorio, recursos morales propios para la convivencia y la reconciliación.

Desde esta perspectiva, Echavarría et al. (2021) lo documentan con evidencia empírica, las escuelas rurales colombianas que han construido culturas pedagógicas de paz lo han hecho precisamente cuando sus Proyectos Educativos Institucionales recogen

y articulan esas capacidades comunitarias en lugar de ignorarlas. El PEI, en ese sentido, no es solo un instrumento burocrático, es el espacio donde la comunidad puede hacer exigible que la escuela sea suya. La pregunta que queda abierta y que este ensayo no puede responder por sí solo, es si el sistema educativo colombiano está dispuesto no solo a escuchar lo que esas comunidades tienen que enseñar, sino a darles los instrumentos institucionales para que puedan enseñarlo.

Este ensayo intenta aportar al campo de la pedagogía ética en Colombia y, más ampliamente, al debate latinoamericano sobre educación moral en contextos de diversidad cultural y posconflicto, es un marco conceptual integrado que ninguno de los autores revisados ofrece por sí solo. La articulación entre el reconocimiento del capital moral comunitario (Bourdieu, Fals Borda), la crítica a la violencia epistemológica y la exclusión del otro (Dussel, García-Canclini), la ética del cuidado como fundamento pedagógico (Gilligan, Noddings), la distinción entre mínimos de justicia y máximos culturales (Cortina), y la ampliación de capacidades éticas como horizonte formativo (Nussbaum), todo ello anclado en la especificidad histórica del posconflicto colombiano y en la evidencia empírica de investigaciones recientes, constituye una propuesta que no es ecléctica sino argumentativamente necesaria; cada componente responde a un problema real que los otros componentes no pueden resolver solos.

Por ello, esa articulación es, en definitiva, la contribución de este ensayo al pensamiento pedagógico sobre la formación ética rural. Todo lo anterior apunta a una misma dirección, la escuela rural colombiana tiene ante sí la posibilidad de convertirse

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA
FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA
SECUNDARIA

ENSAYO

no en el agente que lleva la ética desde afuera, sino en el espacio donde la ética que ya existe en las comunidades se vuelve reflexiva, crítica y proyectiva.

De hecho, antes de que hubiera escuela rural en Colombia, ya había ética. Los abuelos que enseñaron a cuidar la tierra, las madres que transmitieron el valor de la palabra dada, las comunidades que construyeron confianza mutua en medio del miedo, todo eso es cultura moral generacional que no esperó ningún currículo para existir. Lo que este ensayo ha intentado demostrar es que la cultura rural colombiana no requiere ser traducida por la escuela para producir sujetos éticos, ya los está produciendo, en la familia extendida, en el territorio, en la religiosidad popular y en la memoria viva del conflicto. La pregunta pedagógica relevante no es cómo enseñar valores en el campo, sino cómo evitar que la escuela destruya los que la comunidad ya enseña. La escuela no está llamada a reemplazar esa herencia ni a ignorarla; está llamada a reconocerla, a dialogar con ella y, desde ese diálogo, a ampliar lo que las generaciones anteriores ya comenzaron a construir.

Educación en lo rural exige reconocer que la ética ya habita en la cultura de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Bonilla, J., & Niño, A. (2024). Políticas públicas sobre educación para la paz: Interpretación desde el ámbito colombiano. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 32(124), 1-19. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204186>
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (M. Subirats, Trad.). Distribuciones Fontamara.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados* (A. Devoto, Trad.). Paidós. ISBN: 84-7509-444-9
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cifuentes-Garzón, J. E. (2022). Contexto sociocultural y construcción de identidades en jóvenes de escuelas rurales. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 13(2), 498-520. <https://doi.org/10.21501/22161201.3724>
- Cortés Barragán, & Meltzoff, A. (2025). The socialization of cultural values and the development of Latin American prosociality. Child Development Perspectives. <https://doi.org/10.1111/cdep.12545>
- Cortina, A. (1997). El mundo de los valores: Ética y educación. Editorial El Búho.
- Dussel, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Editorial Trotta.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística — DANE. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. <https://www.dane.gov.co>
- Dussel, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Editorial Trotta.
- Echavarría, C. V., Bernal, J. A., Murcia, N., Castro, L., & González, G. E. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. Revista Colombiana de Educación, (81), 39–68. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10526>

- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (35.ª ed. aniversario). Siglo XXI Editores.
- García-Canclini, N. (1990). Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Gedisa.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica. ISBN: 978-968-16-2167-
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa* (R. García Cotarelo, Trad.). Edicions 62 / Península. ISBN: 84-297-2316-1
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral* (M. A. Zubiaur Zárate, Trad.). Desclée de Brouwer. ISBN: 978-84-330-0932-6
- Kusch, R. (2000). América profunda. En Obras Completas (Tomo II). Editorial Fundación Ross.
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., & Vallejo-Espitia, M. (2023). Educación y formación docente frente a la paz: Un estado del arte. *Eleuthera*, 25(2), 37-59. <https://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.2.3>
- McKenzie, J., & Jensen, L. A. (2024). The globalization and localization of moral values: A cultural-developmental study of adolescents and their parents. *International Journal of Behavioral Development*, 48(2), 179-189. <https://doi.org/10.1177/01650254231222418>
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory* (3.ª ed.). University of Notre Dame Press. 1987 de la traducción castellana para España y América: Critica.S.L., Impreso en España 2004.
- <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/tras-la-virtud-macintyre.pdf>

- Millán-Torres, M. Á., & Montoya-Jiménez, J. A. (2020). Educación rural para la paz en Colombia: Algunas reflexiones. *Investigación y Postgrado*, 35(2), 107-127. <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v35i2.2783>
- Noddings, N. (2009). *La educación moral: Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (A. Santos Mosquera, Trad.). Paidós.
- Ramírez Rincón, J. C. (2024). El currículo rural en Colombia: Problematicación e institucionalización de la educación rural. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(4), 472-500. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.379>
- Restrepo, C., & Macías, E. H. (2022). Perspectivas de educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto. *Miradas*, 20(1). <https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/25180>
- Rodríguez Montoya, D. (2025). La educación rural en postconflicto: Comprensión del contexto educativo en tres instituciones educativas de Ituango, Antioquia, Colombia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 3526-3547. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3923>
- Taylor, C. (1989).** *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.
- Velásquez Ángel, A. M., Alvarán, S. M., & Paniagua Suárez, R. E. (2023). Modelo de resiliencia y expresión artística en niños, niñas y adolescentes de zonas rurales contiguas a Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 19(2), 37-50. <https://doi.org/10.15332/22563067.9367>
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, Trad.). Crítica / Grijalbo. ISBN: 84-7423-106-X

RECONOCER LA CULTURA RURAL COMO MATRIZ CONSTITUTIVA DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS DE BÁSICA SECUNDARIA

ENSAYO