

**SIGNIFICADOS QUE NIÑAS Y NIÑOS CONSTRUYEN DE LA ESCUELA
RURAL VEREDAL EL AMPARO, UBICADA EN LA VEREDA CANDILEJAS,
MUNICIPIO DE PARATEBUENO. CUNDINAMARCA.**

ALEJANDRA ECHEVERRY FAJARDO

DRA. ALBA LUCY GUERRERO

DIRECTORA PROYECTO DE GRADO

LÍNEA: INFANCIA, EDUCACIÓN INICIAL, COGNICIÓN Y APRENDIZAJE

PONITIFICA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, 2018

Contenido

Preparando el terreno: descripción de la investigación	3
Introducción	3
Justificación.....	7
Planteamiento del problema.....	9
Pregunta general.....	11
Objetivo general	11
Objetivos Específicos	11
Antecedentes	12
Planeando la siembra: marco teórico.....	30
Perspectivas de la ruralidad.....	31
Ruralidad en Colombia.	33
Educación Rural.	35
Escuela Nueva.	40
Infancia.....	42
El significado	45
Sembrando: marco metodológico.....	47
Diseño metodológico	48
Paradigma de investigación.....	48
Enfoque etnográfico.	50

Investigación con niñas y niños.	54
El contexto.	58
Recolección de información.....	68
Fases de la investigación: trabajo de campo.	83
Categorías de análisis.....	90
Limitaciones.....	91
Análisis de datos: Teoría Fundamentada.	92
Cosechando: análisis de resultados	97
Tejido desde la voz de las personas participantes y la teoría.....	99
La escuela rural veredal más allá de lo evidente.....	99
La educación del presente, la herramienta del futuro.....	122
Cuando lo rural es el contexto.....	129
La comunidad mirando a la niñez como adultos en construcción.	136
Reflexiones metodológicas.	139
Haciendo cuentas: conclusiones	144
Referencias	152
Anexos.....	165
Anexo 1. Consentimiento informado	165
Anexo 2. Formato autorización de participación	166

Preparando el terreno: descripción de la investigación

Introducción

La presente investigación surge de la unión de dos intereses de la investigadora: las zonas rurales y la educación. En el marco del trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación, se decidió unir los dos intereses planteados y realizar una investigación de cohorte cualitativa en una vereda rural. La investigación gira en torno los significados que las niñas y niños le atribuyen a la escuela rural veredal. Se orienta a arrojar datos cualitativos que revelen desde la perspectiva de las niñas y niños los significados de la escuela rural.

En la investigación, se asumió a las niñas y niños desde una relación de colaboración, desde la *Nueva sociología de la infancia* (James & Prout, 1997), como sujetos activos, en ese sentido la investigación tuvo un trabajo de campo participativo. En concordancia con este planteamiento, la investigación se construyó bajo el paradigma cualitativo y un enfoque etnográfico buscando generar el conocimiento desde el territorio y no fuera de él. Se realizó un trabajo de campo (recolección de datos) en la vereda Candilejas del municipio de Paratebueno (Cundinamarca). Los participantes fueron 9 niñas y niños estudiantes de la Escuela El Amparo, el grupo de colaboradores tenía entre 7 y 11 años al momento de desarrollo del trabajo de campo (febrero / julio 2017).

El trabajo de campo se desarrolló en dos visitas, para acceder a la información y poder recolectar los datos por parte de la investigadora. Durante estas visitas se aplicaron diferentes técnicas como la observación participante, entrevista etnográfica, *técnica de elicitación* y métodos visuales como el dibujo, la fotografía participativa, entre otros. Adicional a esto, se

realizó un diario de campo. Este acercamiento a los participantes tuvo congruencia con el enfoque de la investigación, ya que, las actividades (técnicas e instrumentos) fueron seleccionados por las niñas y los niños colaboradores de la investigación.

El texto que se presenta a continuación está dividido en seis capítulos. En el primer capítulo *Preparando el terreno: descripción de la investigación* se presenta la justificación de la investigación en donde se expone la relevancia del tema a investigar en el contexto de la educación colombiana y en particular el contexto de la investigadora. Seguido de esto se presenta el planteamiento del problema, el cual se relaciona con los significados que niñas y niños le atribuyen a la escuela rural veredal. Luego, se plantean los objetivos general y específicos para así seguir con la presentación de los antecedentes.

En el segundo capítulo, *Planeando la siembra: marco teórico*, se presenta el marco teórico en donde se profundiza sobre las categorías teóricas que fueron base para la construcción de la investigación: Perspectiva de la ruralidad, ruralidad en Colombia, educación rural, escuela nueva, infancia y el concepto de significado. Por un lado, se entiende que el concepto de lo rural se ha transformado a través del tiempo, llevando a que hoy “lo rural trasciende lo agropecuario, y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión no sólo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios” (Pérez, 2001, págs. 17,18). En el contexto colombiano hay una brecha de desigualdad entre las zonas rurales y urbanas en “términos de pobreza y el déficit en la garantía de los derechos sociales de los habitantes rurales” (DNP, 2015, pág. 19).

La “situación educativa de las zonas rurales de Colombia refleja los grandes desafíos para el posconflicto y para cerrar la brecha rural – urbana” (Martínez -Restrepo, Pertuz, & Ramírez, 2016, pág. 2). En términos de calidad y cobertura la educación rural está por debajo de la media

en el país. Reflejo de esto es lo que expone el Ministerio de Educación Nacional: “el sistema educativo nacional todavía no tiene la capacidad de garantizar a todas las personas que viven en las zonas rurales el goce pleno del derecho a la educación” (MEN, 2015, pág. 4). Como respuesta a los grandes desafíos de las zonas rurales en términos educativos se pusieron a prueba varios modelos educativos que buscaban responder a las necesidades particulares del sector, entre estos estuvo el modelo de Escuela Nueva. En términos de esta investigación este modelo es relevante en la medida que el modelo que se aplica en la escuela en torno a la cual se desarrolló la investigación.

Adicional a lo anterior, es pertinente hacer un acercamiento al concepto de infancia, ya que, es un término central en la investigación en la medida que se asumió a las niñas y niños colaboradores desde el paradigma de la Nueva Sociología de la Infancia. En ese sentido, se entiende a las niñas y niños como actores sociales articulados que son constructores activos de sus vidas, la vida a su alrededor y de la sociedad en que viven. (Prout & James, 1997). Como consecuencia de asumir este paradigma en la investigación es preciso entender el concepto de significado, pues se parte del hecho que niñas y niños construyen sus vidas y la que los rodea y por ende la significan. El significado como concepto se aborda desde Clifford Geertz (1973) entendiéndolo como lo que el ser humano entiende o interpreta de los símbolos o acciones simbólicas de la cotidianidad.

Después de hacer un recorrido teórico por los diferentes conceptos que le dan sustento a la investigación se da paso al tercer capítulo, *Sembrando: marco metodológico*. Se inicia el capítulo exponiendo el diseño metodológico planteado, haciendo énfasis en el paradigma de investigación y el enfoque seleccionado. Luego, se da paso a profundizar sobre la investigación con niños y niñas. Después se realiza una descripción de los contextos que influyen en los datos recogidos y

la interpretación de estos. Seguido de esto se mencionan y describen las técnicas e instrumentos que se usaron para recoger los datos. Finalmente se refiere a las categorías de análisis y al proceso de validación de la investigación. Se cierra el capítulo haciendo referencia a las limitaciones encontradas y realizando una breve descripción de la manera como se analizaron los datos.

En el cuarto capítulo, *Cosechando: Análisis de resultados*, se presenta el análisis de datos que se divide en dos partes. En la primera, se presentan los hallazgos más relevantes de los significados que las niñas, niños participantes y las personas adultas de la vereda donde se desarrolló la investigación le atribuyen a la escuela según las categorías que se plantean en el marco metodológico: escuela rural veredal, educación rural, ruralidad e infancia. En la segunda parte, se realiza una reflexión metodológica a partir del trabajo reflexivo sobre las implicaciones de construir conocimiento con niñas y niños como colaboradores.

En el quinto capítulo, *Haciendo cuentas: conclusiones*, se presentan las conclusiones de la investigación. Este apartado se divide en dos secciones, una primera parte que da respuesta al objetivo general y dos objetivos específicos de la investigación, relacionados con los significados dados por las personas participantes. En la segunda sección se hace referencia a los objetivos específicos restantes en donde se exponen reflexiones en términos metodológicos en la que se incluyen las implicaciones metodológicas de investigar con niñas y niños como co – investigadores. Finalmente, la investigación culmina con la presentación de las referencias bibliográficas.

¡Error! Marcador no definido.Justificación

Realizar una investigación combinando la ruralidad y la educación puede justificarse desde múltiples visiones, sin embargo, en el caso de esta investigación se justifica en dos aspectos principalmente. En primer lugar, Colombia está atravesando por una coyuntura, en donde se está llevando a cabo un proceso de pos acuerdo y se está buscando construir una paz duradera en un país que ha estado en guerras por más de 50 años. Este aspecto es fundamental para esta investigación, pues, en el proceso de pos acuerdo la reforma rural integral es un eje central y transversal. En esta se pone especial énfasis en la educación como una condición para el desarrollo rural integral y se establece el compromiso de crear e implementar el Plan Especial de Educación Rural (Gobierno Nacional y FARC - EP, 2016). Por otro lado, el gobierno nacional construyó los lineamientos para la política de la educación de la población rural, mostrando un interés particular en el desarrollo de una educación rural diferencial (Ministerio de Educación de Colombia [MEN], 2015). Entonces, “el desarrollo rural no puede ser concebido sin una educación pertinente pues esta es la clave que impulsa al cambio y al progreso” (Salazar, 2015, p. 3).

Las acciones descritas son respuesta de la desigualdad histórica que han sufrido las zonas rurales en Colombia. Es así como “la situación educativa de las zonas rurales de Colombia refleja los grandes desafíos para el posconflicto y para cerrar la brecha rural – urbana” (Martínez, Pertuz y Ramirez, 2016, p. 1). Por ejemplo, en el 2012 los resultados de las pruebas PISA reflejaron una diferencia de 50 puntos entre zonas rurales y urbanas en los resultados de matemáticas, esto equivale a 1,2 años de escolaridad en educación secundaria (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2014). Así mismo, el informe de la Fundación Compartir y

Fedesarrollo sobre la situación de la educación rural mostró que, “la tasa de matrícula neta, continúa siendo baja en la educación básica secundaria, en las zonas rurales. En particular, la matrícula en la educación secundaria llega al 68% en zonas rurales, frente al 84% en zonas urbanas” (Martinez, Pertuz, y Ramirez, 2016). Estos datos responden a indicadores cuantitativos, pero, detrás de ellos se encuentran los factores cualitativos que muchas veces son omitidos por los informes.

En segundo lugar, la elaboración del estado del arte de la presente investigación, dejó ver el vacío que hay en investigaciones o documentos sobre la perspectiva de la escuela rural desde los usuarios o beneficiarios (niñas y niños). No se encontraron investigaciones que dieran cuenta del significado que tiene la escuela rural veredal para las niñas y niños.

Como respuesta de lo planteado, esta investigación hace un aporte al proceso de “desarrollo rural integral” en la medida que ofrece la visión de las niñas y niños sobre la escuela rural veredal y plantea una nueva mirada, que, puede no haberse tenido en cuenta. Esta mirada es esencial, en la medida que debería ser una de las bases para la construcción de la política para la educación de la población rural que el Gobierno Nacional está construyendo (MEN, 2015). Aunque la educación rural es un concepto que engloba aspectos adicionales a la escuela veredal, entender el significado que le atribuyen las niñas y niños y la función que esta tiene dentro de la vereda, es un paso importante y significativo para plantear la política desde la población y no fuera de esta.

Planteamiento del problema

La ruralidad ha sido marginada no sólo a nivel político y Estatal sino también a nivel académico. Muestra de ello son las pocas investigaciones que se desarrollan en zonas rurales en la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Sin embargo, esta investigación se centró en tres temas que en muchas ocasiones pasan desapercibidos: ruralidad, educación y niñez como actores sociales constructores de conocimiento. La pregunta de ¿cómo surgió este interés que pareciese poco “comercial” o “llamativo? Tiene la respuesta en dos aspectos principalmente: por un lado, en la historia personal de la investigadora y por otro lado en la coyuntura social, política y económica que está viviendo Colombia en la actualidad.

Cuando cierro los ojos y pienso en mi vida se llena mi mente de imágenes, la mayoría de estas son imágenes en el campo, con campesinos, animales y plantas. Mi vida se ha dividido en dos contextos: lo rural y lo urbano. Crecí en una finca hasta los seis años, luego mi vida escolar transitó en la ciudad y mis vacaciones en el campo. La fortuna de haber vivido estos dos “mundos” hizo que pudiera entenderlos y compararlos, llevando a que una voz reflexiva se despertara en mí. Servir como puente entre el campo y la ciudad se volvió un propósito, y el trabajo de grado de la Maestría en Educación fue el pretexto perfecto para tal fin.

Ahora bien, la coyuntura socio política que está atravesando el país pone de relieve la importancia que se le está otorgando a lo rural. Esto ha cobrado relevancia en la agenda política a través de los planes y políticas para enfrentar la brecha rural – urbano como, por ejemplo, en plan de desarrollo 2014 – 2018 contempla el desarrollo rural como uno de los pilares principales. En ese sentido, el tema de ruralidad y educación rural planteados en este texto tienen una relevancia especial. En ese sentido, Colombia estuvo inmersa en un conflicto armado por más de

50 años. Con la firma de los acuerdos de paz en el 2016 las investigaciones sobre la ruralidad cobran importancia, pues en la construcción de paz se debe tener una perspectiva donde se abarquen las necesidades y realidades de todo el territorio nacional y en donde se salde la deuda histórica con la ruralidad.

En el marco del proceso de construcción de paz la educación es uno de los pilares para poder garantizar una paz duradera. Según Collier y Hoeffler (2002) los países que han emergido del conflicto deben enfocarse en políticas sociales, como educación y salud, pues, es especialmente importante para preservar la paz.

Las políticas sociales deben estar encaminadas a darle solución a las necesidades de las personas que habitan el territorio nacional, es decir que también deben apuntar a responder a las necesidades de la niñez. En ese sentido, las políticas de educación deberían tomar como punto de partida la voz de las niñas y niños quienes son los beneficiarios directos del sistema educativo. No obstante, según el *Manual Para la Formulación y Ejecución de Planes de Educación Rural* se debe tener en cuenta como participantes de la formulación al personero estudiantil, quien es estudiante de últimos años escolar, en ese sentido la representación de los niños más pequeños estudiantes de las escuelas veredales no es tomada en cuenta. En este manual, y en general en las políticas y leyes la voz de las niñas y niños de las veredas queda silenciada, por ejemplo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] (2017) identificó que una de sus problemáticas es que “la primera infancia, la niñez, la adolescencia [son] quienes menos participación e incidencia tienen en la planeación, ejecución y seguimiento de los planes, programas, proyectos, presupuestos, modalidades de atención y servicios que la Entidad les ofrece” (p.1).

Todo lo anterior, motivó a realizar una investigación participativa en donde, desde una apuesta de concebir a las niñas y niños como colaboradores, se indaga sobre el significado que tiene la escuela rural veredal para niñas y niños que estudian en ella.

Pregunta general

¿Qué significados construyen las niñas y niños de cuarto y quinto de primaria sobre su escuela rural, escuela El Amparo, ubicada en la Vereda Candilejas (Paratebueno, Cundinamarca)?

Objetivo general

Comprender cuáles son los significados que construyen las niñas y niños de cuarto y quinto de primaria sobre su escuela rural El Amparo, ubicada en la Vereda Candilejas (Paratebueno, Cundinamarca).

Objetivos Específicos

Caracterizar los significados que las niñas y niños le dan a la escuela rural veredal en su cotidianidad.

Caracterizar los significados que tiene la escuela para los cuidadores de las niñas y niños.

Identificar con las niñas y niños estrategias de trabajo de campo que permitan reconstruir los significados que las niñas y niños le dan a la escuela.

Reflexionar sobre las implicaciones de construir conocimiento en colaboración con las niñas y niños mediante métodos visuales y narrativos.

Antecedentes

La bibliografía en torno a temas de ruralidad, educación rural, infancia e investigación colaborativa con niños no es abundante, pero, es aún menor la documentación en torno al diálogo que hay entre ruralidad, educación e infancia en la construcción del significado de la escuela, la bibliografía es escasa. Por esta razón la construcción de antecedentes para esta investigación se centra en cuatro categorías separadas, pero, que guardan una relación interdependiente en el caso de esta investigación: la ruralidad, la educación rural, la infancia rural (enfocado en la participación activa de los niños y niñas) e investigación *con* niños como colaboradores o desde una relación de colaboración que hacen uso de métodos visuales. El proceso de documentación se enfocó en investigaciones que incluyen las categorías mencionadas y desarrolladas desde el año 2000 hasta el 2017 con especial énfasis en Colombia.

La delimitación temporal tiene sustento en que el contexto rural colombiano, en el que se centra la investigación, ha tenido profundos cambios entre el siglo pasado y el actual, llevando a que las dinámicas del contexto rural hayan cambiado drásticamente.

Para la construcción de los antecedentes se usaron fuentes como: Academic Search Complete, el Visual Anthropology Journal, la Biblioteca de la Pontificia Universidad Javeriana, La Biblioteca Luis Ángel Arango, la biblioteca virtual de trabajos de grado de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional. Se incluyeron documentos como artículos, libros, tesis de pregrado y de maestría.

En la primera sección se presenta la discusión sobre la ruralidad. En los textos revisados se encuentra un abordaje de la ruralidad donde persiste una separación entre rural y urbano, pero, que difiere de la visión dicotómica tradicional que asimilaba lo rural con lo atrasado, lo rústico o

disperso, o con el pequeño pueblito rodeado de montañas, y lo urbano con lo moderno, lo avanzado o lo refinado. Los hábitos de vida y los patrones de consumo han cambiado, nuevas dinámicas han surgido (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011). Se evidencia un “cambio en la perspectiva sobre la comprensión y uso de lo rural (Planeta Paz, 2012, p. 12).

En la misma línea, trabajos como *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina* presentan una preocupación por el redefinición de lo rural, ya que, las categorías asociadas a este concepto no corresponden con el contexto actual. Este texto es el resultado del trabajo realizado por la CEPAL en nombre del Grupo InterAgencial para el Desarrollo Rural (Dirven, et al., 2011).

Por otro lado, es evidente el creciente interés por los temas rurales en documentos emitidos y acciones llevadas a cabo por entes del gobierno nacional. Como reflejo de esto en el 2014, después de 43 años, se realizó el tercer censo nacional agropecuario (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2016). Adicional, en el Plan de Desarrollo 2014 – 2018 se establece como uno de los tres objetivos principales “Reducir las desigualdades sociales y territoriales entre los ámbitos urbano y rural, mediante el desarrollo integral del campo como garantía para la igualdad de oportunidades” (DNP, 2014, p. 46). Esto es importante ya que, para el periodo mencionado, lo rural se vuelve un eje transversal al desarrollo del país (en comparación con años anteriores). Por ejemplo, en el plan 2010 – 2014 lo rural hacía parte del tercer capítulo: Crecimiento sostenible y competitividad, dentro del apartado de: Locomotoras para el crecimiento y la generación de empleo (DNP, 2011), en el 2006-2010 y 2002-2006 la palabra rural no aparece en el índice.

Adicional a lo anterior, en el 2016 el DNP publicó el informe *El campo colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la transformación del campo* que “representa una visión del aporte que puede dar el campo colombiano al país” (DNP, 2016, p. 3). Por su parte, el PNUD realizó un informe sobre el desarrollo nacional desde un enfoque rural creando una “invitación a creer que sí es posible hacer de lo rural un eje fundamental para el desarrollo del país” (PNUD, 2011, p. 14), este último se centra en la categoría de desarrollo y propone una ruta para transformar el desarrollo rural que hasta el momento se había implementado.

Desde la facultad de estudios ambientales y rurales de la Pontificia Universidad Javeriana se han desarrollado varios trabajos sobre ruralidad. Cabe destacar el texto *El sector rural en Colombia y su crisis actual* en el que se “presenta una visión panorámica del estado del sector rural en Colombia, mostrando la condición crítica por la que atraviesa la sociedad rural desarrollando los efectos sociales que han producido los modelos de desarrollo, la violencia, los cultivos ilícitos y la crisis institucional” (Pérez y Pérez, 2002, p.35). A grandes rasgos los autores exponen que la crisis del sector rural partiendo del problema de la definición de la población rural, ya que, en los últimos tiempos se han generados grandes cambios en el contexto, pero, la definición sigue siendo la misma que en el siglo pasado. Adicional se evidencia un problema en: la concentración de la propiedad, la pobreza manifestada en la falta de “acceso a servicios de salud, educación, seguridad social y servicios públicos eficientes” (Pérez y Pérez, 2002, p.39), la violencia, la debilidad de la presencia del Estado que “han provocado, de parte de los ciudadanos, un sentimiento de apatía y la falta de credibilidad en las instituciones, tanto de orden nacional como regional y local” (Pérez y Pérez, 2002, p.55).

Por parte de las ONG y las agencias de cooperación internacional se identificaron informes que consolidan resultados de talleres, conferencias, seminarios o proyectos de intervención que

se desarrollaron en el sector rural colombiano. Cabe destacar el informe emitido por Planeta Paz y Consejería en Proyectos con el apoyo de la Fundación Hanns Seide: *La cuestión agraria en Colombia: tierra, desarrollo y paz*. Este documento recoge las memorias de un ciclo de conversatorios que se llevaron a cabo en ocho encuentros entre octubre 2010 y febrero de 2011, en 12 departamentos del país. El documento buscaba construir propuestas en torno a la edificación de modelos alternativos de desarrollo rural equitativos e incluyentes a partir de las experiencias recogidas de campesinado, afro descendientes y comunidades indígenas, hombres y mujeres que habitan, sienten y construyen el campo colombiano (Planeta Paz, 2012).

Dentro de los documentos mencionados se presenta lo rural como eje central de discusión resaltando la brecha entre urbano y rural producto de años de olvido por parte del Estado. Se evidencia una postura dónde el país tiene una “deuda social y política con el mundo rural de Colombia, al cual se le ha dado la espalda por décadas” (PNUD, 2011, p. 17). Así mismo, se presentan los desequilibrio que hay entre lo urbano y lo rural mostrando que lo segundo tiene un atraso relativo en materia social y económica que reflejan los sesgos urbanos que ha tenido el desarrollo y, por lo tanto, la inmensa deuda que el país ha acumulado con el mundo rural (DNP, 2016).

Sin embargo, los textos también presentan una mirada de cambio frente a lo rural, no solo a nivel conceptual (como se mencionó al inicio) sino también a la manera como Colombia concibe e integra el territorio rural. Por ejemplo, el DNP menciona que “las apuestas para transformar el campo colombiano responden a que las brechas entre las zonas urbanas y las rurales en materia de indicadores sociales son significativas (DNP, 2014, p. 33). Los textos evidencian una invitación a concebir el campo como fuente de oportunidades para el crecimiento económico en un planeta globalizado, ávido de alimentos, de materias primas y de recursos ambientales. Y,

más importante aún, como lugar privilegiado para empezar a construir la paz del lado de las víctimas (PNUD, 2011).

El creciente interés por lo rural ha permeado el ámbito educativo llevando a que en los últimos años la producción de textos sobre educación rural haya aumentado. Un ejemplo de ello es el Plan de Desarrollo Nacional 2014-2018, este refleja una intencionalidad de acción en materia de educación rural. Se plantea la transformación de la educación en el campo a partir de acciones como: La ampliación de la infraestructura para la educación media en la zona rural, el fomentar la permanencia en los establecimientos educativos rurales, y la educación superior y formación para el trabajo y desarrollo humano para el desarrollo rural y la paz (DNP, 2014).

Es preciso resaltar que, a pesar que el gobierno central tiene en su plan de desarrollo unas acciones “para fomentar el desarrollo rural en materia educativa” (DNP, 2011), menos de la mitad de los planes de desarrollo de las administraciones de las entidades territoriales confieren importancia especial a la educación rural (MEN, 2012).

Además del creciente interés desde el gobierno por los temas educativos con enfoque rural, doctores como Mauricio Perfetti han desarrollado trabajos importantes en este terreno. En su texto *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia* el autor realiza un “estado del arte de la educación para la población rural en Colombia a partir de la década de los noventa” (Perfetti, 2003, p. 2) hasta la fecha de publicación del texto. Es importante destacar que en Colombia la educación es considerada como un derecho fundamental constitucional a partir de la década de los noventa, esta se estructura en educación formal, no formal, e informal. Perfetti, menciona el Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER) como una de las mejores políticas para la educación rural. Adicional a lo anteriores importante mencionar que “un grave

problema de la educación para la población rural está referido a la ineficiencia del sistema educativo para retener y promover estudiantes” (Perfetti, 2003, p. 5).

Ramírez (2015) en su texto *Educación, pedagogía y desarrollo rural, ideas para construir la paz* menciona que el programa PER fue una respuesta del Ministerio de Educación a la constituyente del 91 que reconoció que la educación y la pedagogía debían pensarse y proyectarse desde las realidades culturales, sociales y económicas de cada pueblo o grupo social. Materializando la necesidad de proyectar una educación rural pertinente surgió el PER.

La Universidad de los Andes en su texto *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*, “evalúa el impacto que tuvo el Programa de Educación Rural –PER - en las tasas de eficiencia (cobertura, reprobación, aprobación y deserción) y calidad de la educación en las sedes en donde se aplicó” (Rodríguez, Sánchez y Armenta, 2007, p. 1). Según este texto el PER fue un programa de subsidio a la oferta diseñado teniendo en cuenta las características y necesidades de la población rural. Este programa fue implementado en Colombia desde el año 2000 con el apoyo del Banco Mundial. Dentro del programa se impulsaron nueve modelos educativos según la población destino: Aceleración Aprendizaje, Escuela Nueva, Posprimaria, Telesecundaria, Servicio de educación rural –SER-, Pre-escolar, Sistema de aprendizaje tutorial, Programa de educación continua –CAFAM- y Etnoeducación. El texto concluye que la “implementación de modelos educativos flexibles, el PER logró aumentar las tasas de aprobación y disminuir las tasas de deserción y reprobación de las escuelas tratadas” (Rodríguez, Sánchez, y Armenta, 2007, p. 28).

Si bien los autores nombrados resaltan los beneficios del programa PER, el trabajo realizado por el Ministerio de Educación: *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo* afirma que “la información disponible muestra que el sistema educativo nacional

todavía no tiene la capacidad de garantizar a todas las personas que viven en las zonas rurales el goce pleno del derecho a la educación” (MEN, 2015, p. 4). El MEN resalta que “el PER deja también importantes lecciones como: las diversas condiciones del mundo rural exigen del sistema educativo, flexibilidad para adecuarse a las características de los territorios y la población”. Esta reflexión es de vital importancia si se tiene en cuenta que se está pasando por un momento de transición y reformulación de políticas en Colombia.

El documento mencionado se basa en la experiencia de ejecución del PER, consultas, foros con entidades territoriales y certificadas para educación y la revisión de experiencias significativas a nivel nacional e internacional. Con la información recolectada de los actores mencionados proponen unos lineamientos para la acción del sector educativo en zonas rurales. Cabe resaltar que se realizaron consultas con organizaciones campesinas y de mujeres rurales, grupos de estudiantes, investigadores, funcionarios de las secretarías de educación, entre otros.

El PER permitió la expansión del modelo educativo de Escuela Nueva que desde los años 60 del siglo XX se venía implementando en las escuelas rurales. Este modelo está dirigido a “la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población (MEN, 2010, p. 5). La implementación del modelo va acompañada de cartillas para docentes y estudiantes, éstas se basan en algunos principios pedagógicos como: la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos y la función de las interacciones entre docentes, estudiantes, entre otros (MEN, 2010). El *Manual de implementación: Escuela Nueva, Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I*, es una guía de aprendizaje para que los docentes puedan poner en práctica el modelo en sus escuelas, además contiene la información básica sobre el modelo para que el lector pueda entender sus generalidades.

Para complementar la información del modelo Escuela Nueva y entender la incursión del modelo en Colombia y Latino América, el texto *Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX*, brinda el contexto y explicación de la incursión de modelo en el país.

Dejando atrás el PER y el modelo Escuela Nueva y retomando la educación rural actual, es pertinente mencionar el trabajo que realizó la Fundación Compartir en alianza con Fedesarrollo. El informe *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo* hace una revisión sobre el estado de la educación rural del país para el año 2016, además, discute las estrategias que se han planteado hasta el momento para mejorar la situación de la educación en el campo. Este informe presenta una evidencia sólida de la desigualdad en temas de educación rural frente a la urbana, también hace explícito el papel central que tiene la educación en la construcción de un nuevo país donde lo rural sea eje central (Martínez -Restrepo, Pertuz, y Ramírez, 2016) en el desarrollo del país.

Para ampliar la comprensión de la educación rural en el contexto actual, se revisó el *Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural Calidad y equidad para la población de la zona rural* con el fin de entender el proceso de construcción de los planes de educación rural. Es pertinente aclarar que este texto surgió como una de las estrategias para alcanzar el objetivo del *Plan Sectorial 2010-2014 Educación de Calidad El Camino para la Prosperidad* que centraba su política en el mejoramiento de la calidad educativa en el país y en el cierre de brechas de inequidades entre sector oficial y privado, y entre zonas rurales y urbanas (MEN, 2012).

El manual “pretende orientar y apoyar a las Secretarías de Educación y a otras entidades para formular y desarrollar planes que conduzcan a ofrecer educación de calidad a todos los niños y

jóvenes habitantes” (MEN, 2012, p. 5) de las zonas rurales. En cuanto a la pertinencia de este texto en la investigación, se debe destacar que, dentro de los componentes propuestos para la creación de los planes, está el de comunicación, información y participación social que tiene como uno de sus objetivos la participación organizada de la ciudadanía. El MEN considera que además de la ciudadanía se debe incluir en este proceso a las comunidades educativas, las instituciones de educación superior (IES), las administraciones locales, las organizaciones sociales de alcance local y regional y el sector productivo organizado (MEN, 2012).

Cabe resaltar que dentro de la revisión de antecedentes sobre escuela rural, se encontró un trabajo de Diana Elvira Soto en el que a través de la historia de vida de una maestra rural en Boyacá entre 1948 y 1974 se evidencia la situación rural y de la educación en ese periodo (Soto, 2012). Aunque este trabajo no está inmerso en el periodo de tiempo que se delimitó, es pertinente en la medida que se presenta el contexto rural y la educación del campo a través de un trabajo biográfico narrativo de una maestra. Refleja una investigación que se narra a través de las voces de los actores. Por otro lado, es pertinente en la medida que justifica y ejemplifica el cambio que ha tenido en contexto rural del siglo XX y el XXI.

Ahora bien, hasta el momento se ha realizado la revisión de antecedentes de lo rural y la escuela rural o educación rural, que son el contexto en el que se desarrolla esta investigación, pero, no se ha adentrado en los antecedentes sobre niños y niñas de zonas rurales. A continuación, se evidenciará la información encontrada que se centra en mayor medida en juventud rural más que en infancia. Esto debido a que en la literatura se encuentra pocos estudios enfocados en la niñez en contextos rurales.

Dentro de los textos sobre juventud rural cabe resaltar un boletín del Observatorio Javeriano de Juventudes: *Jóvenes rurales: Identidades y territorialidades contradictorias. Algunas*

reflexiones desde la realidad colombiana en el que se presenta un “pequeño estado del arte sobre juventud rural y se exponen los resultados de una investigación de campo que buscaba entender qué significaba ser joven rural para los jóvenes, hombres y mujeres, habitantes rurales de los municipios de Sansón y Nariño en Antioquia y de Combita y Miraflores en Boyacá” (Osorio, Jaramillo y Orjuela, 2011, p. 12).

Este estudio muestra que la juventud rural tiene dos marcadores identitarios generales: el primero es etario y, por lo mismo, temporal, provisional, el segundo marcador, el rural, denota un grupo social marginado que, por esta razón, busca con frecuencia que las nuevas generaciones se trasladen a otros espacios sociales y asuman otros vínculos laborales y otros referentes socioterritoriales (Osorio, Jaramillo y Orjuela, 2011). Adicionalmente, el texto plantea que la juventud es una construcción social que se redefine en el tiempo y en el espacio sociocultural lo que implica que ser joven rural es diferente a ser joven urbano. A partir de los antecedentes los autores concluyen que en el campo de los estudios rurales lo “juvenil se aborda de forma discontinua y marginal, como parte de temáticas generales, como la familia, la producción campesina, la comunidad, entre otras...a diferencia de la amplia documentación sobre juventud urbana, los pocos estudios sobre juventud rural se han dado sin una suficiente articulación académica que facilite su desarrollo sistemático” (Osorio, Jaramillo y Orjuela, 2011, p. 6).

Dentro de los trabajos sobre juventud rural, Jurado y Tobasura realizaron un estudio llamado *Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?* En este texto presentan los resultados de un estudio que pretendía “comprender el modo en que las transiciones demográficas, migratorias y productivas contribuyen a la construcción de las identidades juveniles y de sus proyectos de vida, en entornos rurales del Eje Cafetero, e identificar las motivaciones de los jóvenes y de las jóvenes, sus problemas identitarios, sus

expectativas y algunas de las razones para irse del campo” (Tobasura y Jurado, 2012, p. 63). A modo de conclusión exponen que lo rural se valora como un espacio de vida, pero, las expectativas laborales, familiares y la identidad de los jóvenes tiende a construirse sobre imaginario de la ciudad (Tobasura y Jurado, 2012).

Para acercarse al campo de la participación juvenil rural se encontró el trabajo de grado de la Maestría en Desarrollo Rural de la Pontificia Universidad Javeriana *Los jóvenes rurales desde su propia voz, las veredas El Retiro Resbalón y la Plata el Brillante, corregimiento de Villarestrepo del municipio de Ibagué, departamento del Tolima*. Este estudio parte de la base que la juventud rural carece de oportunidades y tienen ante sus ojos un panorama desolador con respecto a su futuro en el campo. La autora plantea que los jóvenes que no migran hacia las ciudades carecen de oportunidades, producto de un desconocimiento de sus expectativas por parte de las comunidades y los entes gubernamentales. El objetivo de la autora es analizar los espacios de participación comunitaria de los jóvenes de algunas veredas rurales. Dentro de las conclusiones, se establece que hay jóvenes que quieren quedarse en el territorio y otros que desean migrar hacia las ciudades, adicionalmente se hace alusión a la escuela como el “lugar de encuentro en que el interés más de aprender es la capacidad de relacionamiento con los pares [...] se reconoce la influencia de la institución educativa en la toma de decisiones de los jóvenes” (Ruiz, 2013, p. 85).

Por otro lado, se encontró otro trabajo de grado de la maestría mencionada anteriormente *Procesos de migración rural - urbana de los y las jóvenes rurales del municipio de Calamar (Guaviare)*. El autor parte del presupuesto que la migración rural de los jóvenes del campo hacia la ciudad es un fenómeno que ha tenido gran protagonismo en los últimos tiempos en el país. Como objetivo principal el autor, busca “caracterizar y analizar los procesos de migración rural

urbana de los y las jóvenes rurales del municipio de Calamar” (Siaucho, 2014, p. 17). Dentro de las conclusiones, el autor plantea que las migraciones de los jóvenes tienen una conexión directa con las condiciones del contexto y las oportunidades que les ofrece el municipio, también hace alusión a que migrar no es garantía de inclusión social para los jóvenes.

Ahora bien, el enfoque sobre niños y niñas rurales y su participación activa a través del enfoque o método etnográfico tuvo amplios resultados trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional, con especial énfasis en las Maestrías relacionadas con educación. Además, se encontraron algunos trabajos de académicos que dan cuenta de ello.

El texto *Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa* tenía como objetivo “analizar cómo la producción artística visibiliza y posibilita procesos de agencia de niños y niñas de segundo y tercero de primaria de la escuela rural La Mayoría, de la localidad de Usme en Bogotá D.C.” (Díaz Cuadros, Peña y Torres, 2014, p. 6). La investigación devela que el arte es un proceso de agencia en sí mismo y que los momentos de producción artística se constituyen en procesos de configuración y re-configuración de la subjetividad y de agencia. Adicionalmente el estudio resalta que el producto artístico se constituye en un lenguaje develador de agenciamientos experimentados por niños y niñas en el pasado (Díaz Cuadros, Peña y Torres, 2014). Este trabajo resulta de gran pertinencia para esta investigación ya que trabaja con niños y niñas entre los ocho y diez años de escuela rural a través de un trabajo colaborativo etnográfico que pone en el centro a los niños y niñas y a sus producciones artísticas.

Por su parte el trabajo de grado *La escuela rural como espacio de procesos de resistencia y re significación del territorio* tuvo como objetivo “promover espacios de construcción en los que se fortalezcan procesos de resistencia y re significación del territorio del Sumapaz, en un colegio

rural” (Castillo y Romero, 2016, p. 11). El trabajo se realiza a través de talleres con la población que no se centraba únicamente en los niños y los jóvenes, pero, giraba en torno al espacio del colegio.

El trabajo de *Comprensiones de juego en niños y niñas de la primera infancia y sus familias en contextos rurales* tiene como objetivo “comprender el papel del juego como práctica que aporta a la construcción sociocultural de los niños niñas en la primera infancia, a partir de las interacciones familiares en las que estos y estas participan en los contextos rurales” (Pineda, Suárez y Vanegas, 2013, p. 19). A pesar que el texto se centra en la primera infancia y el juego es muy pertinente para esta investigación en la medida que logra identificar “cómo se narran niños, niñas y sus familias en los contextos rurales en encuentros comunitarios y culturales que involucran el juego, el contexto y las dinámicas familiares” (Pineda, Suárez y Vanegas, 2013, p.1).

Finalmente, el trabajo *Construcción del espacio rural: una mirada a la experiencia perceptiva de niños y adolescentes* tenía como objetivo “comprender las concepciones del espacio rural presente en niños y adolescentes, a través de las experiencias perceptivas del espacio rural de la Inspección La Esperanza del municipio de La Mesa- Cundinamarca” (Cuevas, 2014, p. 51). Este trabajo parte del hecho que la población de niños y jóvenes rurales se han constituido como observadores silenciosos y sujetos pasivos de los discursos (Cuevas, 2014). El escrito se centra en la ruralidad comprendida desde las percepciones de los niños y jóvenes a través del método etnográfico. El contenido de este trabajo resulta de gran riqueza para esta investigación, ya que, pone al niño y joven rural en el centro de la investigación. No obstante, es importante mencionar que Cuevas toma a esta población como futuros protagonistas, es decir que entiende a los jóvenes y niños participantes de la investigación como sujetos por ser

protagonistas, más no, como sujetos que ya son protagonistas de su vida y su contexto. Adicional pretende comprender las concepciones de lo rural. Por su parte, esta investigación concibe al niño como un sujeto que ya es protagonista, además, se diferencia del trabajo mencionado en que se central en la escuela rural.

Ahora bien, fuera del ámbito universitario cabe resaltar el trabajo de *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*, este texto es una recopilación de nueve estudios etnográficos que recuperan las voces de los niños y niñas. Los autores plantean la necesidad de discutir la voz activa y la agencia que los niños, niñas y adolescentes desarrollan en la participación en diferentes espacio educativos y sociales (Clemente, Whitney, Guerrero, Higgins y Milstein, 2011, pp. 12,13). Las investigaciones presentadas en este libro reflejan el “reconocimiento de la agencia de niños, niñas y adolescentes como sujetos de las investigaciones y como productores y reproductores activos de la cultura...encierran diversidades modos de percibir aprendizajes” (Clemente, Whitney, Guerrero, Higgins y Milstein, 2011, p. 15).

Dentro de este texto se encuentra un reporte de investigación de Alba Lucy Guerrero: *Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condición de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia*. El estudio da cuenta de un método etnográfico que explora la relación entre identidad y espacio entendiendo el primero como una construcción social que se realiza en las interacciones diarias, y el segundo, como constitutivo de la vida social (Guerrero, 2011). La autora explora como un programa educativo *Disparando Cámaras para la Paz*, que hizo uso de la fotografía participativa, permitió a los niños participantes recrear los “significados de sus universos culturales” (Guerrero, 2011, p.195).

El texto de Guerrero y los otros investigadores aporta a esta investigación, en la medida en que muestra la posibilidad de realizar investigaciones que centran a los niños y niñas como

protagonistas con voz activa de las investigaciones. Particularmente el estudio de Guerrero expone la metodología etnográfica y el desarrollo del trabajo de campo con los niños utilizando la fotografía como una mediación lo cual resulta útil para la formulación metodológica de esta investigación.

Como complemento a Guerrero, Ballestín en su texto *La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles*, señala aspectos metodológicos de la Observación Participante a partir de una experiencia investigativa con estudiantes inmigrantes de primaria. Este texto sustenta la idea de esta investigación en la que la “infancia como grupo social es activo y creativo, que crea sus propios sistemas de relaciones y significado” (Ballestín, 2009, p. 229). Es importante resaltar que la autora realiza un trabajo en la escuela dentro del horario escolar da cuenta de sus estrategias y movimientos durante el texto, esto contribuye a la investigación, ya que, presenta un análisis de la implicación de realizar trabajo de campo en el contexto escolar.

En adición a los textos sobre investigación con niños y niñas se revisó el libro *Research with Children. Perspectives and Practices*, considerado un referente actual sobre el nuevo paradigma de investigación con niños, donde estos son considerados como agentes sociales. El libro incluye varias investigaciones de respetados académicos (Martin Woodhead, Dorothy Faulkner, Claire O’Kane, Berry Mayall, entre otros). Las investigaciones se centran en reposicionar al niño como sujeto y no como objeto de investigación (Christensen y James, 2008)¹. El libro se centra en las metodologías más que en los métodos, muestra el proceso de investigar con niños más que el conocimiento producido de las investigaciones. El gran aporte de este compilado se refleja en lo

¹ Traducción propia: This shift has involved repositioning children as subject, rather than object of research.

teórico y metodológico, ya que, lleva a que se entienda que “sólo a través de escuchar y oír lo que dicen los niños y prestar atención a las formas en que se comunican con nosotros se avanzará hacia la realización de la investigación con, en lugar de simplemente en los niños”² (Christensen y James, 2008, p. 9).

Dentro de la perspectiva de los niños y niñas como co-investigadores, Diana Milstein escribió un artículo en el libro *Ethnography and Education* titulado *Children as co-researchers in anthropological narratives in education*. El texto pretende mostrar como estudiantes de primaria en una provincia de Buenos Aires, Argentina, fueron concebidos como co-investigadores y cómo esto proveyó una herramienta importante para aprender con ellos³. El artículo tiene gran relevancia para esta investigación ya que concibe al niño como un co-investigador que no se limita a dar información, sino que es interlocutor, investigador y escritor (Milstein, 2010), adicional, la autora pone de manifiesto algunas técnicas metodológicas de intervención, como la fotografía o el dibujo.

Por otro lado, la autora Milstein escribió *Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños*, en este artículo la autora expone una investigación etnográfica en la que incorporó a un grupo de niños a que fueran participantes activos. El proyecto lleva a la autora a reflexionar sobre la relevancia que tienen las narrativas de los niños y niñas dentro de los procesos etnográficos escolares. Adicional, Milstein argumenta el por qué es importante incorporar la perspectiva de los niños y niñas en las investigaciones. Este trabajo, al igual que los

² Traducción propia: Only through listening and hearing what children say and paying attention to ways in which that communicate with us will progress be made towards conducting research with, rather than simply on, children.

³ Traducción propia: How primary school children in a province of Buenos Aires, Argentina were used as co-researchers and how this provided an important tool for my learning alongside them.

anteriores mencionados, abre paso a los trabajos que “se interesan por integrar el punto de vista de los niños y niñas (Milstein, 2006, p. 2), además pone especial interés en las técnicas como dibujar, cantar o leer que se usan en la investigación con niños.

En relación a los textos de Milstein y Guerrero el artículo *Drawings, Photos, and Performances: Using Visual Methods with Children* se detiene en presentar casos de estudios en los que los niños son participantes activos a través de uso de metodología visual (Vindrola, Pfister, y Johnson, 2012). Este estudio resalta los métodos de recolección visuales en la discusión sobre cómo maximizar el involucramiento de los niños y concluye que estos permiten a los niños y niñas participantes describir sus vidas a través de enfoques más congruentes sus maneras de ver y relacionarse con el mundo (Vindrola, Pfister, y Johnson, 2012). En el texto se exponen tres casos de estudio que hacen uso de metodologías visuales como: dibujo, fotografía, danza y drama. Este texto es muy pertinente para esta investigación, ya que, es una aproximación metodológica a qué herramientas usar en campo para poder investigar con los niños.

Para finalizar el preciso retomar el manual que el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia emitió con el fin de dar los lineamientos para la *Participación de niñas, niños y adolescentes en la atención y la gestión del sector salud y protección social* Este es un gran referente a nivel político y gubernamental donde se reconoce “que el ser humano, desde el comienzo y a lo largo del curso de su vida, cuenta con la capacidad para comprender y contribuir de forma significativa en todos aquellos aspectos que inciden en su existencia y en la de la sociedad a la que pertenece” (Ministerio de Salud y protección social, 2014, p. 5). Es un texto que responde al objetivo de este ministerio de “lograr que niñas, niños y adolescentes incidan en la construcción, gestión y evaluación de las políticas públicas intersectoriales y sectoriales” (Ministerio de Salud y protección social, 2014, p. 5). Aunque es un solo documento

gubernamental que reconoce y da lineamientos de acción para tener en cuenta la voz de los niños y niñas, representa un gran avance para la construcción de políticas públicas.

En conclusión, de los antecedentes encontrados se puede destacar que tanto en temas sobre ruralidad y educación rural se reconoce la brecha entre rural y urbano y la deuda histórica que el país tiene con este sector del territorio nacional. Además, se destaca que lo rural (y la educación rural) está atravesando por un proceso de transformación donde se reconoce la diversidad y heterogeneidad de la población. No obstante, los documentos enfocados en ruralidad y educación rural no hacen visible la voz de los niños y no se evidencia una participación activa de ellos dentro de los procesos de transformación y reforma que se está llevando a cabo en el país. Por ejemplo, el *Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural Calidad y equidad para la población de la zona rural* menciona la necesidad de involucrar a la comunidad dentro de los procesos de formulación de planes de educación, pero, involucran a los personeros estudiantiles (MEN, 2012) que corresponden a estudiantes de último grado de bachillerato (MEN, 2009). Es decir que la participación activa en los procesos de transformación y formulación de la nueva ruralidad o educación rural de los niños y niñas de primaria no es evidente, pero, ellos son sujetos activos que hacen parte de sus comunidades y afectan y se ven afectados por estas y sus instituciones como la escuela, entonces ¿Por qué no concebirlos como sujetos activos de las comunidades y hacerlo partícipes de las decisiones e investigaciones?

En cuanto a las investigaciones sobre infancia y/o juventud rural en Colombia, se evidencio una mayor tendencia al estudio e involucramiento de jóvenes rurales entre los 10 y los 30 años⁴.

⁴ El rango de edad de las personas objeto de estudio fueron: 14 a 24 años (Ruiz, 2013, p. 44-45), 15 a 29 años (Siaucho, 2014, p. 9), 9 a 16 años, 9 a 16 años (Guerrero, 2011, p. 198), 10 a 30 años (Osorio, Jaramillo, y Orjuela, 2011, p. 4).

Dos trabajos de grado de la universidad pedagógica involucran niños menores de 10 años: una entre los 8 y 10 años, y la otra niña de primaria y básica primaria. De estos trabajos se destaca que se hace un acercamiento a la participación activa de los jóvenes rurales colombianos. Se destaca los trabajos de Guerrero (2011) y Díaz Cuadros, Peña y Torres (2014) que realizan investigación etnográfica colaborativa en donde se investiga con el niño/a y no en el niño/a. A pesar que hay acercamientos a preguntarse por el significado o el sentido que los niños y jóvenes le dan al territorio, al desplazamiento o a lo rural, no se presenta una investigación que indague sobre el sentido que le dan los niños rurales a la escuela rural.

Por su parte, los antecedentes que giran en torno a la investigación con niños como co-investigadores, resaltan el buen momento que está viviendo esta tendencia investigativa en los trabajos antropológicos, sociológicos y educativos. Estos trabajos ponen en evidencia los beneficios de involucrar a los niños como co-investigadores más que como objetos de investigación, adicional, algunos de los textos mencionados manifiestan el beneficio de implementar métodos visuales en las investigaciones con niños. En conclusión, los antecedentes sobre este tema exponen los beneficios de la investigación *con* niños y no *en* niños. En los documentos revisados no se hace referencia a una investigación que indague sobre el significado de la escuela rural para los niños que atiendan a esta.

Planeando la siembra: marco teórico

El Marco conceptual de este estudio, tiene como objetivo fundamentar teóricamente las categorías del trabajo y hacer explícita la posición de la investigadora frente a estas. El capítulo se divide en tres secciones.

En primer lugar, se aborda un recorrido por la categoría de lo rural, partiendo desde su definición y contexto colombiano, luego se da paso a una contextualización de la escuela rural y finalmente termina la sección haciendo énfasis en el modelo de Escuela Nueva.

La segunda parte, se centra en mostrar la postura del investigador frente a la infancia. Se profundiza sobre este concepto desde la postura de la nueva sociología de la infancia propuesta por Prout y James (1997, 2007). La tercera parte, presenta las posiciones teóricas desde las que se aborda el concepto de significado, en este sentido la teoría antropológica de Geertz (1973).

Perspectivas de la ruralidad

El concepto de lo rural ha estado atravesado por una transformación en las últimas décadas, el significado dado tradicionalmente no corresponde con la realidad actual, entonces, “el país enfrenta un problema de definición de lo qué es la población rural” (Pérez y Pérez, 2002, p.38).

Según el DANE el área rural “se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. No cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás. Tampoco dispone, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas” (DANE, 2017). Esta definición se ha implementado con fines operativos para la recolección de datos, pero, en el 2015 la *Misión para la Transformación del Campo* propuso un nuevo marco conceptual donde parten de reconocer la heterogeneidad de lo rural, no solo geográficamente sino también en la conformación social (DNP, 2016).

El DNP propone trascender la visión donde en las zonas rurales se realizaban las actividades primarias (agropecuarias) a una zona que trasciende esta barrera y donde se desarrollan distintas

actividades productivas que mantienen relación. En la actualidad hay una sinergia entre los sectores primarios, secundarios y terciarios (DNP, 2016). Como consecuencia se proponen dos categorías para referirse a lo rural, una es rural y la otra, rural dispersa, estas “respetan las divisiones político-administrativas, parten del sistema de ciudades y utilizan la densidad, el tamaño de las cabeceras y la distribución de la población entre la cabecera y el área dispersa como criterios básicos de clasificación” (DNP, 2016, p. 8). Según esta clasificación cerca del 60% de los municipios en Colombia deben considerarse como rurales y un cerca del 30% de la población (DNP, 2016).

“La “ruralidad” debe entenderse, así, como un continuo, que de hecho no desaparece aún en nuestras grandes urbes. Predomina en la periferia geográfica del territorio nacional, pero también en el espacio que separa el Caribe del centro del país, donde se concentra la población urbana” (DNP, 2016, p. 8).

Rafael Echeverri (2011) expone que “se considera que un territorio es rural cuando el proceso histórico de construcción social que lo define se sustenta principalmente por los recursos naturales y mantiene esta dependencia estructural de articulación. Un territorio es rural cuando su especificidad es su dependencia de los recursos naturales y su base económica se estructura alrededor de la oferta ambiental en que se sustenta” (Echeverri, 2011, p. 15). Por su parte, Ramiro López define lo rural como “el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores” (López, 2006, p. 139).

Pérez entiende lo rural como un “conjunto de regiones o zonas (territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio [...] entre otros [...] lo rural

trasciende lo agropecuario, y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión no sólo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios” (Pérez, 2001, pp. 17,18).

Las definiciones expuestas que se toman para esta investigación reflejan una contraposición a la definición tradicional de lo rural, donde se ignoran las interacciones rural-urbanas y los cambios que han tenido sus habitantes y sus modos de producción. En lo expuesto se tiene en cuenta que lo rural está conectado con lo urbano y tiene interacciones con este, así mismo, se expone que en lo rural se desarrollan distintas actividades productivas que, pueden o no, estar ligadas al agro.

Ruralidad en Colombia.

A partir de los cambios coyunturales que están aconteciendo en Colombia, están emergiendo ideas y planteamientos sobre la construcción de un nuevo país (Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, Plan de Desarrollo 2014 – 2018). Este nuevo rumbo tiene un especial interés en las zonas rurales.

Los territorios rurales han sido las zonas donde emergieron los grupos armados ilegales, esto los llevo a ser el “el escenario principal de un largo conflicto armado” (DNP, 2016, p. 4). También es cierto que la brecha de desigualdad entre las zonas rurales y urbanas es abismal; según Parra, Ordoñez y Acosta “la pobreza y la pobreza extrema en las zonas rurales —de 46.1 y 22.1% respectivamente- sobrepasan ampliamente sus niveles en el contexto urbano (30.3 y 7%)” (Parra Peña, Ordoñez y Acosta, 2012, p. 1). La falta de oportunidades y la idea que las urbes son

“mejores” han llevado a que el campo colombiano se quede sin personas que lo habiten (DNP, 2016).

Ahora bien, como se mencionó, hoy en día el mundo rural ha cobrado de nuevo importancia en la agenda política nacional. Según el DNP (2014) “la visión de paz reconoce la necesidad de pensar en estrategias que apunten a un desarrollo rural integral, orientado a la adopción de políticas más comprehensivas, multisectoriales y territoriales para brindar mejores condiciones de vida, oportunidades y desarrollo para todos los habitantes del campo” (p.43). El bienestar de las comunidades rurales se ha vuelto un objetivo central dentro de las políticas públicas regionales y nacionales.

Se dice que el país tiene una deuda histórica con este sector del territorio. A pesar que “tres cuartas partes de los municipios, cuya área ocupa la mayoría del territorio nacional, predominan relaciones propias de sociedades rurales, solo el 25% de la población habita allí” (PNUD, 2011, p.13). A causa de décadas de olvido por parte del Estado y los sesgos urbanos que ha tenido el desarrollo, el sector rural se encuentra hoy en un atraso muy grande en materia social y económica frente a las urbes. La brecha entre las zonas urbanas y las rurales son significantes.

Los habitantes rurales han vivido la desigualdad frente a las urbes en casi todos los aspectos de sus vidas, la falta de oportunidad ha llevado a que los niveles de pobreza sean elevados en esas zonas, por ejemplo, en la actualidad se presente una brecha abismal en el índice de pobreza multidimensional frente a las urbes, “es decir en términos de acceso social a bienes y servicios básicos, y no tanto para la pobreza por ingresos, evidencia dos puntos importantes” (DNP, 2016, p.14).

Hacer referencia hacia la ruralidad es impredecible en el marco de esta investigación, ya que, el trabajo de campo se desarrolla en una zona rural. El carácter rural del contexto es un factor diferenciador en el momento del planteamiento de la metodología y el análisis de los resultados.

Educación Rural.

Antes de hablar sobre la educación rural es preciso retomar que la educación es un derecho fundamental de los niños (art.44) y es un servicio público con función social (art. 67) según la Constitución Política. Es por esto que la educación es un componente principal en los planes de desarrollo nacionales y de entidades territoriales (MEN, 2012). Por otro lado, la educación es una condición para la inclusión productiva y social, ya que, garantiza la inclusión a través de la formación de capital humano y capital social. (MEN, 2015).

Ahora bien, la “situación educativa de las zonas rurales de Colombia refleja los grandes desafíos para el posconflicto y para cerrar la brecha rural – urbana” (Martínez -Restrepo, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 2). Aunque se ha mejorado el acceso a algunos servicios, como la educación, el desequilibrio entre campo y ciudad sigue siendo un constante en el país (Osorio, Jaramillo, y Orjuela, 2011).

Reflejo de esto son los cuatro grandes problemas de la educación rural con respecto a la educación urbana, mencionados en el texto *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*:

1. La baja matrícula en la educación básica secundaria y las bajas tasas de graduación de la educación media o bachillerato, lo que refleja altas tasas de deserción.

2. Brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en las brechas entre los pobladores rurales y urbanos.
3. Una alta extraedad de los estudiantes en las zonas rurales y bajos niveles educativos.
4. Reducido acceso a la educación superior y altas tasas de deserción.

(Martínez -Restrepo, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 5)

Para complementar la lista citada, se debe mencionar el grave problema de la educación rural según Perfetti (2003), la ineficiencia del sistema educativo por retener y promover estudiantes es el núcleo. En ese sentido, “el 96% y el 88% de jóvenes urbanos y rurales, respectivamente, culminan la básica primaria. En contraste, el 74% de los urbanos concluye grado noveno y sólo la mitad (50%) de los de las zonas rurales lo hace” (MEN, 2015, p. 4).

Adicionalmente, se debe tener en cuenta que la desigualdad rural - urbano se refleja también en los docentes rurales quienes tienen menos accesos a procesos de formación y actualización. Además, los currículos que reciben se ven impregnados del sesgo urbano, lo que lleva que su implementación en el aula sea compleja (Rodríguez, Sánchez y Armenta, 2007). Según el MEN (2015) “el sistema educativo nacional todavía no tiene la capacidad de garantizar a todas las personas que viven en las zonas rurales el goce pleno del derecho a la educación” (p.4).

Ahora bien, se han resaltado los problemas y desventajas de la educación rural, pero es preciso retomar el Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural (PER) que se llevó a cabo por 15 años (2000-2015) en las zonas rurales buscando mejorar la calidad educativa.

El PER fue un programa de subsidio a la oferta donde se buscaba diseñar y ejecutar proyectos educativos en instituciones rurales para mejorar la calidad y cobertura de estas (Rodríguez,

Sánchez, y Armenta, 2007). Se partía de las necesidades la población rural para seleccionar el modelo educativo para su implementación. Si bien con la “implementación de modelos educativos flexibles, el PER logró aumentar las tasas de aprobación y disminuir las tasas de deserción y reprobación de las escuelas tratadas” (Rodríguez, Sánchez y Armenta, 2007, p. 28), también dejó grandes lecciones.

Entre las lecciones que deja la implementación del PER están: “las diversas condiciones del mundo rural exigen del sistema educativo flexibilidad para adecuarse a las características de los territorios y la población; la identificación y la aplicación apropiada de modalidades de educación aptas para contextos de dispersión son costosas en el sentido económico y demandantes en el técnico (MEN, 2015).

El PER puso a prueba varios modelos educativos, actualmente se siguen implementando en las zonas rurales los modelos de Escuela nueva, Aceleración del aprendizaje, posprimaria, telesecundaria, media rural, entre otros (MEN, 2012). Adicional a esto el MEN está implementado estrategias complementarias para mejorar la calidad de la educación rural, entre estas se pueden destacar “la Maleta de Televisión Educativa, English for Colombia (ECO) y, más tarde, Lectura, escritura y matemáticas para primaria rural (LESMA)” (MEN, 2015, p. 31).

Es importante destacar que según el “Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), en 2013 existían en el país 14.045 establecimientos educativos oficiales, de los cuales el 72% eran rurales (10.113) (MEN, 2015). La organización de las instituciones rurales se da a través el “apadrinamiento” de las escuelas veredales por parte de una Institución Educativa que cuente con bachillerato. Esta organización se dio con la Ley 115 de 1994 que llevó a que las escuelas rurales veredales fueran adscritas a una IE (institución educativa). Esto hizo que las

“comunidades rurales perdieron en sentido de pertenencia al ver que su escuela, muchas veces surgida por su esfuerzo, depende ahora de otro colegio” (MEN, 2015, p. 47).

Es pertinente mencionar que, frente al proceso del pos acuerdo, que se está desarrollando en Colombia, algunos entes gubernamentales y no gubernamentales (Fundación Compartir (2016), Ministerio de Educación (2015), COREDUCAR (2016)) han hecho especial énfasis en la importancia de la generación de nuevas estrategias para la educación rural.

Se argumenta que la educación del contexto rural debe ser diferenciada a la del contexto urbano como respuesta a sus particularidades y a la brecha histórica con respecto a las zonas urbanas (Martínez -Restrepo, Pertuz, y Ramírez, 2016). Adicionalmente, en el proceso de pos acuerdo se debe tener en cuenta que “Colombia es un país diverso étnico y culturalmente, que exige atención educativa diferencial que responda a sus necesidades, capacidades y características económicas, políticas, sociales, espirituales, culturales y ambientales” (COREDUCAR, 2016, p. 1). Cabe aclarar, que el país ha sido históricamente diverso en varios sentidos, pero, desafortunadamente los lineamientos y políticas educativas no han sido planteados desde un enfoque diferencial que atienda esta diversidad. El PER fue un programa exitoso que buscó tener un enfoque diferencial para la educación rural, no obstante, este programa no fue suficiente, evidencia de esto es que los currículos siguen llegando a las zonas rurales con enfoques urbanos. “La situación educativa de las zonas rurales de Colombia refleja los grandes desafíos para el posconflicto y para cerrar la brecha rural – urbana” (Martínez - Restrepo, Pertuz, y Ramírez, 2016, p. 2). Entonces, el proceso de pos acuerdo es una oportunidad para que el país resarce las desigualdades e injusticias que se han tenido históricamente con lo rural, y para ello es vital partir del reconocimiento a la diversidad y de ahí construir estrategias que atiendan a esta.

El Ministerio de Educación presentó en el 2015 el documento *Colombia territorio rural: apuestas para una política educativa para el campo*, en este expone los “lineamientos para la acción del sector educativo en las zonas rurales, con el fin de llegar a una política que conduzca a superar la brecha de inequidad y calidad que afectan a esta población” (MEN, 2015, p. 5). Esta propuesta es el resultado de la ejecución del PER y de consultas y foros con ETC’s (entidades territoriales certificadas para educación). Cabe destacar algunos puntos sobre este texto: parte de la lección dejada por el PER en la que reconoce la diversidad de condiciones del mundo rural, por otra parte, se reconoce que la población rural tiene una importancia a nivel económico y en especial en el proceso sostenido de transformación que apunte a la construcción de la paz. En ese sentido los lineamientos presentados conciben la educación como instrumento no solo de equidad e inclusión sino como factor de desarrollo (MEN, 2015). A pesar que se hace mención de la educación en la construcción de la paz, en los lineamientos no se hace evidente este enfoque.

Para finalizar, cabe aclarar que la educación rural sigue siendo un concepto que enmarca múltiples realidades y no alcanza a abarcar la multiplicidad de culturas que se encuentran en el territorio nacional. Pero, haciendo una educación rural diferenciada es el primer paso donde se reconoce la diferencia.

En el marco de esta investigación es pertinente exponer el concepto de educación rural en el contexto actual. Este tema es relevante ya que es donde se enmarca la escuela en la que se realiza la investigación. Adicional, entender lo que se está haciendo y los vacíos que hay refuerzan la pertinencia de la propuesta investigativa, es decir que la propuesta de entender el significado de la escuela rural veredal para los niños y niñas de esta es relevante en la medida que se develan

concepciones de la escuela que no están siendo tenidas en cuentas en el marco de los lineamientos para política de educación rural.

Escuela Nueva.

En este apartado se realiza una profundización sobre el modelo de Escuela Nueva, ya que, la escuela El Amparo en donde se lleva a cabo el trabajo de campo de la investigación implementa este modelo. Cabe aclarar que en el 2016 se recibieron las cartillas de Lectura, Escritura y Matemáticas para primaria rural (LESMA) como parte de las estrategias complementarias propuestas por el MEN. No obstante, estas cartillas no están siendo usadas por la docente, por tanto, se sigue usando el modelo Escuela Nueva de acuerdo a lo establecido.

Ahora bien, el modelo educativo de Escuela Nueva no es un modelo reciente, nació en Europa a finales del siglo XIX como respuesta a las nuevas formas de concebir la educación luego de la Revolución Francesa. A Colombia llegó a mediados del siglo XX transformando las concepciones sobre desarrollo y la formación del hombre, la infancia, el maestro, la escuela, entre otros (Beltrán, 2013). EN 1967 EL MEN expandió el modelo a todo el país, esto produjo unos cambios significativos en la educación rural en cuanto a la implementación de una nueva metodología participativa de trabajo entre alumno y docente, la utilización de guías de aprendizaje, cambios en las estrategias de capacitación de los docentes y directivos docentes, asistencia técnica y dotación de bibliotecas a las escuelas (MEN, 2010). En la actualidad se presenta como un modelo ideal para la educación en contextos rurales.

Los componentes principales del modelo son:

Capacitación docente, currículo, administrativo y comunidad; permite educar niños de entre siete y doce años de edad en educación básica, con docencia multigrado, aplicando como principios básicos la promoción flexible, el aprendizaje activo, participativo y colaborativo, respetando los ritmos de aprendizaje y desarrollo, educando de forma contextualizada y constructivista a partir de la experiencia natural y la manipulación.

(Suarez, Liz y Parra, 2015, p.198)

Ahora bien, en Colombia el modelo de Escuela Nueva está dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales que tiene como característica una alta dispersión de la población. La escuela cuenta con uno o dos profesores que orientan el aprendizaje de los estudiantes (MEN, 2010). En la actualidad la Escuela Nueva se muestra como un modelo educativo que presenta una propuesta pedagógica (activa), una propuesta metodológica y una propuesta didáctica (cartillas con unidades y guías) (MEN, 2010). Es importante mencionar que los currículos están orientados al campo y cada estudiante avanza a su propio ritmo, por otro lado, se espera que las comunidades y padres participen estrechamente en la educación de los niños (McEwan, s.f.).

La clase multigrado es un enfoque pedagógico alternativo que reúne a estudiantes de diferentes edades en un mismo espacio, en este es indispensable la tutoría de pares y el aprendizaje cooperativo que promueve la independencia, las capacidades de liderazgo, la autoestima. Por su parte, los docentes llegan a conocer a profundidad a sus estudiantes pues permanecen todo el año escolar con ellos. Los maestros deben recibir un entrenamiento especial para poder llevar a cabo esta metodología (McEwan, s.f.).

Ahora bien, identificar y ampliar la categoría de escuela nueva tiene pertinencia dentro de esta investigación ya que es el modelo en el que está inscrita la escuela donde se lleva el trabajo de

campo. Como se evidencio en el texto, el modelo de escuela nueva tiene peculiaridades, por ejemplo, el tener salones multigrados, un aprendizaje activo, participativo y colaborativo y la participación estrecha de las comunidades, esto lleva a que las escuelas que aplican el modelo Escuela Nueva sean comprendidas desde otro punto de vista, esto es muy importante dentro de esta investigación pues es un factor determinante en el diseño metodológico.

Infancia

El presente segmento comprende la segunda parte del marco teórico donde se expone el enfoque desde el que abordamos la infancia. Esta categoría es central en la investigación ya que los co investigadores son niños y niñas que se encuentran dentro del concepto de infancia.

Tradicionalmente se entendía la infancia como una fase de preparación para la vida adulta. Se creía que las niñas y los niños estaban en tránsito para ser integrados plenamente en la sociedad (Pavez, 2012). A su vez se consideraba a los niños y las niñas como una versión inacabada, incompleta y proyectada hacia el futuro, de las personas adultas (*adults-in-the-making*), en ese sentido los adultos eran los que socializan y los niños los socializados (Ballestín, 2009).

Entonces, el adulto se le consideraba como un ser activo, mientras que el niños un ser pasivo, en definitiva históricamente la infancia se ha considerado desde un punto adulto céntrico donde esta ha sido explorada desde las miradas y entendimientos de los adultos (Christensen y James, 2008).

Esto llevó a que la infancia se dejara a un lado en la literatura y otras disciplinas. Cabe aclarar que si bien “los niños nunca fueron centrales en los estudios de antropología [...] fueron muy útiles para las investigaciones” (Pachón, 2009, p. 441). En otras palabras, en la antropología los

niños fueron centrales en las investigaciones, pero como objetos de investigación y no como participantes o co – investigadores, es decir que se investigaba sobre la niñez, pero no con la niñez.

Con la Convención de Derechos de los Niños de 1989 en los artículos 12 y 13, se reconoció por primera vez el derecho de los niños y niñas a ser escuchados, a opinar y a difundir las ideas. A partir de esta convención, en los años 90's, surgieron nuevos intereses de investigación.

Ahora bien, en la actualidad existe una tensión en las definiciones sobre la concepción de infancia (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2007), intereses políticos, económicos y sociales han permeado la concepción llevando a que se entienda de diferentes maneras. En este texto se reconoce que no existe una sola infancia sino una pluralidad de infancias, pues, este es un espacio socialmente construido, por su parte, la niñez se entiende como el grupo social que conforman los niños y las niñas (James, 2007). Entonces, la infancia es un grupo social activo y creativo donde los niños y las niñas son agentes que actúan y construyen su entorno, produciendo conocimiento y experiencias. En ese sentido, según James (2007):

Childhood is a social space that is structurally determined by a range of social institutions, but, precisely because of this, Children as subjects are also structurally and culturally determined as social actors with specific social roles to play, as children. (p. 270)

El paradigma de la Nueva Sociología de la Infancia desde el enfoque construccionista fue promovido por Prout y James (entre otros). Este entiende a los niños y niñas como actores sociales conscientes y estructurados que tiene mucho que decir sobre el mundo ⁵ (James,

⁵ Traducción propia: "Children as articulate social actors who have much to say about the world, as people" (James, 2007, p. 261)

2007). Pasa de concebir a los niños y niñas como receptores pasivos de la socialización que los adultos hacen de ellos, a reconocer a los niños y niñas como actores sociales en su propio derecho (O'Kane, 2008).

Retomando los puntos principales del paradigma que escriben Prout y James en su libro *Constructing and Reconstructing Childhood* se puede decir que:

La infancia es una construcción social.

La infancia es una variable para el análisis social y no puede ser separada de otras variables como el género, la clase, lo étnico. El análisis comparativo revela que existen diversidad de infancias en lugar de una única y universal.

Las relaciones sociales y culturales de la infancia son dignas de estudiar en sí mismas independientemente de la perspectiva y/o preocupación del adulto.

Los niños y niñas deben ser visto como constructores activos de sus vidas, la vida a su alrededor y de las sociedades en las que vive.

La etnografía es una metodología muy útil para el estudio de la infancia.

(Prout y James, 1997, p. 8).

La infancia es pues “un conjunto de relaciones sociales activamente negociadas dentro de las cuales están constituidos los primeros años de la vida humana” (López, 2013, p. 35). En estas relaciones, los niños son vistos como actores sociales que pueden proveer una perspectiva única de sí mismo y el mundo que los rodea. La infancia es, una etapa de desarrollo y también constituye un producto social en el que tal desarrollo se materializa (Pavez, 2012). En conclusión, no existe una sola infancia, son múltiples infancias que se construyen socialmente.

Por último, es debido resaltar que la categoría de infancia vista desde este paradigma es fundamental dentro de la investigación, pues, la pregunta generadora y el objetivo de esta se

centran en niños y niñas que hacen parte de la categoría infancia. Durante la investigación se concibe al grupo de participantes como sujetos sociales activos y creativos que actúan y construyen su mundo, de ahí el interés por entender el significado que estos le dan a la escuela a la que asisten. Además, son los niños y las niñas los que producen el conocimiento y las experiencias que son analizadas.

El significado

En esta sección se expondrá el concepto de significado. Si bien este ha sido estudiado desde múltiples disciplinas, para efectos de esta investigación se tomará la concepción que desde la antropología hace Clifford Geertz.

Para Geertz la cultura se compone de “estructuras de significación en virtud de las cuales los hombres dan forma a su experiencia” (Geertz, 1973, p. 262) a su vez, según Max Weber, “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (Geertz, 1973, p.20). Es decir que el significado es lo que el hombre entiende o interpreta de los símbolos o acciones simbólicas que acontecen en el día a día.

Los símbolos (significativos) pueden ser el lenguaje, el arte, el mito, el ritual (Geertz, 1973, p.54), las conductas, los actos, las palabras, por su parte, el significado es lo que las personas entienden o interpretan de los símbolos. Las “estructuras de significación [son] socialmente establecidas” (Geertz, 1973, p. 26) e históricamente transmitidas, es decir que son un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas (Geertz, 1973). El hombre no solo recibe las estructuras de significación desde el exterior, este también las construye y aporta al entramado.

El proceso de significación (otorgar significado) se establece socialmente, no es solo heredado, sino que se construye con la participación de todos los actores que componen la sociedad. Geertz pone el ejemplo de: “uno no puede hacer una guiñada (o fingir burlescamente una guiñada) sin saber lo que ella significa para otros” (Geertz, 1973, p. 26), es decir que aunque el guiño sea una expresión conocida en varios países, depende del contexto (cultura) donde se haga va a tener un significado particular, debido la forma en que socialmente los actores de esa cultura le han atribuido significado. Entonces, según Geertz, el significado está enmarcado en un contexto.

Es decir que los hombres producen significados de los símbolos y de los actos simbólicos, pero, estos también están inmersos en la cultura. Es de allí que Geertz plantea que “sin hombre no hay cultura por cierto, pero, igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombre” (Geertz, 1973, p. 55).

Entonces, “los significantes no son síntomas [...] sino que son actos simbólicos o haces de actos simbólicos” (Geertz, 1973, p. 36). Cuando se presenta un sistema organizado de símbolos significativos se puede evidenciar una estructura cultural (Geertz, 1973).

Para finalizar este apartado es impredecible retomar el planteamiento de Geertz frente al estudio, investigación o análisis de una cultura. Según el autor, "la cultura de un pueblo es un conjunto de textos [...] las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones. Lo único que se necesita es aprender la manera de tener acceso a ellas" (Geertz, 1973, p. 372). Entonces el papel del investigador consiste en buscar las estructuras de significación, en desentrañarla, entender su significado “y en determinar su campo social y su alcance” (Geertz, 1973, p. 24).

Finalmente, es necesario hacer referencia a la relevancia de la categoría de significado dentro de esta investigación. Si bien el concepto de significado se ha entendido desde varias disciplinas, para efectos de este documento se toma el significado desde la antropología. Ya que, se considera que la escuela es un símbolo y alrededor de ella se dan actos simbólicos que les son asignados significados según un sistema de concepciones heredadas, pero, también según lo socialmente establecido y lo personalmente atribuido al símbolo. Es decir, que los niños y niñas reciben una estructura de significación de la escuela, pero, también la construyen y aportan a esta. En esa línea, niñas y niños crean los significados de la escuela a partir de varias fuentes, entre estas están lo que los medios, los libros, lo aprendido en clase, sus familias y personas de la comunidad les dicen que es la escuela; pero lo que cada niño piensa de la escuela también entra a ser parte del significado que cada uno le da a la escuela. En definitiva, el significado final que cada uno da sobre el símbolo (en este caso la escuela) es la unión de varios significados que son decantados por cada persona y finalmente esta emite un significado propio.

Sembrando: marco metodológico

El marco metodológico de este estudio presenta los fundamentos metodológicos sobre los cuales se desarrolló el trabajo de campo de la investigación. En primer lugar, se aborda el diseño metodológico planteado, haciendo énfasis en el paradigma de investigación y el enfoque seleccionado. Luego, se hace un acercamiento a la propuesta investigativa con niños y niñas. Después se realiza una descripción de los contextos que influyen en los datos recogidos y la interpretación de estos. Siguiendo la línea, se mencionan y describen las técnicas e instrumentos que se usaron para recoger los datos. Finalmente se refiere a las categorías de análisis y al

proceso de validación de la investigación. Se cierra el capítulo haciendo referencia a las limitaciones encontradas y realizando una breve descripción de la manera como se analizaron los datos.

Diseño metodológico

Como respuesta al objetivo de investigación se realizó un diseño metodológico basado en el paradigma cualitativo / constructivista con un enfoque etnográfico. Como ya se mencionó en el marco teórico, esta investigación adopta el enfoque de la nueva sociología de la infancia donde se concibe a los niños y niñas como sujetos activos dentro de la sociedad que producen y reproducen significados de las cosas que los rodean. La necesidad de entender desde el punto de vista de los participantes e incluir a los niños y niñas desde una relación de colaboración llevó a determinar la ruta de trabajo.

Paradigma de investigación.

La investigación planteada se fundamenta sobre el paradigma de investigación cualitativa, en ese sentido “el término cualitativo implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 62). Para los investigadores enmarcados en el campo de investigación cualitativa, es fundamental la naturaleza socialmente construida de la realidad, por ello las prácticas interpretativas son esenciales en la práctica de investigación, ya que, no existe una realidad igual a otra.

La interpretación juega un papel fundamental, pues, “no existe algo así como una ventana claramente asequible a la vida interior de un individuo” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 82). En el proceso de interpretación hay una influencia de los lentes de cada investigador, es decir, que su género, clase social, raza o etnia influenciarán la manera como este entiende la realidad. Por lo tanto, no existen

observaciones objetivas, sino sólo observaciones situadas socialmente en (y entre) los mundos de los sujetos observados y el observador [...] por consiguiente, los investigadores cualitativos despliegan una amplia gama de métodos interpretativos interconectados, buscando siempre nuevos modos de hacer entendibles los mundos de experiencias estudiados. (Denzin y Lincoln, 2012, pp. 82-83).

La investigación cualitativa es entonces un multi-método que incluye interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. En otras palabras, la investigadora estudia el objeto en su situación natural tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente otorga (Denzin y Lincoln, 1992). “La investigación cualitativa, se concibe como un conjunto de prácticas interpretativas, no privilegia una única metodología frente a otras [...] Tampoco tiene un conjunto de método enteramente propio” (Denzin y Lincoln, 1992, p.4).

Es importante aclarar que “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y análisis de los datos” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010, p. 7). Es por esto que con frecuencia, durante el desarrollo de la investigación, se regresa a etapas previas. El propósito final de la investigación cualitativa es reconstruir la realidad, tal como lo observan los actores de un sistema social. Ahora bien, en cualquier enfoque enmarcado en la investigación cualitativa existen variedad de marcos

interpretativos, estos tienen en común el concepto de patrón cultural donde se parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Enfoque etnográfico.

Dentro del paradigma interpretativo constructivista se sitúa la etnografía que “presupone una ontología relativista (existen múltiples realidades), una epistemología subjetivista (el investigador y el investigado co-crean el conocimiento) y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (en el mundo real)” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 87).

En ese sentido, es preciso hacer la distinción cuando se habla sobre investigación etnográfica y una investigación con enfoque etnográfico (como es el caso de esta investigación). Mientras la primera da cuenta de la aplicación del método propuesto por la etnografía, la segunda tiene rasgos y características de la etnografía, pero no cumple con todas las características propias de la etnografía, por ejemplo, una característica propia de la etnografía clásica en que el investigador realiza un trabajo de campo de una duración larga, en una investigación con enfoque etnográfico, como esta, esa característica no se cumple. Ahora bien, para definir la etnografía es preciso retomar a Guber (2001) quien define que, “como enfoque, la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”) (p.5). En pocas palabras, la etnografía pretende entender fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores, convirtiendo al investigador en un medio para transmitir la información, más no, en el creador de esta. “La investigación no se hace “sobre” la población sino “con” y “a partir

de” ella” (Guber, 2012, p.39). Cabe retomar el planteamiento de Clifford Geertz (1973) quien plantea que “hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis de incoherencias, de sospechosas enmiendas” (p. 24).

Debemos aclarar que la etnografía no es una técnica, en la etnografía se utilizan técnicas diversas pero su naturaleza implica una postura epistemológica que va más allá del uso de técnicas. Uno de los rasgos que en la actualidad distinguen a las etnografías es el uso de técnicas y fuentes muy diversas (Guber, 2001). Al ser un método abierto de investigación, cabe el uso de técnicas como “las encuestas, las técnicas no directivas fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas” (Guber, 2001, p. 7).

Ahora bien, para poder entender el entramado de significados de una cultura extranjera, en palabras de Geertz “leer el manuscrito extranjero”, es impredecible realizar un trabajo de campo, pues, es allí en “donde modelos teóricos, políticos, culturales y sociales se confrontan inmediatamente -se advierta o no- con los de los actores” (Guber, 2001, p.21). Solo estando en el contexto es posible que el investigador realice el tránsito desde su propia reflexividad como miembro de otra sociedad, a la reflexividad de los pobladores (Guber, 2001).

En la etnografía clásica, se consideraba que “uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía es la realización de un trabajo de campo prolongado” (Serra, 2004, p.167), pues, esto hace posible que el investigador domine el lenguaje local, entienda la interpretación de las cosas desde la realidad de los pobladores y disminuya los cambios en el comportamiento con su presencia (Serra, 2004). Sin embargo, la etnografía no es el resultado de estar mucho tiempo en el campo, el resultado final tiene que ser la descripción y el análisis cultural (Walcott, 1975; citado por Serra, 2004). Más allá del tiempo, lo que sustenta una investigación etnográfica es la

naturaleza misma de la investigación y la manera en que se asume el trabajo de campo y la relación con el otro. Entender la escuela desde la perspectiva del nativo (las niñas y niños) en donde se entabla una relación en la que se construye conocimiento con ellos, desde sus intereses. En ese sentido lo que se privilegió fue la voz de las niñas y niños, dándose una relación de alteridad donde no se conciben como objetos de investigación, sino como participantes activos que son reconocidos en su contexto. Adicional, el haber tenido una relación previa con el contexto me permitió tener un entendimiento previo de este, lo que permitió tener un conocimiento del contexto antes de iniciar el trabajo de campo. El conocimiento previo sobre el contexto se profundizará más adelante en el texto.

El trabajo de campo etnográfico se caracteriza por su falta de sistematicidad, no obstante, esto radica en la lógica de obtención de información: la observación participante (una técnica) (Guber, 2001, p. 22). “La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en tomo del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (Guber, 2001, p. 22). Aunque la observación participante es una de las múltiples técnicas usadas en los trabajos de campo, es una de las que resulta impredecible para los investigadores.

La descripción y análisis de la cultura surge de la observación de las interacciones de las personas inmersas en el contexto que investiga, ya que, “el sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen constantemente en la vida diaria” (Guber, 2001, p. 30). Cabe resaltar que los actores no son meros reproductores de leyes preestablecidas, sino que son, activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen” (Guber, 2001, p. 17).

Como el investigador intenta hacer una descripción de lo que ocurre para así poder hacer su posterior análisis, este debe hacer lo que Geertz denomina una descripción densa donde se reconocen los marcos de interpretación dentro de los cuales se dan las acciones. En ese sentido Geertz afirma que “la meta es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños pero de textura muy densa” (Geertz, 1973, p. 38). “En suma las etnografías no sólo reportan el objeto empírico de investigación -un pueblo, una cultura, una sociedad— sino que constituyen la interpretación/descripción sobre lo que el investigador vio y escuchó” (Guber, 2001, p. 6).

En sentido, James Clifford (2001) afirma que:

Se hace necesario concebir la etnografía no como la experiencia y la interpretación de "otra" realidad circunscrita, sino más bien como una negociación constructiva que involucra por lo menos a dos, y habitualmente a más sujetos conscientes y políticamente significantes. (p. 61)

Es así como los significados están en una constante negociación entre las personas, en donde el investigador entra a ser parte de esta.

Por último, cabe profundizar sobre el papel del investigador en el trabajo etnográfico. Este debe partir de una postura donde reconoce que conoce poco sobre el fenómeno estudiado y aproximarse a la realidad que estudia poniendo en cuestión sus certezas, de esta manera estará más dispuesto a aprender la realidad en términos que no sean propios, es decir aprender la realidad desde los sujetos objeto de investigación. Por otra parte, el investigador busca interpretar y describir la cultura para hacerla inteligible ante las personas foráneas a esta (Guber, 2001). En definitiva, la etnografía desafía el status privilegiado del investigador como sujeto de conocimiento, lo ubica en un lugar donde deberá recorrer el camino del des-conocimiento al re-conocimiento (Guber, 2001).

En conclusión, la etnografía como enfoque de investigación es muy acertada para el objetivo que se pretende alcanzar en este estudio, pues, el enfoque centra su atención en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros. En el caso de esta investigación se pretende comprender el significado de la escuela construido por los niños y niñas que la componen. Adicionalmente, el papel del investigador en la etnografía y de la investigación presente, es muy claro en el sentido que este entra como un desconocimiento e ignorancia al trabajo de campo, y busca llegar al conocimiento a través de las personas que pertenecen a la realidad que estudia.

Finalmente, cabe aclarar que, aunque el trabajo de campo se realizó en dos visitas, la primera de cuatro días y la segunda de quince días, esta investigación se puede clasificar como una investigación con enfoque etnográfico, pues, la investigadora conocía previamente a la comunidad y su contexto lo que le permitía tener un acercamiento a las maneras de significación de los símbolos. En el apartado del “contexto de la investigadores” se profundizará sobre la previa experiencia de la investigadora en la comunidad.

Investigación con niñas y niños.

Ways of seeing children affect ways of listening to children
(Punch, 2002, p. 321)

Como se mencionó anteriormente esta investigación se centra en el significado que niños y niñas le dan a escuela, por esta razón, es impredecible entender desde la nueva sociología de la infancia cómo se concibe a los niños y niñas dentro de la investigación.

Tradicionalmente los niños y las niñas han sido excluidos como participantes activos en los procesos de investigación. Se habla de niños y niñas en las producciones investigativas, pero, lo

que ellos cuentan no figura en el mismo nivel que lo de los adultos (Milstein D. , 2006).

Adicionalmente, las voces de las niñas y los niños y su conocimiento es parte del patrimonio cultural, de la memoria colectiva de las comunidades, pueblos, países y continentes, estas voces constituyen la prueba tangible de que los niños y niñas han sido, son y serán actores sociales.

Entonces, los niños y niñas son autores de discursos y de documentos (Sosenski, 2016).

Dentro de la investigación enmarcada en el paradigma de la nueva sociología de la infancia se hizo polémico la concepción de “darle voz a los niños”, ya que, se considera que los niños ya tienen voz: “Dar voz a los niños no es simplemente o sólo permitir que los niños hablen; se trata de explorar la contribución única a nuestra comprensión y teorización sobre el mundo social que las perspectivas de los niños pueden proporcionar”⁶ (James, 2007, p. 262).

En esta perspectiva se asume a los niños y niñas dentro de la investigación como colaboradores activos, posicionándolos como sujetos participativos más que como objetos de la investigación de un adulto (James, 2007). Entonces, se pretende investigar con los niños y no sobre los niños y así posicionar a estos como actores sociales que son sujetos más que objetos de investigación (Christensen y James, 2008).

Ahora bien, la investigación con niñas y niños tiene implicaciones en todo el proceso de investigación: el diseño, el método, la ética, la participación y el análisis (Punch, 2002). Estas implicaciones traen consigo algunos retos que se deben reseñar, por ejemplo, el investigador debe tener como elemento central de la investigación una actitud reflexiva, en especial sobre su

⁶ Traducción propia: “That is to say, giving voice to children is not simply or only about letting Children speak; it is about exploring the unique contribution to our understanding of and theorizing about the social world that children’s perspectives can provide” (James, 2007, p. 262)

rol como adulto e investigador. Esto último es esencial en la medida que es difícil para un adulto entender el mundo de un niño desde su punto de vista del niño (Punch, 2002).

Otro reto es el lenguaje, investigar con niñas y niños implica ser muy consciente del lenguaje que se está usando para que este no cree una barrera o no fomente el dominio de poder del adulto frente al niño. Es decir, que el lenguaje que se va usar en la interacción con niñas y niños debe estar acorde con el lenguaje que ellos usan en su cotidianidad cuando interactúan entre sí, en ese sentido, se debe evitar el uso de palabras técnicas y se debe recurrir a un lenguaje sencillo y del uso común.

Por otro lado, se debe tener en cuenta el contexto donde se realizará la investigación, muchos de los lugares donde se investiga son espacios de adultos donde los niños tienen menos control, además, estos espacios determinan en los niños unos comportamientos esperados. Por ejemplo, la escuela es un lugar en donde se garantiza el derecho a la educación y donde los niños aprenden lo curricularmente establecido, este espacio a pesar de ser un espacio de niños y niñas es controlado y guiado por un adulto (profesor) donde prevalece su voz frente a los niños. La organización de los espacios y en especial el tipo de relaciones que se generan en estos, en el caso de la escuela una relación de poder entre docente y estudiantes es determinante a la hora de formular la metodología a utilizar en el trabajo de campo. En ese sentido el contexto donde se lleva a cabo la investigación es un factor que se debe tener en cuenta. Por ejemplo, antes de desarrollar una actividad la persona que investiga debe preguntarse cuáles son las ventajas o desventajas que tiene el espacio físico para desarrollar dicha actividad, así mismo se debe evaluar cuál es el impacto que genera el espacio en la actitud y comportamiento de las personas que lo ocuparán. Algunas de las preguntas que se pueden generar son: ¿este es un espacio en donde generalmente las personas adultas tienen el control? ¿este espacio lo ocupan niñas y niños

en la cotidianidad? ¿qué tipo de actividades se desarrollan en este espacio y qué tipo de interacciones se dan en esas actividades entre las personas?

Además de tener en cuenta el espacio donde se van a desarrollar las actividades, es preciso tener en cuenta un reto que puede ser poco visible, pero con grandes implicaciones, este es lograr que los niños y las niñas se expresen desde sus pensamientos verdaderos: “Los niños y niñas no están acostumbrado a expresar sus opiniones libremente o a ser tenido en cuenta por los adultos por su posición en la sociedad dominada por los adultos”⁷ (Punch, 2002, p. 325).

En conclusión, se tomó la decisión de invitar a las niñas y niños a ser colaboradores. Esta invitación se dio en el marco de la primera visita de campo que se describe ampliamente más adelante en el texto en la “Fases de la investigación: trabajo de campo”. En pocas palabras durante una actividad realizada en horario curricular con las niñas y niños la investigadora les contó que, al igual que ellos, ella estaba estudiando y debía realizar un trabajo en donde quería entender qué significaba la escuela, la investigadora les preguntó si ellos podrían ayudarla a realizar el trabajo. Una vez las niñas y niños dijeron que, si querían ayudar, ella les dijo que para eso iban a tener dos semanas en el mes de julio en la que ella estaría con ellos en la vereda, les planteó una actividad en la que entre todos elegirían qué actividades se llevarían a cabo durante las semanas, pues ellos serían los que escogerían qué hacer para poder entender qué es la escuela. La pregunta que direccionó esta actividad fue: ¿cómo podríamos mostrarle a un niño de otra ciudad qué significa la escuela El Amparo para cada uno?

⁷Traducción propia: Children are not used to expressing their views freely or being taken seriously by adults because of their position in adult-dominated society.

Ellos “cuentan con la capacidad para comprender y contribuir de forma significativa en todos aquellos aspectos que inciden en su existencia y en la de la sociedad a la que pertenecen” (Ministerio de Salud y protección social, 2014, p. 5). Este tipo de investigación con niños y niñas como colaboradores de investigación no sólo le da la oportunidad a los niños a expresarse a sí mismos, sino que también, es una fuente potencial de empoderamiento para que puedan tener una mayor participación en la sociedad y puedan influir y ser decisores en los asuntos que los afectan (Punch, 2002).

En ese sentido, se asumió que las niñas y niños tienen un saber propio y único al que sólo se puede tener acceso a través de ellos mismos. De esa manera, las niñas y niños se convierten en colaboradores como co-constructores de conocimiento. Esta posición frente a la participación de la niñez en la investigación lleva a que la investigadora deba mover y replantear la percepción adulto-céntrica o académico – céntrica, en donde el conocimiento lo tiene el investigador y la hoja de ruta para el trabajo de campo lo construye desde sus intereses.

El contexto.

La investigación cualitativa con enfoque etnográfico, está inmersa en un contexto que la determina en gran medida. Hay influencia en el modo de percepción e interpretación desde lo humano, pero, también desde el contexto ambiental. La cultura se compone de “estructuras de significación en virtud de las cuales los hombres dan forma a su experiencia” (Geertz, 1973, p.262). Es así como “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (Geertz, 1973, p. 20). Por lo anterior, a continuación, se presenta una breve descripción de los diferentes elementos contextuales que influyen la investigación. Por un lado, se

presenta el contexto de la investigadora, luego se expone el contexto de la vereda, seguido de esto se muestra el contexto de la escuela y finalmente se cierra exponiendo el contexto de las niñas y niños participantes. Cabe aclarar que las niñas y niños participantes son estudiantes de la escuela El Amparo y han compartido el aula de clase durante sus años escolares.

La investigadora.

Desde el paradigma y enfoque de investigación que se plantea, es impredecible hacer explícito el contexto del investigador, ya que, como mencionan Denzin y Lincoln (2012) “en toda mirada se filtra la influencia de los lentes [del investigador]” (p. 82).

En concordancia con lo anterior, es preciso hacer referencia a la investigadora como sujeto social con una carga histórica, ya que esto determina la manera como esta desarrolló la investigación y el análisis de los datos. A continuación, se presenta una breve descripción que responde a la pregunta de ¿quién es la investigadora?

Para dar respuesta a la pregunta anterior me voy a presentar a través de mi historia. Yo soy Alejandra Echeverry, nací en el año de 1990 en la ciudad de Bogotá. A los tres meses de nacida me trasladé a la finca donde vivían mis padres en los llanos orientales. La finca está ubicada en la vereda Candilejas (comúnmente llamada Machomuerto). Viví allí durante cinco años, luego un año en la ciudad de Villavicencio y a los seis años me trasladé a Bogotá con mi madre y mi hermano. Mi padre se quedó viviendo en la finca lo que me permitió ir cada quince días y pasar mis vacaciones allí.

Las experiencias vividas en el tiempo que pasé en la finca tuvieron una marca en mi desarrollo como persona; la naturaleza, el agro, la cultura campesina y en general la ruralidad

empezó a ser parte de mi interés. Vivir en Bogotá y a la vez poder vivir cuatro meses del año en la ruralidad, me permitió desarrollar un sentido crítico frente a la realidad rural. Experimenté la guerra que se vivía en la vereda y la indiferencia de la ciudad frente a la situación que experimentaban los campos, también disfruté de las grandes oportunidades del campo, de su riqueza natural y cultural, de la amabilidad de las personas. Recuerdo que mi cumpleaños lo celebraba anualmente con las niñas de mi edad de la vereda, comiendo perro caliente y helado de vaso, también recuerdo la solidaridad de las personas, cuando mi padre me dejaba jugando en alguna casa y llegaba la hora de la comida, pero él no estaba, la señora de la casa me servía un plato como si fuera su propia hija.

En el año 2013 realicé una investigación en el marco del trabajo de grado de la carrera de comunicación social. La investigación tenía como nombre *Mujer soy yo, es un proyecto de comunicación al servicio de la mujer campesina de la vereda Candilejas municipio de Paratebuena (Cundinamarca)*, esta tenía como objetivo propiciar la construcción de la representación que de sí misma tiene la mujer rural, para presentar una realidad que, partiendo de sus vivencias y de sus propios conceptos, lograra el posicionamiento de una visibilización ante una sociedad que las ha marginado. Algunas de las madres de los participantes de la actual investigación fueron participes del proyecto de ese entonces. Durante esta investigación algunos de los niños asistían a las actividades en compañía de sus mamás, adicional en el marco de esa investigación se desarrolló una actividad de educación experiencial para niñas y niños (una tarde de juegos). En ese periodo de tiempo no se estableció una relación cercana directamente con los niños, sin embargo, las mamás fueron el puente para conocer la realidad de sus hijos, ya que ellas hablaban constantemente de estos y su relación. Es preciso recalcar que, aunque no se tuvo una relación

cercana con niñas y niños, si se pudo entender la realidad que estos vivían a través de los relatos de sus madres.

En ese sentido, yo ya conocían a la mayoría de niñas y niños participantes de la investigación, sin embargo, la relación previa con la mayoría no era una relación cercana, pero si había un reconocimiento por parte de ellos donde me asociaban con la “profe” que había estado con sus mamás.

Vivir la ruralidad y a la vez la urbanidad, me llevó a tener un gran interés por el tema rural. Por ello, en el marco de la Maestría en Educación me interesé por realizar investigación en educación rural, pero tenía una gran limitante que era el tiempo. Por esta razón, decidí (junto a mi tutora) realizar la investigación y su trabajo de campo en la vereda que me vio crecer, con la que ya tenía el acceso asegurado y en la que ya me conocían.

Contexto de la vereda.

La vereda Candilejas es conocida entre sus pobladores históricamente como Machomuerto. Está ubicada en el Municipio de Paratebueno, Cundinamarca. Por su ubicación geográfica es nombrada los llanos de Cundinamarca.

Paratebueno es un municipio de Cundinamarca que cuenta con una extensión total de 883 km², de esta el 0,3% es urbana y el 99,6 es área rural (paratebueno-cundinamarca.gov.co, 2017). El municipio está ubicado en el piedemonte llanero. Es considerado parte de la región de la Orinoquia, tiene clima tropical y una temperatura promedio de 27° centígrados. Hay 31 veredas dentro del municipio entre ellas está la vereda Candilejas ubicada a 19 kilómetros del casco urbano vía a Villavicencio desviándose por la vereda el Japón vía Chaparral.

La vereda Candilejas se conoce comúnmente como Machomuerto, el origen de este nombre lo explica muy bien Don Jaime Espinosa, un campesino de la zona, en su composición que compartió durante una entrevista:

Era un 25 de Marzo por el año 58, una ganadería llegó a la posada ganadera, esta ganadería venia del hato la asunción y venia caporalizada por Alfonso Tobares Rincón, un hombre muy conocido allá en su región, esta ganadería iba para Martín Vargas, levantado este ganado se escuchó una admiración, ¡mire onde vine a morir el machito cabestrero que no se quedaba en ningún camellón!, le contestó el caporal, -pues chico, arrástralo pal camellón y sigamos nuestra misión-, a los 20 días completicos en un gran veranón, otra ganadería cruzo y también les causo admiración, ¡mire donde vino a morir el machito que allá en el hato lo montaba don Ramón!, le contestó el compañero, -pues chico aquí no hay mas solución, subámoslo a un horcón y que quede el nombre de Machomuerto para todita la nación.

Machomuerto nació en la década de los 70 como respuesta a la llegada de trabajadores de distintas zonas a las fincas que lo rodean. Los trabajadores se asentaron sobre el camino ganadero que de Casanare conduce hacia Villavicencio. La red de caminos ganaderos del llano son trochas por las que se movilizaba el ganado entre las ciudades y pueblos del llano, tenía como objetivo dar salida al ganado de los hatos hacia el interior del país para su venta. Como dice Benjamin Martinez, finquero de la zona con más de 50 años residiendo en el territorio: “Había una troncal principal que era paralela a la cordillera oriental que iniciaba en el Caquetá y finalizaba en Arauca, este camino tenia diferentes ramales que entraban a las distintas sub zonas. Con el desarrollo del sistema vial del país estos caminos entraron en des uso quedando grandes

áreas inutilizadas que fueron posteriormente aprovechadas por personas que laboraban en las fincas por donde pasaba este camino”.

Entre la década de los 70 a los 90 el camino ganadero entre el río Humea y el río Guacabía tenía cinco (5) familias que habitaban en él, distribuidas en una longitud de 30 km. En los años 90, con el desarrollo agrícola de la zona, hubo una importante migración de trabajadores de otras partes del país que inicialmente llegaron a laborar temporalmente en diferentes fincas, al ver la disponibilidad de espacio para construir una vivienda y la constante oferta de empleo decidieron asentarse sobre el camino creando diferentes asentamientos sub urbanos como Presentado, Garagoa y Machomuerto.

Con el paso del tiempo llegaron más personas a Machomuerto construyendo casas sobre el camino. Según la fiscal de la junta de acción comunal, en el 2017 se reporta 24 viviendas que albergan 100 personas en el centro poblado y 50 personas viven en fincas que pertenecen a la vereda.

A través de varias charlas con distintas personas adultas de la comunidad se pudo entender un poco más sobre el contexto de la vereda, a continuación, se presenta un resumen de estas conversaciones. El origen de las familias que viven en la vereda en su mayoría son Tolimenses y Huilenses. Algunos de los adultos jóvenes que habitan allí son nacidos en el municipio, pero, sus padres (que llegaron inicialmente a la vereda) no lo son. Entonces podríamos decir que la vereda está compuesta por personas de diferentes orígenes lo que le da un carácter multicultural.

En el municipio hubo presencia de las FARC entre el año 1997 y el 2000, luego de las AUC desde el año 2000 hasta aproximadamente el 2005. Desde la desmovilización de este grupo, se han presentado esporádicamente robos e intentos de extorsiones a personas de la comunidad. Los índices de violencia registrados en el periodo en el que hubo presencia de las AUC fueron

elevados, era parte de la cotidianidad los “ajusticiamientos” por parte de los integrantes de estos grupos. Según el relato de una persona de la zona la atmosfera que se respiraba era de miedo, había toque de queda, decretado por el grupo ilegal, entre las siete de la noche y las cinco del mañana. El resultado de estas actuaciones en conjunto, llevaron a una sustitución real del Estado en el que el para-Estado, las AUC, eran las que decidía el futuro de las personas de la zona, volverse parte de las AUC era símbolo de poder y respeto, esto llevó a que muchos jóvenes se adhieran a las filas de este grupo.

Contexto de la escuela el Amparo.

En una entrevista informal, un campesino de la zona contó que, la escuela El Amparo fue construida por el General Henry García Bohórquez y Don Enrique Echeverri en el año 1972. Durante los primeros años los profesores eran pagados por los fundadores de la escuela quienes eran dueños de fincas de la zona. A la escuela asistían los niños y niñas que vivían en las fincas y los hijos de las personas asentadas sobre el camino ganadero.

Con la Ley 115 de 1994 la escuela El Amparo fue adscrita a la Institución Educativa de Santa Cecilia. A partir de ese momento la escuela depende del colegio ubicado en la vereda de Santa Cecilia y la rectora del mismo es la autoridad máxima. La escuela cuenta con una profesora que aplica la metodología de Escuela Nueva, es decir que enseña en multigrado de 1° a 5° de primaria.

En la actualidad la escuela recibe a los niños y niñas de la vereda que cursan primaria. En el año 2017 contaba con 12 estudiantes entre en grado primero y el grado quinto. La escuela tiene clases de 7 de la mañana a las 12:30 pm, desde el día lunes al día viernes.

Contexto de los participantes.

Los participantes o colaboradores fueron un grupo inicial de ocho estudiantes de la escuela El Amparo entre cuarto y quinto grado. Cabe aclarar que la investigación hizo partícipe a todos los estudiantes de los grados mencionados. La selección de los grados 4to y 5to respondió a las habilidades de lectura y escritura que se requerían para el desarrollo de algunas de las actividades del trabajo de campo, ya que algunas de las actividades requerían esto como por ejemplo la autobiografía. No obstante, durante la realización de las actividades se involucró a una niña de 2do que mostró interés constante, con la participación de esta niña se constató que algunas de las actividades, como la autobiografía escrita, requerían de un desarrollo de algunas habilidades que ella por su edad y curso no las tenía.

Los nombres de los y las participantes se cambian con el fin de protegerlos, sin embargo, es preciso aclarar que se cuenta con los permisos de participación y uso de imagen de todos los participantes.

Se contó con la participación total de nueve estudiantes entre los 7 y los 11 años, entre ellos cuatro mujeres y cinco hombres. Dos de los participantes son medio hermanos. A continuación, se ve la tabla de participantes:

Tabla. 1
Participantes del proyecto

Nombre	SEXO	Edad	Grado escolar
Catherine Paola Rodríguez	M	7	2
Laura María Rosendo	M	11	4
Leonardo López	H	9	4
Mayerly Paez	M	10	4

Jury Paola Mendez	M	9	4
Jimmy Manjarez	H	9	4
Andrés Camilo Osorio	H	9	4
Fabian Reyes	H	11	5
Ramiro Alejandro Espinosa	H	11	5

Ahora bien, a continuación, se presentará una caracterización de cada uno de los participantes.

Catherine Paola y Jimmy son hijos de Ana Maria. Ana Maria tiene cuatro hijos, uno de 15 años, Catherine, Jimmy y otro hombre de 4 años. Ninguno de ellos es hijo del mismo padre. Catherine y Jimmy llegaron a vivir a la vereda hace seis años, vivieron con su abuela por unos años, luego a su madre le adjudicaron un predio en la orilla del camino ganadero, allí construyó una casa con lona, poco a poco, construyó las paredes en cemento. Ana Maria se dedica a trabajar de contratista en cultivos de palma de aceite y de plátano. La actual pareja de Ana Maria es ex paramilitar y trabaja también en el cultivo de la palma. Catherine es una niña activa y creativa, quiere estar presente en todas las actividades, cuando ella no recibe atención la busca. Por su parte, Jimmy es un niño con grandes capacidades, cuando está interesado en el tema lo realiza a cabalidad, pero, puede ser agresivo con sus compañeros.

Laura María es hija de Javier y Patricia, tiene dos medios hermanos. Vive en la casa con su padre, madre, hermanos y la pareja actual de su madre. Laura ha tenido una excelente relación con su padre, pero, con su madre ha tenido conflictos. En la comunidad se dice que fue presuntamente abusada por una pareja de su madre. En la actualidad Laura es una única niña de la escuela que cuenta con un celular. Laura es una niña que participa activamente y tiene ganas y disposición de aprender. Laura tiene constantes conflictos con sus compañeros.

Leonardo es hijo de Dora, tiene una media hermana de 14 años. Leonardo vive en casa con su madre y hermana porque su padre los abandonó hace tres años. Su madre trabaja en el cultivo de

plátano y es la que les da sustento a sus hijos. Dora y sus hijos nacieron en el municipio. La madre de Dora vive actualmente en la casa vecina a su hija. Leonardo es un niño silencioso, pero muy atento, él realiza todas las actividades que se proponen y participa cuando se le solicita. No es un niño que busque constantemente participar.

Mayerly Páez es hija de Helena, tiene dos medios hermanos, una mayor de 13 años y otro menor de 7 años. Helena es ama de casa, pues, su esposo la presionó para que abandonara su trabajo en una plantación de plátano. Actualmente Mayerly vive en la vereda con su madre, el esposo de ella y sus hermanos. Mayerly es una niña alegre, le gustan los juegos y en general las actividades artísticas, es puntual y lidera al grupo de las niñas.

Andrés Camilo Osorio es hijo de Andrés Camilo Osorio. Sus padres trabajan como mayordomos de una finca que se encuentra a unos 5 km de la vereda. Todos los días su padre lo lleva a la escuela y lo recoge en moto. Andrés Camilo vive en la finca con su padre y su madre, tiene un medio hermano que vive en otra ciudad. Andrés Camilo es un niño tímido, pero, comprometido con sus tareas. Desarrolla de manera entusiasta las actividades y se destaca por ser un niño tranquilo.

Ramiro Alejandro Espinosa es hijo de Jaime y doña María. Tiene cuatro hermanos, todos mayores de 22 años. Jaime era esposo de la madre de María, pero, cuando María creció se volvió pareja de Jaime. Han vivido en la vereda desde que María tiene 11 años y Jaime fue uno de los fundadores. En algunas ocasiones Jaime no deja ir a jugar a Ramiro a la Escuela ni deja que su esposa asista a reuniones comunitarias. Ramiro es un niño muy colaborador, la mayoría de las veces quiere participar de las actividades extra curriculares, pero, sus padres no lo dejan. Tiene mucho respeto hacia su padre y cuando Ramiro está en su casa es muy serio.

Fabian Reyes es hijo de Monica. Vive a unos 2 km de la escuela. Actualmente vive con su madre y dos hermanos. Su hermano mayor (16 años) se retiró de estudiar y vive en la casa junto a su novia. Monica se encarga de trabajar para sostener el hogar. Fabian es un niño activo, en algunas ocasiones molesta a sus compañeros y pelea con ellos.

Jury Paola González es hija de doña Martha. Vive con su padre, madre y tres hermanos en la misma casa, sus padres trabajan en un cultivo de palma africana. Jury Paola fue diagnosticada con Toxoplasmosis y en el hospital le dijeron que quedaría ciega en algunos años, a pesar de usar gafas se le dificulta la lectura. Jury Paola es una niña muy dulce y respetuosa. Le gusta jugar y hacer actividades artísticas.

Recolección de información.

The best people to provide information on the child's perspectives, actions and attitudes are Children themselves
(Vindrola, Pfister, y Johnson, 2012, p. 165).

Como se mencionó anteriormente la investigación etnográfica no cuenta con técnicas propias de investigación. El investigador decide, según el objetivo que tenga, cuáles técnicas e instrumentos implementará para la recolección de información. En el caso de esta investigación se utilizó la observación participante, la entrevista etnográfica y el diario de campo como técnicas principales. Adicional, se seleccionaron algunos instrumentos y técnicas de recolección de información a partir de los intereses y propuestas realizadas por los participantes.

Cabe resaltar que a pesar de los esfuerzos de los investigadores por recolectar la mayor cantidad de información a través de diversas técnicas e instrumentos, nunca se logrará llevar el

campo a casa, es decir, que es imposible llevar la imagen fiel del contexto que se visita durante el trabajo campo al lugar de origen del investigador. La información recolectada “se trata más bien de una imagen especular del proceso de conocimiento que incluye las condiciones en que dicho conocimiento tiene lugar. Al situarse en un contexto determinado, la relación entre investigador e informantes se concreta y complejiza incorporando las variantes de dicha relación. En ese proceso, el registro es una especie de cristalización de la relación, vista desde el ángulo de quien hace las anotaciones o fija el teleobjetivo de la cámara” (Guber, 2011a, p. 166).

A pesar de querer abarcar muchos aspectos del contexto y ser muy rigurosos en la observación y la toma de notas, habrá una segregación de la información debido al ángulo desde el que se toma está. Tanto el investigador como los participantes (colaboradores) tienen marcos interpretativos que están en constante diálogo, pero, que influencia en el registro de la información.

A continuación, se hace una breve descripción teórica de las técnicas e instrumentos que se usaron:

La observación participante.

La observación participante sirve como taquigrafía para un oscilar continuo entre el "adentro" y el "afuera" de los sucesos: por un lado, atrapar empáticamente el sentido de acontecimientos y gestos específicos; por el otro, dar un paso atrás para situar esos significados en contextos más amplios. De esta manera los sucesos particulares adquieren una significación más profunda o más general, reglas estructurales, etcétera (Clifford, 2001, p. 53).

La observación participante es una técnica de recolección de información usada comúnmente por los etnógrafos, en este se reconoce a la comunidad e investigador como agentes que interactúan y construyen conocimiento desde sus propios marcos de interpretación. “La técnica de la observación participante se realiza a través del contacto del investigador con el fenómeno observado para obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos” (Cruz, 2007, p. 47). El objetivo es detectar las “situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad [...] La experiencia y la testificación son entonces "la" fuente de conocimiento del etnógrafo: él está allí” (Guber, 2001, p. 28).

La observación participante consiste en dos actividades, como lo indica su propio nombre: por un lado, en participar en actividades, por otro, en observar controladamente todo lo que acontece. Es importante recalcar que “los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de manera externa pues cada acto, cada gesto, cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores. El único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian, es la vivencia” (Guber, 2001, p. 23). Por ello, se debe observar para participar y participar para observar.

A través de la observación participante “se van generando categorías conceptuales y se descubren regularidades y asociaciones entre los fenómenos observados que permiten establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio” (Murillo y Martínez-Guerrido, 2010, p. 4). Si bien, el investigador entra con unas categorías definidas, durante la investigación emergen nuevas y se transforman las que se habían definido previamente.

Ahora bien, la observación participante conlleva la implementación de herramientas (instrumentos) derivadas de ella como pueden ser: las notas de campo, la emergencia de un sistema categoría, entre otros. Adicional, la observación participante conlleva la remodelación y la construcción de los planteamientos del investigador, ya que, los participantes sienten poder de controlar la investigación y que son los dueños de sus palabras y actos (Rekalde, Vizacarra, y Macazaga, 2014). Este aspecto es esencial dentro del enfoque etnográfico colaborativo, ya que se asume a los participantes como colaboradores que tienen poder sobre la investigación.

Diario de campo.

El diario de campo es un instrumento casi obligatorio para un etnógrafo. En el diario de campo el investigador va realizando sus notas en donde escribe anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis, dudas e inquietudes (Geertz, 1973). Es pues, una narración minuciosa que refleja las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. “No se debe confiar en la memoria. Una buena máxima sería: Ante la duda, escríbelo. Es absolutamente necesario mantener actualizadas la elaboración de notas” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 167).

Cabe destacar el planteamiento de James Clifford (1990) que sostiene que “las notas de campo no pueden entenderse como notas tomadas ‘en’ en el campo, sino como notas ‘de’ campo, notas que nos dan cuenta del trabajo de campo pero no que han sido elaboradas únicamente en él” (Estalella, 2014, p. 9). De esta manera, se retoma la posibilidad de incorporar notas en el diario de campo, una vez abandonado el campo, ya que, pueden existir recuerdos o pensamiento que se dan a través de la reflexividad que vale la pena plantear en el texto.

Este instrumento también es una forma de reflexión, pues, le permite al investigador ver y oír lo inesperado, abrir cada vez más sus sentidos, y distinguir las reflexividades que confluyen en el trabajo de campo” (Guber, 2011a, p. 94). Según George Marcus (1998) la etnografía se puede pensar como una práctica de producción de archivos, ya que, en el trabajo de campo se puede considerar el ejercicio paciente de recopilación y catalogación de notas de campo.

Entonces, el diario de campo y sus notas se convierten en un instrumento para recopilar la información y a su vez para hacer un proceso reflexivo sobre esta. El trabajo de campo no es solo “un medio de obtención de la información, sino el momento mismo de producción de los datos y elaboración del conocimiento” (Guber, 2005, p.91).

Entrevista etnográfica.

“El sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen constantemente en la vida diaria, de manera informal por comentarios, anécdotas, términos de rato y conversaciones” (Guber, 2001, p. 47). La entrevista es una técnica y estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, es una situación en la que el investigador obtiene información sobre algo (Guber, 2001). Por su parte, la entrevista etnográfica es considerada como no directiva en donde el investigador solicita al entrevistado o informante indicios para descubrir los accesos a su universo cultural (Guber, 2001).

La entrevista etnográfica se puede entender como un diálogo formal, pero, no se puede confundir con una conversación espontánea. Aunque la segunda también nos puede proveer información importante dentro de la investigación, no es lo mismo que una entrevista. A la entrevista se llega con un objetivo y unas preguntas establecidas que sirven como guía, cabe

aclarar que estas preguntas no determinan el desarrollo de la entrevista, pues el investigador se debe acoplar a los ritmos y a la persona que está entrevistando (al informante).

En la entrevista no directa o etnográfica, se siguen “tres procedimientos: la atención flotante del investigador; la asociación libre del informante; la categorización diferida, nuevamente, del investigador” (Guber, 2001, p. 49). Si bien, cuando se inicia la conversación se tienen algunas preguntas que provienen de sus intereses, es importante tener la atención flotante para poder focalizar y profundizar en algún concepto que es de interés para el investigador, a través de la asociación de conceptos se puede profundizar.

Tanto en la observación participante como en la entrevista etnográfica el investigador debe tener en cuenta el contexto, los efectos que cause la presencia del investigador, la necesidad de crear una relación de comunicación, crear relaciones con los miembros del grupo (Murillo y Martínez-Guerrido, 2010). Cabe recordar que el investigador en el trabajo de campo intenta ser aceptado por la comunidad y en un escenario ideal intenta pasar desapercibido.

Es impredecible usar esta técnica cuando el investigador ya tenga confianza con la persona a la que va a entrevistar, además, se recomienda que ya tenga un conocimiento previo de la realidad del contexto.

Instrumentos y técnicas emergentes.

La investigación planteada es de corte colaborativo, en donde los participantes son considerados como colaboradores, en este sentido son ellos los que proponen las actividades que quieren hacer. En esta investigación los niños y niñas propusieron las actividades, en el marco de una actividad realizada en la primera visita de campo, estas actividades respondían a que querían

realizar durante las dos semanas de trabajo de campo con el fin de poder recolectar información para que niños de otros lugares de Colombia conocieran y entendieran desde el punto de vista de los participantes qué era la escuela El Amparo. Una vez las niñas y niños plantearon las actividades (jugar, estudiar, educación física, divertirse, escribir, dibujar, fotos y arte), la investigadora tradujo estas actividades en un lenguaje técnico de instrumentos o herramientas. La contextualización completa de cómo se seleccionaron estas actividades se presenta en el apartado de “Fases de la investigación: trabajo de campo”.

Es importante resaltar que el uso de las técnicas visuales o literarias puede ser criticado pues el análisis de estas se da bajo los modos de significar del investigador y no de los creadores, por esto, algunos teóricos (James y Prout. 1997) recomiendan combinar métodos. En el caso de esta investigación se usó la técnica de elicitación (*Elicitation Technique*) como complemento.

Las *técnicas de elicitación* es la técnica que implica hacer una entrevista a partir de un producto o instrumento (por ejemplo, una foto). Este no es simplemente un proceso de entrevista que provoca más información, sino que, evoca diferente tipo de información. Entonces, las imágenes evocan elementos más profundos en comparación con el texto escrito. Las entrevistas que se basan sólo en las palabras utilizan menor capacidad cerebral frente a las que se basan en imágenes y palabras. En conclusión, la diferencia entre las entrevistas que usan imágenes y textos y las que solo usan palabras se encuentra en la forma en que respondemos a estas dos formas de representación simbólica (Harper, 2002). En el caso de esta investigación se consideró apropiado el complementar los instrumentos y técnicas con *la técnica de elicitación*, pues, se logró obtener información adicional a parte de las imágenes o productos de los niños y niñas, se puede decir que se logró un primer análisis construido por los creadores de los productos.

A continuación, se presenta una tabla donde se relacionan las actividades propuestas por los niños y las niñas y las técnicas o instrumentos equivalentes a estas. Luego se presenta una descripción desde la teoría de las técnicas y actividades llevadas a cabo.

Tabla 2.

Relación de actividades propuestas por niñas y niños y técnicas o instrumentos

Lineamiento	Descripción
Jugar	No aplica
Estudiar	Autobiografía y diccionario
Educación Física	No aplica
Divertir	No aplica
Escribir	Autobiografía
Dibujo	Técnicas visuales y dibujo
Fotos	Photovoice
Artes	Técnicas visuales y dibujo

Nota: Las casillas que dicen “No aplica” significa que no se seleccionó un instrumento o técnica correspondiente a esta actividad planteada. Sin embargo, en el trabajo de campo se realizaron actividades de juego y educación experiencial que no respondían directamente a la pregunta de investigación, pero si a la propuesta inicial de los participantes.

Técnicas visuales.

Frecuentemente los estudios con niñas y niños eran enmarcados según los imaginarios y recursos de los adultos, pero, desde los años 70’s se empezó a crear un giro hacia el uso de métodos acorde a los intereses y desarrollo de los niños y niñas participantes. (Hackett y Yamada-Rice, 2015). En la actualidad se cree que es clave para los investigadores encontrar

métodos que resuenen con los niños, niñas y adolescentes, que permitan entender sus pensamientos e intenciones (Hackett y Yamada-Rice, 2015).

“Las técnicas visuales son muy comunes en la investigación participativa [...] los niños y niñas pueden usar estas técnicas para describir sus ambientes, situaciones de vida, preferencias e historias pasadas” (Save the Children, sf, p. 17). Las técnicas visuales han sido propuestas como alternativas y complementarias frente a los métodos tradicionales, estas permiten a los niños y niñas participantes a describir sus vidas a través de un acercamiento que es más congruente con sus modos de relacionarse con el mundo. Estas técnicas se consideran como una buena ruta para entender desde un punto de vista diferente, tanto la comunicación como la experiencia de los niños y niñas de manera (Hackett y Yamada-Rice, 2015).

Las diferentes técnicas visuales permiten tener una perspectiva única a los mundos sociales de los niños y niñas (Vindrola, Pfister, y Johnson, 2012). Cabe recordar que el trabajo de campo con niños requiere métodos para comprender la complejidad de los niños y niñas. Entonces, los métodos visuales han demostrado ser una buena manera de incluir a niños y niñas de diferentes edades sin discriminar entre las diferentes habilidades y los diferentes niveles de confianza (Vindrola, Pfister y Johnson, 2012, p. 167).

Cabe aclarar que estas técnicas fueron aplicadas junto a la conversación y análisis posterior de los participantes sobre sus propios productos. No se puede olvidar que la tradición oral es muy fuerte en las comunidades, incluyendo a los niños, y ellos se pueden sentir más cómodos discutiendo verbalmente (Save the Children, sf).

A continuación, se presentan algunas técnicas visuales usadas en la investigación.

Dibujo.

“El dibujo ha sido considerado como una método visual que es centrado en la niñez por el hecho que es divertido, familiar a los niños y se puede implementar sin la presencia constante de un adulto y apropiada para niños y niñas en diferentes niveles de desarrollo cognitivo” (Vindrola, Pfister y Johnson, 2012, p. 166). Todos los niños y niñas son individuos y el dibujo permite resaltar sus puntos de vista individuales, más que la escritura o la conversación, estos últimos dan descripciones más generales y menos detalladas. Entonces, el dibujo se puede considerar como una herramienta fructífera para lograr acceder a la perspectiva de los niños y niñas (Duncan, 2013)

Durante el trabajo de campo se realizaron varias actividades en las que se usó el dibujo como medio de expresión. Por ejemplo, a través de la Cartografía del cuerpo o Mapa del cuerpo, las niñas y niños participantes dibujaron su cuerpo en un pliego de papel y sobre este respondieron a diferentes preguntas en diferentes partes del cuerpo: en la cabeza, ¿qué pensaban de la escuela?, en los oídos ¿qué escuchaban en la escuela, en los ojos ¿qué veían en la escuela, en el corazón, ¿qué sentía en la escuela?, en las piernas ¿qué hacían en la escuela. Así mismo, realizaron la cartografía de la vereda en la que a través del dibujo ubicaron lugares icónicos de la vereda, también dibujaron mensajes para una persona allegada en marcos de fotos que fueron posteriormente regalados a estas con una foto que fue tomada por los niños.

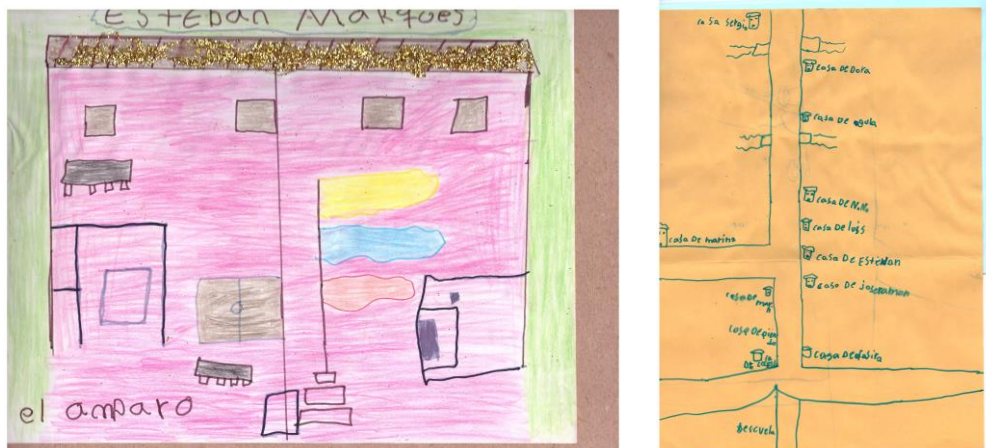


Ilustración 1. Imagen de la izquierda. Dibujo de la escuela realizado por un participante. Imagen de la derecha: Cartografía de la vereda.

Photovoice.

Photovoice es también conocido como Fotografía Participativa, con esta se busca que las personas que han sido el objeto a fotografiar se convierten en los fotógrafos. Es también un “proceso en el que las personas pueden identificar, representar y mejorar sus comunidades por medio de técnicas fotográficas”⁸ (Wang y Burris, 1997, p. 369). Por otro lado, se usa “para explorar y revelar un problema en el cual los fotógrafos están directamente involucrados, las fotos son un testigo de la situación que se presenta, pero también le da la oportunidad a los participantes de compartir sus propias experiencias como personas afectadas por el problema”⁹ (photovoice.org, 2011, p. 4).

⁸ Traducción propia: “Photovoice is a process by which people can identify, represent, and enhance their community through a specific photographic technique.”

⁹ Traducción propia: “In using photography to explore and reveal an issue in which they are directly involved, participants capture an eye-witness view of the situation, but also can share their own perspectives as people affected by it.”

Usualmente “se trabaja con grupos de personas que tradicionalmente no han tenido voz”¹⁰ (Hubbard, s.f., p. 7). Cabe aclarar que “no son las fotografías por sí mismas las que informan, pero si, el análisis de estas” (Vindrola, Pfister y Johnson, 2012, p. 166).



Ilustración 2. Ejemplo de ejercicio de taller fotografía participativa donde cada persona escribía un título a su fotografía.

Entre las actividades desarrolladas con los niños y niñas se llevó a cabo un taller de fotografía participativa, este fue un eje transversal de las semanas de intervención. Esta actividad estuvo dividida en varias etapas: en un primer momento todos los niños participaron en un taller de cómo usar la cámara y tomar fotografías, luego se escogían a dos niños que se llevarían la cámara a su casa por dos días, durante esos días tomarían fotos que le sirvieran a otro niño de otra ciudad para conocerlo y conocer dónde vive. Una vez todos los participantes tomaron sus fotos, ellos mismos escogieron las que más les gustaban, estas se imprimieron y cada niño escribió un título por cada foto. Adicional, cada uno imprimió una fotografía de su mamá o

¹⁰ Traducción propia: “They most often work with people who have traditionally not had a voice.”

familiar más cercano, y la pego en un portarretratos que se realizó, este lo llevó de regalo para la persona. Cabe anotar que las fotografías permitieron que los niños y niñas mostrarán, desde otro punto de vista, sus hogares y vida en la vereda, adicional las fotos con los títulos ayudaron a entender por ejemplo que significaba la escuela o la casa, o una cascada para cada niño.

Escritura.

En respuesta a la actividad de escribir propuesta por las niñas y niños, se diseñaron dos actividades principales que contemplaban esta actividad: la autobiografía y el diccionario. A continuación, se presentan las dos herramientas.

Autobiografía.

La autobiografía es “la narración de una vida o la historia hecha por la propia persona sobre ella misma, mostrando su nacimiento, orígenes, acontecimientos importantes, experiencias personales destacables, logros y fracasos” (Maganto, s.f.). En el caso de esta investigación, se realizó una actividad de historia de vida focal o temática (Campoy y Gomes, 2015) a través de una autobiografía, es decir que sólo se abarcó un aspecto de la vida de la persona a través de una narración escrita por la misma persona.

En el trabajo de campo de la investigación se llevó a cabo la actividad “Un día en la vida de...” en la que los participantes escribían cómo era un día en sus vidas. Esta actividad fue creada por las niñas y niños y la investigadora en respuesta a que los participantes habían propuesto una actividad que fuera escribir. Esta tenía como objetivo que los participantes contarán en una página o un párrafo cómo era un día en su vida. A través de esta actividad los niños y niñas se dieron cuenta de las similitudes en algunos aspectos de sus vidas, adicional a través de la autobiografía se destacó la importancia de la escuela como lugar central.

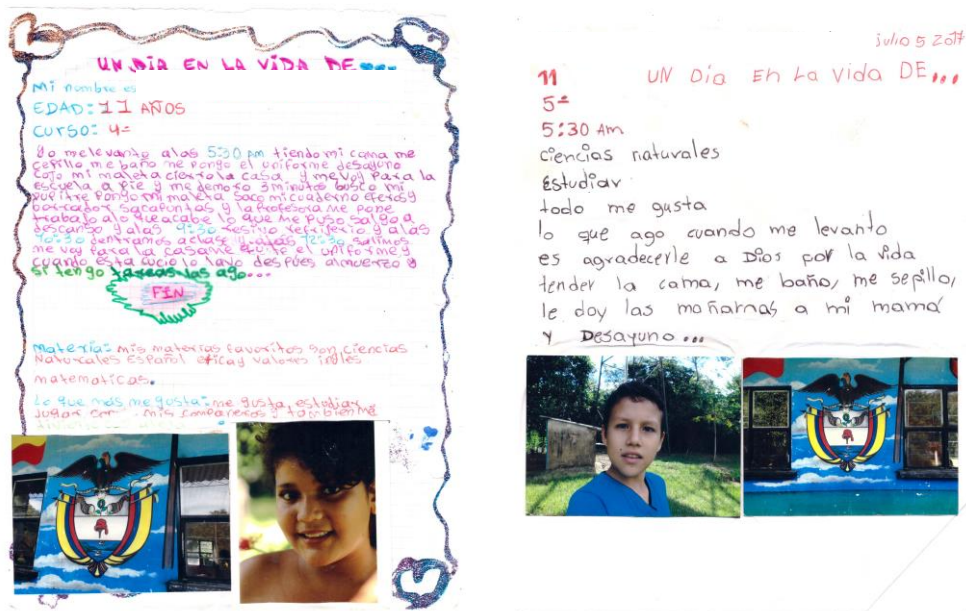


Ilustración 3. Ejemplo de autobiografías de los participantes.

Diccionario.

El diccionario fue un ejercicio que surgió durante el trabajo de campo. La idea surgió luego de que uno de los niños dijo que uno buscaba los significados en los diccionarios. A raíz de estos, se propuso crear el diccionario de la escuela el amparo que sería construido por ellos mismo. Cada

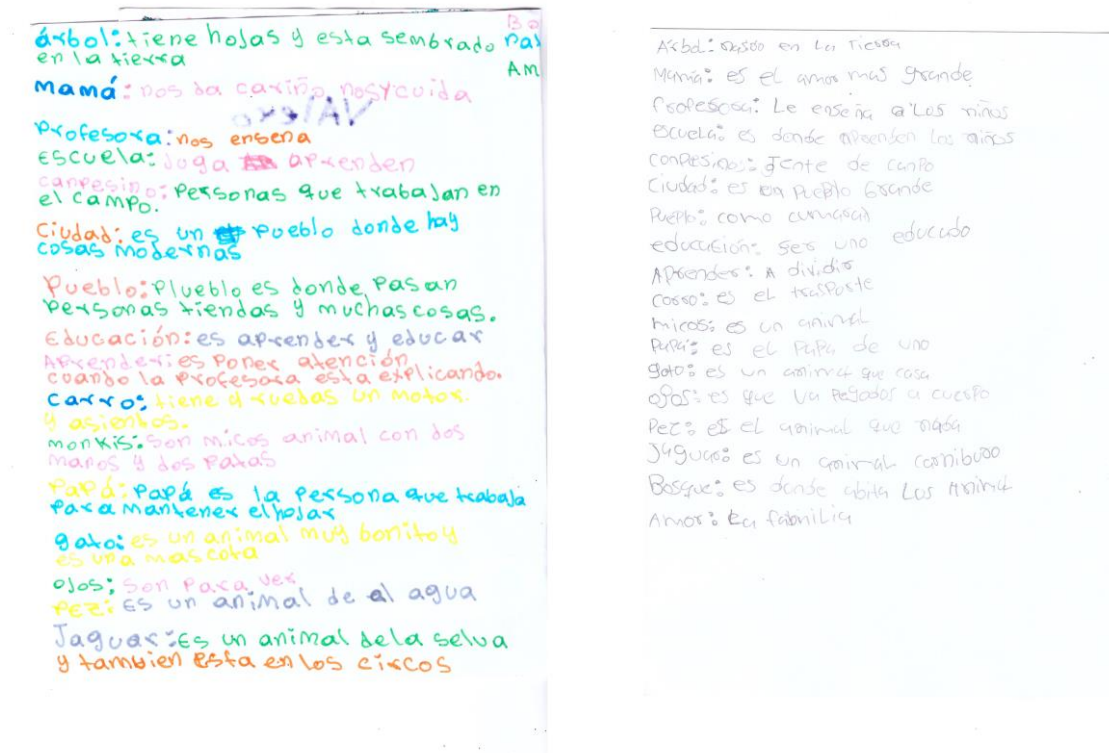


Ilustración 4. Ejemplos de hojas del diccionario escrito entre los participantes.

persona escribiría y decoraría una hoja en la que definiría en sus palabras algunos conceptos que eran propuestos entre todas las personas. Entre los conceptos estuvieron: árbol, mamá, profesora, escuela, campesino, ciudad, pueblo, educación, aprender, carro, micos, papá, gato, ojos, pez, jaguar, bosque, amor, entre otros.

Fases de la investigación: trabajo de campo.

El trabajo de campo de la investigación tuvo dos etapas: en la primera se solicitaron los permisos para realizar la investigación (apertura) y se acordó con los participantes qué actividades se iban a desarrollar durante el trabajo de campo, en la segunda etapa se realizaron las actividades en donde se recogieron los datos para el posterior análisis.

Primera etapa: febrero 2017.

En el mes de febrero de 2017 se solicitó una reunión con la rectora del Instituto Educativo de Santa Cecilia pues la escuela El Amparo está adscrita a esta institución. Con la rectora se sostuvo una reunión en donde se le explicó el objetivo de la investigación y la metodología que se pretendía usar. Formalmente quedó radicada la carta donde se pedía la autorización. La rectora aceptó que el trabajo de campo se realizará en la escuela, pero, dijo que se debía realizar en horario escolar y si se llegase a trabar en horario extra curricular se debía solicitar permiso directamente a los padres.

Me impactó que la rectora hubiera exigido que se realizará el trabajo en horario curricular.

Hubiera pensado que prefería preservar las horas para desarrollar el currículo. Diario de Campo. Febrero 20 de 2017.

Durante el mismo mes también se visitó a la profesora (con previa aprobación de la rectora) con el fin de solicitar el permiso para realizar actividades en su aula de clases, también se presentó el trabajo que se pretendía realizar con los niños y niñas. La profesora estuvo de

acuerdo con la propuesta planteada. Adicional, se estableció que ella desarrollaría su clase de 7 de la mañana a las 9 y yo estaría con los niños y niñas de 9:30 am a 12:30 pm.

En la misma visita del mes de febrero le solicité a la profesora un espacio para contarles a los niños y niñas mi objetivo de investigación y preguntarles qué actividades quisieran realizar para poder cumplir con el objetivo. Ella me cedió dos horas de su jornada escolar. Se realizó una presentación del proyecto con los niños y niñas y se les pidió que para el siguiente día llevarán escrito en un papel ¿qué quisieran hacer durante las dos semanas en las que estaría con ellos? Al día siguiente los estudiantes de 4to y 5to llegaron a la escuela, allí cada uno presentó la lista de actividades que quisiera hacer conmigo, mientras leían sus ideas, yo las escribía en el tablero. Una vez se terminaron de presentar las ideas se seleccionaron las que se iban a llevar a cabo, las que de pronto se llevarían a cabo y las que no se podría llevar a cabo. Las actividades propuestas que se pudieron realizar fueron: jugar, estudiar, educación física, divertir, escribir, dibujar, fotos y arte. Por otro lado, hubo actividades que no se pudieron realizar por que implicaban un costo alto, desplazamientos o actividades de riesgo, entre estas se pueden destacar: ir al Caquetá, pescar, nadar, avión, curar animales, salir al mar, ir al río, ver televisión y manejar carro. Cabe anotar que todo el proceso de definición de las actividades a realizar fue colaborativo.

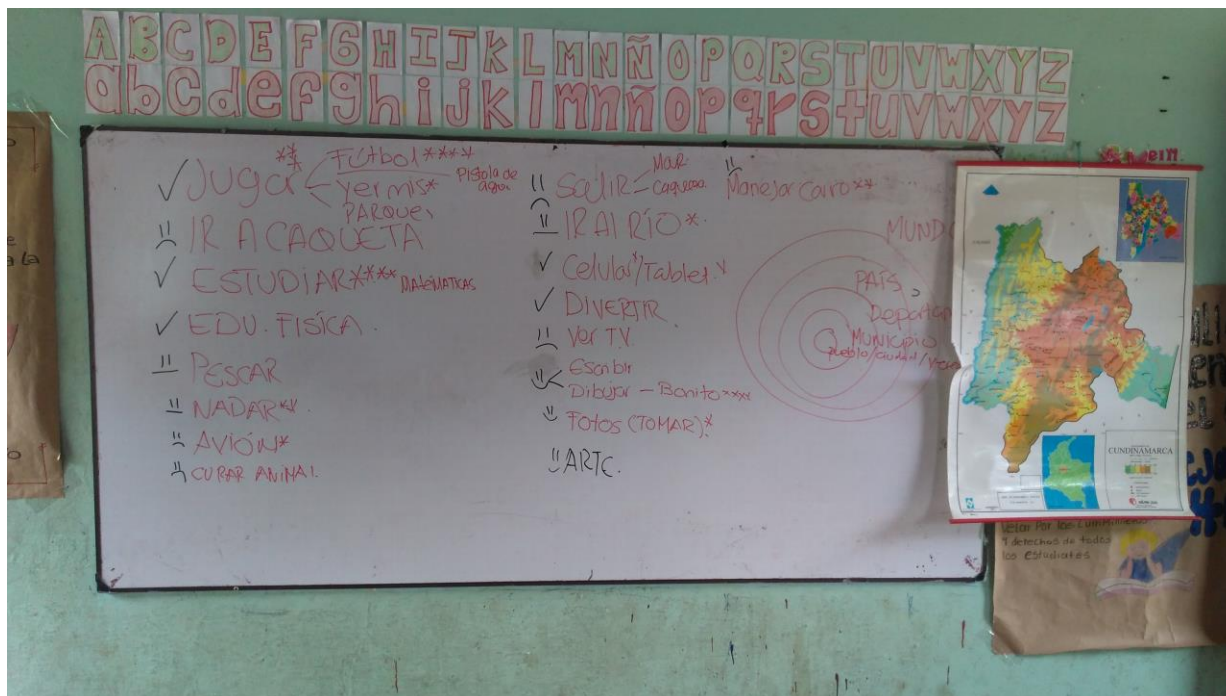


Ilustración 5. Tablero donde se recopilaron las propuestas de los participantes y se señalaron las actividades que se podrían desarrollar, con caras tristes las que no se podrían hacer y caras serias las que se debían consultar por que dependían de factores externos.

Cuando los niños empezaron a leer sobre lo que querían realizar, yo escribía y pensaba que muchos de ellos querían conocer lugares diferentes. Por ejemplo, unos querían ir al mar, otros a Caqueza [municipio de Cundinamarca] y otro al Amazonas. Pero, lo más raro fue cuando le pregunté a Jimmy, porqué quería ir al Amazonas, él no supo que responder, y cuando le pregunté si sabía que era el Amazonas, tampoco supo.

Diario de campo. Febrero 21 de 2017.

Además de la reunión con la rectora y la profesora, se realizó la actividad descrita anteriormente en el texto, con los niños y niñas en donde se propuso la participación de estos en

la investigación como colaboradores. Por otro lado, se realizó una visita a cada una de las casas de los participantes. En esta visita me presenté como investigadora, les conté a los padres de familia y/o acudientes el objetivo del proyecto y solicité el permiso de estos para que sus hijos e hijas participaran, así como el permiso de uso de imagen, en el anexo 1 y 2 se puede observar un ejemplo.

Segunda etapa: Julio 2017.

Para poder llevar a cabo la segunda etapa de intervención o de trabajo de campo, se realizó una planeación previa de actividades que se desarrollarían en el tiempo de trabajo en el horario curricular de la escuela. La planeación se dividió en dos: la mitad de las actividades apuntaban a dar respuesta de manera directa al objetivo de entender el significado de la escuela a través de los niños y niñas, y el segundo a hacer actividades para no volver monótono ni aburrido el proceso. Todas las actividades planteadas partieron de los intereses expuestos por los participantes durante la primera parte del trabajo de campo, estas estaban encaminadas a entender la cultura en donde se generaban los significados de la escuela.

Para ser más explícito cabe retomar algunos detalles del desarrollo del trabajo de campo. Durante las dos semanas se realizaron actividades desde las 9:30 a.m. hasta las 12:30 p.m de lunes a viernes con los participantes, estas actividades se desarrollaban en el marco del horario curricular y en el espacio de la escuela. Cuando un niño o niña no quería participar de la actividad, la profesora les asignaba una tarea y ellos la desarrollaban en un puesto de trabajo. Como la escuela sólo tiene un salón, compartíamos el espacio con los niños de grado cero, primero y segundo. Ellos desarrollaban actividades con la profesora en un espacio del salón y

nosotros en otro espacio. Con el fin de cambiar el espacio y con ello cambiar las predisposiciones de los participantes (por ejemplo, es el salón deben estar sentados con los zapatos puestos), algunas de las actividades las desarrollábamos en la cancha de futbol o zonas verdes donde ellos se sentían más cómodos. La decisión de salir del salón, fue acordada con los niños y niñas, ya que ellos solicitaron realizar las actividades afuera y quitarse los zapatos.

La mayoría de las actividades conllevaba tres momentos: en primer lugar se socializaba la actividad, luego se desarrollaba y finalmente cada grupo o persona exponía lo que había realizado. Cabe anotar que la exposición no es una práctica usual en la escuela, esto fue un reto inicialmente, pues los participantes no estaban acostumbrados a hablar en público y mostrar a los otros sus trabajos. Finalmente, la estrategia de exposición llevo a que los niños y niñas se sintieran cómodos hablando de ellos mismos y sus productos en frente de otras personas.

Adicional a lo anterior, como hilo conductor del trabajo de campo los niños y niñas recibieron una carpeta que fue decorada por cada uno. Este sería su libro donde llevaría todo el registro de sus productos. Al finalizar el trabajo de campo, cada niño llevó a su casa su carpeta, muchos de ellos regalaron a sus mamás la carpeta. Es importante mencionar, que en el contexto de la escuela los trabajos desarrollados por los niños generalmente no son entregados a los papás o mamás, sino que se votan a la basura al finalizar el periodo o año escolar. La entrega de esta carpeta a las familias mostró, en muchos casos por primera vez, las creaciones de las niñas y niños, lo que generó en algunos padres de familias asombro y alegría.

Durante las tardes se acordó con los niños y niñas realizar actividades de arte o juego. Este acuerdo surgió durante una conversación inicial donde ellos solicitaron que hiciéramos cosas por las tardes. La hora de encuentro era las 2:00 p.m. y entre todos decidíamos qué íbamos a realizar. La asistencia en las tardes era opcional, sin embargo, casi todos los niños asistían, incluso un

niño que vivía a unos 5 kilómetros de la escuela se devolvía de su casa para poder participar de las actividades. Cabe anotar que en la vereda no hay oferta de programas o actividades para niños durante las tardes o fines de semana.

En los fines de semana también se desarrollaban actividades de acuerdo a las propuestas de las niñas y niños, en muchas ocasiones solicitaban jugar (Algunos juegos eran: la lleva, escondidas, quemados, batalla de banderas, entre otros juegos tradicionales) y en esos momentos la investigadora acompañaba y en algunas ocasiones jugaba con ellos. Esos espacios fueron una buena oportunidad para tener conversaciones que estaban marcadas por la espontaneidad, en donde los niños no sentían que la investigadora estaba esperando una respuesta concreta.

Es importante destacar que, para el desarrollo de las actividades la investigadora llevaba una planeación inicial que fue siendo modificada a medida que transcurría la semana, estas modificaciones respondieron al contexto, es decir a la aprobación o no de los participantes por hacer esas actividades o también a que la investigadora sentía y veía que esa actividad podía ser repetitiva o factores externos como la lluvia. Sin embargo, a nivel metodológico fue útil llevar una planeación inicial, pues permitió tener una base sobre la cual construir o de-construir, adicional, el tener una planeación inicial permitió tener una lista de materiales base que fueron llevados por la investigadora. En este punto, es preciso hacer énfasis en que para desarrollar el trabajo en la vereda se debía llevar los materiales que fuesen necesario, pues en esta no hay una papelería o tienda que venda elementos de papelería.

Objetivo	Presentación y bienvenida	
Producto	Acuerdos de trabajo y roles, carpeta de mi cuento o mi libro.	
TIEMPO	ACTIVIDAD	RECURSOS
9:40 - 9:50 AM 10 min	Ice breaker: Ameba, cangrejo, gorila	
9:50 - 10:05 AM 15 min	Introducción al proyecto: ¿Quién se acuerda de mí? ¿Qué se acuerdan que hicimos cuando yo vine? De lo que hicimos cuando vine ustedes escribieron esto. Durante dos semanas estaré con ustedes trabajando, vamos a hacer diferentes actividades como pintar, jugar, tomar fotos, pero, lo más más importante vamos -ustedes y yo- a aprender cosas nuevas. ¿Preguntas? Ahora, todos parece que vamos a hacer un juego	Trabajos de estudiantes de febrero. Marcador de tablero
10:05 - 10:25 AM 20 min	Juego: Reconozco al otro: Wall café Se hacen preguntas de: Mi nombre completo, de dónde soy, de dónde es mi mamá, cuál es mi comida favorita, qué es lo que más me gusta de la escuela.	
10:25 - 11:45 AM 20 min	Acuerdo de trabajo y división de roles En una cartelera se escriben los acuerdos de clase. Por un minuto se le pide a los estudiantes que piensen en situaciones que no les gustan que pasen en clase, al levantar la mano cuentan la situación y dicen lo que preveniría esto. Luego se establecen los roles de clase: "cascada,,,,shhhh" Repartir materiales, recoger materiales, organizar el salón.	2 Pliego de cartulina 3 Marcadores gruesos 1 cinta de enmascarar
11:45 - 12: 30 AM 45 min	Introducción a "Mi cuento o mi libro": Cada estudiante recibe el formato de cuento o libro. Se hace la presentación de este recurso. Con los materiales que están en la mesa cada uno dibuja, o pinta la escuela en la primera hoja del libro/o decora su libro como quiera. Pone su nombre, apellido... etc.	1 Carpeta por estudiante (mejor blanca tipo AZ) 1 hoja blanca por estudiante 1 cajita de colores por estudiante
135 min		
TARDE	Taller de móviles para decorar / Taller de Ringletes / Taller de portarretratos	

Ilustración 6. Ejemplo de planeación de un día.

La mayoría de los desarrollos de las actividades fueron grabadas con cámara de video, adicional, se grabó el proceso de elicitación donde cada participante hablaba sobre su trabajo o creación. Además de lo anterior, al finalizar el trabajo de campo, se escanearon los productos de las actividades con el fin que la investigadora tuviera el registro.

Como parte del trabajo etnográfico se realizó constantemente observación participante, además se sostuvieron conversaciones con aproximadamente 15 personas de la comunidad, entre estos se entrevistaron a madres, padres, familiares y personas de la comunidad en general. Cabe anotar que estas personas resultaron importantes en la investigación en la medida que permitían entender el contexto desde otro punto de vista. Por otro lado, teniendo en cuenta que las niñas y niños construyen los significados de los símbolos a partir de lo heredado, es decir a partir de cómo las personas que los rodean significan las cosas, fue impredecible entender el significado que las personas adultas de la comunidad le daban a las categorías de estudio (rural, educación rural, escuela e infancia).

Adicional, como actividad de cierre donde se ponían a las niñas y niños como centro de atención de las personas adultas, se organizó una obra de teatro con los niños, niñas y adolescentes en donde un experto facilitó el proceso de construcción de la obra. La obra no tuvo relación directa con responder a la pregunta de investigación, pero fue una actividad pensada para que niñas y niños fueran el centro de atención de la comunidad. Esta actividad no estuvo planeada desde el inicio, por el contrario, emergió dentro de una conversación de la investigadora con una persona experta en intervención comunitaria a través del teatro. La actividad de teatro incluyó la selección de la historia por parte de las niñas y niños, la preparación de la puesta en escena y la construcción de disfraces y escenografía con ayuda de los padres de familias.

La obra de teatro fue para muchas personas de la comunidad la primera vez que asistían a una, y lo mejor es que fue la primera vez que los niños y las niñas eran el centro de atención de todas las personas. Asistieron hombres y mujeres, esto fue grandioso porque los hombres generalmente no se involucran en las actividades de los niños y niñas.

Diario de campo. 9 de julio de 2017.

Categorías de análisis.

Acorde con los referentes conceptuales y teóricos se establecieron las categorías iniciales de la presente investigación, no obstante, respondiendo al enfoque etnográfico, también se incluyeron las categorías emergentes que surgieron del trabajo de campo.

Inicialmente se tenían tres categorías fundamentales: Escuela, educación rural, infancia y ruralidad, estas categorías fueron escogidas después de consolidado el marco teórico y el

objetivo de la investigación. Con las tres categorías se podía llegar a entender qué significaba la escuela para los niños y niñas participantes de la investigación. No obstante, una vez se inició el trabajo de campo se hizo necesario indagar específicamente sobre la escuela como un espacio vital para la comunidad y la escuela como un lugar de protección y aprendizaje para el futuro. Estas tres subcategorías, surgieron a partir de conversaciones informales, entrevistas y las actividades que se desarrollaban con los niños y niñas. Estas tres formas de abordar la escuela, se evidenciaron reiterativamente en las expresiones de las personas, por esto se decidió vincularlas.

Limitaciones.

En la investigación presentada se debe reconocer que existieron y existen algunas limitaciones y es de gran importancia nombrarlas. En primer lugar, el tiempo de trabajo de campo se puede considerar como una limitación, no obstante, yo como investigadora conocía a la comunidad y tenía un nivel de entendimiento de sus modos de significar que me permitía comprender desde el contexto, adicional, yo no llegue al trabajo de campo como una foránea, pues, ya tenía una relación construida con la comunidad.

En la misma línea, se puede considerar que la relación establecida previamente, puede ser una limitación, en la medida que algunas personas pueden percibirme desde una relación de poder al ser la hija de un finquero de la zona. A pesar que mi papá es el presidente de la junta de acción comunal y es parte de la comunidad, se puede considerar que en algún punto hay implícita una relación de poder.

Otra de las limitaciones encontradas surge a partir el hecho de haber realizado parte de las actividades en horario curricular y en las instalaciones de la escuela. Los contextos

institucionales moldean la manera de representar y darle significado a las cosas por parte de los niños y niñas (Hackett y Yamada-Rice, 2015, p. 69). Adicional, este contexto me ubicó en una posición de poder, predeterminada en el imaginario de los niños y niñas. Esto se vio reflejado en que al principio me decían profe, pero, yo los corregía y les decía que por favor me dijeran por mi nombre. A pesar de estar en el contexto escolar, las niñas y niños tenían la libertad de participar o no en las actividades que realizábamos, en dos ocasiones un niño no quiso participar en la actividad y no lo hizo.

En conclusión, el hecho de ser una persona externa a la comunidad lleva implícito que surjan limitaciones, algunas de ellas pueden ser minimizadas para el caso de futuras investigaciones, pero, hay otras en las que es muy difícil mediar para que se reduzcan o eliminen.

Análisis de datos: Teoría Fundamentada.

En una investigación de cohorte cualitativo debe haber una coherencia entre todas las partes. En este caso, el diseño metodológico estuvo basado en un enfoque etnográfico asumiendo a las niñas y niños como sujetos con agencia y que participaron de manera muy activa en el trabajo de la investigación. Por lo anterior, se encontró que la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin 2002) es coherente con la metodología puesta en práctica, ya que es flexible y presenta técnicas y procedimientos donde no se hace necesario aplicarlos de manera rígida, paso a paso (Strauss y Corbin, 2002, p. 24). Además, la teoría se basa en los datos recolectados (lo que las personas dijeron, hicieron, expresaron en el campo) y no en la postura del investigador o las teorías establecidas (Strauss y Corbin, 2002, p. 22).

Por otra parte, al igual que en etnografía, Strauss y Corbin (2002) tienen en cuenta el problema de la objetividad al analizar los datos, se entiende que la objetividad no se puede alcanzar, pero, refieren que

ser objetivos no significa controlar las variables sino ser abiertos, tener la voluntad de escuchar y de "darle la voz" a los entrevistados, sean estos individuos u organizaciones.

Significa oír lo que otros tienen para decir, y ver lo que otros hacen, y representarlos tan precisamente como sea posible. (Strauss y Corbin, 2002, p. 48).

La Teoría Fundamentada es concebida por Strauss y Corbin como una metodología, que fue construida originalmente por Barney Glaser y Anselm Strauss en la década de los 60 en Estados Unidos. La teoría da respuesta tres componentes principales de la investigación cualitativa:

Primero, están los *datos*, que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros y películas. Segundo, están los *procedimientos*, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: *conceptualizar y reducir* los datos, *elaborar* categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y *relacionarlos*, por medio de una serie de oraciones proposicionales. Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se lo suele denominar *codificar* [...]

Otros procedimientos, entre los que se incluye el *muestreo* no estadístico [...] *escribir memorandos* y *diagramar* son parte del proceso analítico. Los informes *escritos* y *verbales* conforman el tercer componente y pueden presentarse como artículos en revistas científicas, en charlas (por ejemplo en congresos), o como libros. (Strauss y Corbin, 2002, p. 21).

Existen diversos enfoques y métodos para hacer investigación cualitativa y analizar los datos. En el caso de esta investigación, como ya se expuso, se adoptó el método de la teoría fundamentada. En ese sentido, la teoría fundamentada según Strauss y Corbin (2002)

se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. (p.21)

Según se plantea en términos metodológicos, para llevar a cabo el análisis de los datos primero se deben seguir algunos pasos. Cabe aclarar que este método es flexible y no pretende que los pasos se hagan de forma ordenada. Primero se deben recolectan los datos, en este proceso hay una *descripción*, esta se refiere al “*uso* de palabras para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del panorama, una escena, experiencia, emoción o sensación; el relato se hace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción” (Strauss y Corbin, 2002, p. 26). De la descripción el investigador realiza un *ordenamiento conceptual*, es decir que realiza una “organización (y a veces clasificación) de los datos, de acuerdo con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y sus dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 26).

De allí se da paso a un análisis microscópico de los datos o *microanálisis*, este se refiere a un análisis detallado de los datos, que es necesario para generar categorías iniciales (Strauss y Corbin, 2002). Luego se da paso a realizar una *codificación abierta, axial y/o selectiva* para finalmente empezar a escribir el análisis y plantear la teoría o el *muestreo teórico*. La *codificación abierta* se refiere al “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110), en otras palabras es el proceso de abrir el texto o los datos para identificar las categorías y subcategorías. Después de identificar las categorías y agruparlas se realiza una *codificación*

axial, que se refiere al “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 135).

En el caso de esta investigación se realizaron los pasos descritos anteriormente y se obtuvo el mapa que da cuenta de las categorías y subcategorías que serán analizadas en el siguiente capítulo. Ver ilustración número 7.

Para el análisis, la teoría fundamentada contempla hacer uso de la literatura técnica, ya que según Strauss y Corbin (2002)

los conceptos derivados de la literatura pueden proporcionar una fuente de comparaciones con los datos en el nivel de las dimensiones [...] Si un concepto emerge de los datos y parece similar u opuesto al que se registra en la literatura, entonces los conceptos pueden compararse en términos de sus propiedades y dimensiones. (p.56)

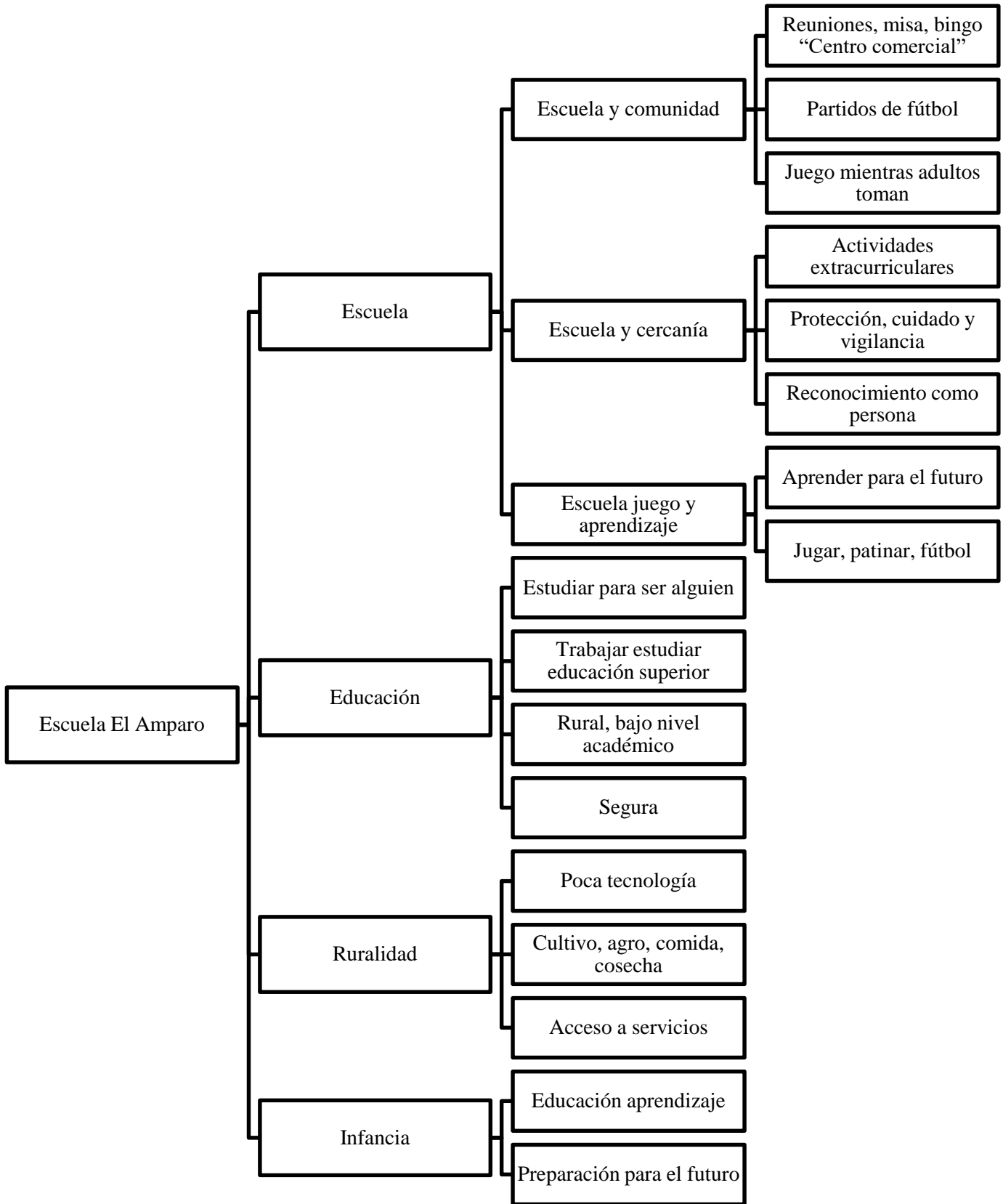


Ilustración 6. Mapa de categorías y subcategorías

Cosechando: análisis de resultados

Como se ha dicho anteriormente, esta investigación se desarrolló en la vereda Candilejas, municipios de Paratebueno (Cundinamarca). A pesar de ser una investigación centrada en las niñas y niños, durante el proceso de recolección de datos se vinculó como informantes¹¹ a aproximadamente 15 personas entre ellos mamás, papás, docente de la institución educativa y personas de la comunidad, ya que, se considera que son actores fundamentales en el proceso de significación de las niñas y los niños. El enfoque etnográfico de la investigación, llevó a realizar un análisis cruzado que da como resultado un análisis del significado que la escuela rural veredal, la educación rural, la ruralidad y la infancia tiene para las personas de la vereda Candilejas.

Ahora bien, el siguiente capítulo se estructura en dos secciones. En la primera parte se presentan los hallazgos más relevantes de los significados que las niñas, niños participantes y las personas adultas de la vereda les atribuyen a las categorías planteadas en el marco metodológico: escuela rural veredal, educación rural, ruralidad e infancia. En la segunda sección, se realiza una reflexión metodológica a partir del trabajo reflexivo sobre las implicaciones de construir conocimiento con niñas y niños como colaboradores.

La primera sección se divide en cuatro apartados, en cada una de estos se agrupan los significados según las categorías que se plantearon inicialmente: La primera parte se relaciona con la categoría de escuela rural veredal y se titula *Escuela rural veredal más allá de lo evidente*;

¹¹ Informante en el sentido que otorga Rosana Guber en un contexto etnográfico. Se entiende como la personas que es investigada.

en el desarrollo de esta se exponen y análisis los significados relacionados con la escuela a partir de tres subcategorías *Escuela y Comunidad, Escuela veredal, donde la cercanía trasciende lo físico, como factor determinante y Escuela como lugar de aprendizaje y juego*. La segunda sección hace referencia a la categoría de educación rural titulándose *La educación del presente, la herramienta del futuro*, en este apartado se expone cómo las personas significan el concepto de educación asociándolo con la necesidad de esta para poder desarrollar el futuro a nivel profesional y/o laboral. La tercera parte lleva como título *Cuando lo rural es el contexto* y hace referencia a los significados que se relacionan con la categoría de ruralidad mostrando las ventajas y desventajas que las personas identifican de su contexto. Por último, se retoma la categoría de infancia bajo el título de *La comunidad mirando a la niñez como adultos en construcción* en este apartado se hace referencia a cómo las personas de la vereda asumen a la infancia desde una postura tradicional donde el niño es un adulto en construcción.

En la segunda sección se presenta una discusión sobre las implicaciones metodológicas que surgen cuando se realiza una investigación asumiendo a las niñas y niños como colaboradores. Se presentan los retos que se enfrentaron en el trabajo realizado.

Cabe destacar que la decisión de involucrar a personas adultas como informantes surgió durante el desarrollo del trabajo de campo, pues, a través de la interacción con las personas de la vereda, emergió la relevancia que la escuela tiene para la comunidad, entendiendo que la comunidad se conforma por niñas, niños, adolescentes y adultos. Adicional, se decidió involucrar los significados de los adultos porque las niñas y niños, y en general los individuos, “llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas” (Geertz, 1973, p. 57). En ese sentido los individuos (niñas y niños en este caso) significan el

mundo a través de un sistema de símbolos heredados y transmitirles a través de su interacción con el mundo, entre otros en la interacción con los adultos.

El capítulo presenta un tejido entre los significados expuestos por las y los participantes, desde su propia voz, y la teoría que se presentó en el marco teórico, además se incorporan referentes teóricos, nuevos en el texto, para soportar ideas o subcategorías emergentes que en el marco teórico y metodológico no se presentaron. El tejido entre la voz de las personas participantes y la teoría tiene fundamento en que “la función de la teoría es suministrar un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, [en ese sentido, la meta de este capítulo] es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños (Geertz, 1973, p. 38).

Tejido desde la voz de las personas participantes y la teoría

La escuela rural veredal más allá de lo evidente.

El concepto de escuela rural veredal se asocia regularmente con ser el lugar dónde las niñas y niños cursan los primeros años escolares (1ero – 5to), sin embargo, en el contexto de una vereda este espacio (la escuela) tiene un significado más amplio donde se abarca lo referente a la educación formal, pero, también otras dimensiones. En el texto se presentarán las diferentes subcategorías desde las cuales las personas de la vereda abordan el significado de la escuela rural veredal. En un primer momento se presenta la relación que surge entre *Escuela y Comunidad*, luego, se expone el *Escuela veredal, donde la cercanía trasciende lo físico* y finalmente se presenta la *Escuela como lugar de aprendizaje y juego*.

Escuela y comunidad

Antes de iniciar es preciso hacer referencia a la categoría de *Escuela y Comunidad*. La palabra escuela se refiere a una “institución social destinada, dentro del área específica de la educación, a administrar la educación sistemática” (Crespillo, 2010, p. 257). Por su parte la comunidad se entiende como “una categoría de pensamiento crítico que permite reconocer aquellos procesos, acciones y experiencias que evidencian o promueven vínculos, significados compartidos y ambientes orientados a la solidaridad, la reciprocidad, el compromiso mutuo y la producción de un sentido de pertenencia, con el poder de cuestionar o constituirse” (Torres, 2014a, pp.8-9). Entonces, la categoría *Escuela y Comunidad* pretende vislumbrar las relaciones que se desarrollan entre la institución social de la escuela y la comunidad.

Como se mencionó anteriormente la escuela rural veredal no sólo se relaciona con el lugar que otorga el servicio de educación formal a niñas y niños. Más allá de esta definición, las personas de la comunidad manifestaron los múltiples usos que tiene la escuela como un espacio comunitario de socialización.



Ilustración 7. Fotografía tomada por un participante de la escuela El Amparo

En ese sentido las niñas y niños expresaron que la escuela es un lugar donde se desarrollan diversas actividades además de las clases de la jornada escolar. Por ejemplo, algunos niños durante una conversación sobre el uso de la escuela manifestaron:

Ramiro: Si, algunas veces [usan la escuela] para hacer reuniones de la junta y otras cosas.

Mayerly: De noche jugamos fútbol. En veces por la tarde volvemos, para patinar.

Leonardo : Por la tarde los adultos la usan para jugar fútbol... las mamás, los del Japón¹².

La escuela aquí aparece como un lugar de encuentro entre personas de la comunidad y externas a esta, por ejemplo, en las instalaciones de la escuela se llevan a cabo partidos de fútbol que son centrales en la vida comunitaria. No sólo los hombres están involucrados en estos juegos, también, las niñas, niños y mujeres. Adicional, los partidos de fútbol permiten generar redes con personas de otras veredas que van a jugar fútbol a la cancha de la escuela. Además de lo anterior, la escuela es el único espacio que permite desarrollar actividades, como, por ejemplo, patinar, ya que, es el único lugar que tiene un piso apto para desarrollar esta actividad, por otro lado, la escuela es el único lugar donde hay parque de juegos para las niñas y niños.

La cancha de fútbol es particularmente relevante para las niñas y niños, constantemente evocan este lugar como el espacio de mayor importancia no sólo dentro de la escuela sino a nivel comunitario. Una de las actividades que puso de relieve esta importancia fue “*La Cartografía de mi Escuela*” (ver ilustración 8). En esta actividad se pidió a las y los participantes que pintaran la escuela y luego con unos adhesivos identificarán y ubicaran el lugar feliz, triste, de aprendizaje,

¹² Japón es una vereda ubicada a unos 5 kilómetros de la vereda Candilejas.

de miedo, entre otros. Como resultado se encontró que la mayoría de los participantes indicaron que el lugar feliz o favorito era la cancha de fútbol. Durante el proceso de explicación de sus dibujos (técnica de elicitación) las niñas y niños manifestaron que: en la cancha de fútbol podían jugar, era en lugar donde se divertían, donde los adultos jugaban con ellos, entre otras afirmaciones.

Ahora bien, la conexión entre la escuela y la comunidad excede el uso de los espacios escolares por parte de las personas de la vereda. La escuela es también el lugar donde las niñas y



Ilustración 8. Cartografía de la escuela

niños se reúnen mientras los adultos consumen alcohol en la tienda, durante los fines de semana. En este punto es preciso retomar una conversación que ocurrió con las niñas y niños durante una tarde en una actividad en la que se realizaron unos portarretratos para las mamás. En esta conversación, las niñas y niños dijeron que *“durante el fin de semana como no tenemos que estudiar [...] a veces vengo con mi mamá, vengo allí a la tienda a tomar [...] y mientras ellos toman nosotros jugamos acá [en la escuela], tomamos gaseosa acá o jugamos mecha allí al frente o jugamos en el parque”*. En esta conversación los niños hablan de la escuela como un

espacio que se habita aún durante los fines de semana cuando no hay actividades escolares. En ese sentido, la escuela es un lugar que socialmente se ha configurado como un espacio para compartir con otros niños y niñas, con adultos y también entre adultos. Entonces, la escuela se puede considerar como un lugar de protección y no de riesgo para niñas y niños, en ese sentido cabe anotar que los niños perciben que cuando los adultos están “tomando” en la tienda, se vuelven más agresivos y muchas veces hay enfrentamientos entre personas en ese contexto, por lo tanto, la escuela se vuelve el lugar donde no se sienten en riesgo. Además es también un lugar central de socialización, entre niñas y niños, durante los fines de semana.

Continuando con la conversación sobre las actividades de fin de semana se debe exaltar que como investigadora me surgió la inquietud sobre la naturalización del consumo del alcohol, por ello, en medio de la conversación pregunté: ¿a qué edad los chinos empiezan a tomar? A esto, Mayerly respondió que a los 18, pero Leonardo y Ramiro replicaron rápidamente que ellos ya tomaban, empezaron a contar las veces que habían tomado trago, seguidos de sus testimonios se unieron el resto de participantes para contar sus experiencias con el alcohol. Cuando todos terminaron de contar sus testimonios les pregunté ¿ustedes creen que es bueno tomar? Inmediatamente todos se miraron y respondieron que no era bueno.

De la conversación descrita anteriormente se debe analizar la forma de significación de un concepto como alcohol y sus conexiones con la ideología. Las estructuras de significación, que propone Geertz (1973) ayudan a comprender el procedo de significación que se le da al alcohol, pues, según el autor las estructuras de significación son socialmente establecidas e históricamente transmitidas, es decir que, son un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas (Geertz, 1973, pp. 26, 88). En otras palabras, la situación citada expresa cómo las niñas y niños significan un acto simbólico como consumir alcohol o “trago” a

través de lo históricamente transmitido o heredado (el consumo de alcohol es una práctica cotidiana incorporada a la cultura) y también a través del aporte de cada individuo al proceso de significación. Según lo anterior el consumo de alcohol lo asocian los niños y niñas con una práctica aceptada entre la comunidad que está ligada al ser adulto, el tomar trago representa que se está siendo grande. La idea del consumo de alcohol es aceptada por los niños y niñas como una práctica cotidiana del contexto de la comunidad ejercida generalmente cuando ya se es “grande”, esta no se asocia con algo negativo en el imaginario común de la comunidad. No obstante, este imaginario entra en conflicto con lo socialmente y moralmente establecido desde la institución escolar, donde el alcohol es “malo”. Entonces, el proceso de significación se compone de dos componentes: lo heredado y el aporte individual, ya que, “el mundo cotidiano en el que se mueven los miembros de una comunidad (su campo de acción social dado) no está poblado por seres humanos sin rostro, sin cualidades, sino que lo está por clases concretas de determinadas personas positivamente caracterizadas y apropiadamente designadas. Y los sistemas de símbolos que definen a esas clases no están dados en la naturaleza de las cosas, sino que están contruidos históricamente, son socialmente mantenidos e individualmente aplicados” (Geertz, 1973, p. 301).

Según lo dicho anteriormente, las estructuras de significación son individualmente contruidas, pero también heredadas. De esa misma manera las comunidades, “no se supondrían como estructuras dadas de una vez por todas, sino que estarían en un proceso de permanente evolución y aprendizaje” (Torres, 2014, p. 8) en donde cada individual contribuye activamente a la re significación de este sistema. En conclusiones, el significado que las niñas y niños le atribuyen al alcohol está contruido desde un aporte histórico y heredado de las personas de la comunidad, un discurso institucional desde la escuela y a la vez se complementa con un aporte individual de cada sujeto.

Por otro lado, la conversación alrededor del alcohol, permitió vislumbrar cómo la ideología es la base de los discursos y prácticas sociales de los miembros de los grupos sociales. La ideología se entiende como algún tipo de 'ideas', es decir, son *sistemas de creencia* que son *socialmente compartidos* por los miembros de una *colectividad* de actores sociales. Las ideologías son la base del discurso y otras prácticas sociales, estos se comparten entre los miembros hasta el punto que parece volverse parte de las actitudes generalmente aceptadas de una comunidad (VanDijk, 2005, pp. 10-12). En ese sentido, la aceptación del alcohol y la asociación de este con un sentimiento de orgullo, se puede entender como una de esas ideas que constituye la ideología de la comunidad de la vereda, hasta el punto que está naturalizado entre los miembros de la vereda como una práctica aceptada.

En resumen, las niñas y niños significan la escuela a partir de la conexión que está tiene con la comunidad, denotan que es un lugar donde trascurren más actividades que exceden las asociadas a la educación formal. Se resalta que la escuela es un lugar que permite tejer redes, a través de los partidos de fútbol, entre personas de la comunidad y otras veredas. En ese sentido, la cancha de fútbol se constituye como un lugar importante para la niñez.

Ahora bien, los adultos también reconocen que la escuela cumple una función que va más allá de ser el espacio donde se brinda el servicio de educación formal a niñas y niños. Desde la perspectiva de los adultos, la escuela se constituye como un lugar central comunitario, en ese sentido, Helena, madre de una niña afirmó durante una conversación informal en una tienda que:

La escuela para la comunidad es como, digamos el centro de salud que se necesita, donde nos reunimos todos, no solo les sirve a los niños sino también a nosotros. Es muy importante como si fuera el centro comercial de la vereda.

La afirmación de Helena resalta la centralidad de la escuela en la vida comunitaria y su importancia para niñas, niños, jóvenes y adultos. Para ella, el centro comercial es el lugar en la ciudad donde se desarrollan la mayoría de las actividades, donde acuden las personas del lugar y se reúnen, en ese sentido, la escuela en la vereda, según ella, es ese lugar central. De la misma manera otras madres (o miembros de la comunidad) plantean su visión sobre la centralidad de la escuela en la vida de la vereda. Ana Maria mamá de unos participantes, dijo en una conversación que la escuela

se utiliza para hacer algunos eventos, entonces nos beneficiamos mucho de ella. Incluso en reuniones como la junta, no tenemos caseta comunal, entonces la utilizamos para reuniones de la junta, para hacer algunas actividades como bingos, aunque pues igual ahí no se puede ingresar licor, pero se hace el evento

Complementando a Ana Maria, Piedad, una habitante de la comunidad dijo que *La escuela la usamos para reuniones, aquí se reúnen los de la vereda para una reunión. Se reúnen los niños para jugar, para el parque.*

En el mismo sentido, Blanca, mamá de un participante, complementa diciendo que la escuela *la usan los niños [...] van muchacho a jugar de tarde, jugar fútbol.* Por su parte, Elsy dice que en la escuela se usa cuando hay *reuniones de junta de acción comunal, cuando hay misa, hay actividades para la vereda también es ahí (en la escuela) donde se realizan.*

Como se puede evidenciar desde la voz de los adultos de la vereda, la escuela veredal cumple un papel fundamental en la comunidad. Es preciso hacer alusión a la asociación del concepto de *reunión* y la escuela, según los apartados citados y en general los descubrimientos en el trabajo de campo, la escuela es el lugar que permite diferentes tipos de reuniones. Se entiende por reunión “la acción y efecto de reunir [y reunir se entiende como] volver a unir o juntar

determinadas cosas para [...] algún [...] fin” (RAE, 2018), en ese sentido la escuela es pues, el lugar que le permite a las personas juntarse para diferentes fines. Retomando lo dicho a través de la voz de las personas de la vereda, la escuela sirve para hacer reuniones de junta de acción comunal, reuniones de la comunidad, actividades como el bingo o la misa el lugar donde se reúnen los niños para jugar en el parque y donde se reúnen las personas para jugar fútbol, entre otros.

Entonces, la escuela se puede definir, según la voz de los participantes, como un lugar central para el tejido de las redes sociales. Entendiendo las redes sociales como “el tejido de relaciones entre un conjunto de personas que están unidas directa o indirectamente mediante varias comunicaciones y compromisos que pueden ser vistos como una apreciación voluntaria o espontánea, siendo heterogénea y a través de los cuales cada una de ellas está buscando dar y obtener recursos de otros” (Light y Keller, citados por (Gallego, 2011, p. 117). La escuela rural veredal se constituye entonces, como un espacio esencial en la comunidad en la medida que posibilita la construcción de estas redes que “ayudan a reconstruir, lo que otras redes permitieron destruir” (Gallego, 2011, p. 114).

En resumen, se puede evidenciar que para las niñas y niños es más cercana la asociación del uso de la escuela con el juego y más específicamente con los partidos de fútbol, mientras que los adultos hacen la asocian con las diversas actividades comunitarias sin hacer mayor énfasis en el espacio de juego. Esto evidencia que las redes sociales y su construcción son entendidas desde distintos puntos de vista desde los adultos y desde las niñas y niños.

De este modo se puede concluir que la escuela rural veredal no es solamente el lugar donde las niñas y niños reciben la educación formal, es también un lugar central para la comunidad y el desarrollo de esta, pues, permite la realización de diversas actividades comunitarias en sus

instalaciones. La escuela es pues, un lugar que excede lo físico y se convierte en un eje central de socialización para niñas, niños y adultos. En otras palabras, la escuela rural veredal es un espacio de socialización y construcción comunitaria donde se tejen redes entre las y los habitantes de la vereda Candilejas a través de las diversas actividades que exceden lo académico.

Entonces, la escuela es vital para la construcción del tejido social, en la medida que es en torno a esta donde se desarrollan “experiencias y relaciones cotidianas [que] conforman los tejidos sociales en torno a los cuales se generan las identidades comunitarias de primer tipo; desde ellos se producen y reproducen los sistemas culturales y los saberes que dan sentido y racionalidad a las experiencias de sus actores, los cuales se diluyen, se fortalecen y se hibridan con otros sistemas simbólicos provenientes de otros sectores” (Torres A. , 2002, p. 9). En ese sentido, la escuela rural veredal, se conforma como un eje central en la producción de sistemas simbólicos.

Escuela veredal, donde la cercanía trasciende lo físico

La ubicación de la escuela rural veredal tiene una importancia crucial para las niñas, niños y la comunidad. El hecho de que esta esté dentro del espacio geográfico de la vereda, le otorga un sentido propio con relación a las escuelas que se encuentran en otros contextos. Para las niñas y niños el tener cerca a la escuela genera un vínculo emocional con ella que fomenta las relaciones afectivas y de cuidado que se dan dentro de la comunidad veredal, además le permite a la niñez participar en las actividades extra curriculares, que tejen redes sociales, como por ejemplo, los partidos de fútbol, los juegos que se desarrollan con otros niños en el parque o en el espacio de la escuela, los bingos o actividades comunitarias que reúnen a las personas del lugar. Lo anterior,

lleva a que se genere incomodidad o resistencia de tener que desplazarse hacia otros lugares para poder tener acceso a la educación. Por ejemplo, Laura una estudiante de 4to grado de la escuela durante una conversación en el parque de la escuela comentó:

La escuela en la vereda es importante porque si no estuviera esta escuela acá, nos tocaría ir todos los días hasta Japón¹³. Nos gusta más acá porque es más cerquita.

En contraste, Jimmy quien es un estudiante de 4to grado y vive en una finca a unos kilómetros de la vereda, el distanciamiento de su hogar con la vereda lo lleva a percibir la cercanía como un anhelo, es sus palabras durante una conversación camino a su casa dijo que: *Me gustaría que la escuela fuera más cerquita de mi casa porque no tendría que caminar tanto.*

En las palabras de Laura y Jimmy, se entiende que la cercanía de la escuela a su hogar es un aspecto fundamental para ellos. El tener que desplazarse hacia otro lugar implica para ellos incomodidad. En ese sentido se puede afirmar que la cercanía de los lugares en el contexto veredal es determinante para las niñas y los niños, ya que una mayor distancia puede implicar una menor posibilidad de participar en actividades que se desarrollen, adicional, el sentimiento negativo que genera la distancia está relacionado con la conexión emocional que tienen las niñas y niños con la comunidad escolar.

¹³ Japón es una vereda ubicada a unos 5 kilómetros de la vereda Candilejas.

Una situación que deja ver la importancia de la cercanía geográfica de la escuela para las niñas y niños fue la que se vivió con Jimmy y Catherine, dos hermanos que viven en una finca a unos dos kilómetros de la vereda. Ellos salían de la escuela a las 12:30 pm hacia su casa para ir a almorzar, pero, durante la tarde cuando realizábamos actividades artísticas o de juego con las niñas y niños los hermanos no llegaban y referían con tristeza al siguiente día que no pudieron ir por que la mamá no los dejó porque se demoraban mucho y no alcanzaban a ayudarla con el aseo o porque les cogía la noche en la carretera y a ella le daba miedo. Esta situación se repite con frecuencia con las personas que viven alejadas de la vereda y lleva a que ellas y ellos se abstengan de participar en espacios de socialización, pues la distancia de la vereda y su casa lleva a que se interpongan varios obstáculos.



Ilustración 10. Mapas de la vereda realizados por los participantes

En este punto, es importante hacer referencia a que las grandes distancias que hay entre la escuela y el hogar es una característica de la ruralidad colombiana. En términos educativos uno de los desencadenantes de la baja cobertura de la educación rural frente a la urbana es la distancia entre la escuela y la vivienda (Barbosa, 2014). En esa misma línea, uno de los principales factores que causan la deserción escolar es la distancia de los colegios frente a los hogares (Moreno, 2013).

Siguiendo con la categoría de escuela y la importancia que esta esté cerca a los hogares, algunas y algunos participantes expresaron que el tener la escuela dentro de la vereda les da la seguridad de poder tener acceso a la educación para poder completar la primaria y poder acceder a completar sus estudios de bachillerato. En ese sentido, Mayerly estudiante de 4to grado de la escuela manifiesta durante una conversación realizando unos dibujos que:

No me gustaría que la escuela fuera en otro lado, porque si no los niños [...] por lo menos nosotros no tendríamos estudio porque tendríamos que ir hasta Japón¹⁴.

En el texto anterior se puede observar que en principio hay una relación entre la distancia a la escuela y la garantía del derecho a la educación, sin embargo, más allá del servicio de educación que da la escuela, se percibe que hay una conexión emocional con la escuela. Esta conexión no es expresada directamente por las niñas y niños estudiantes, pero, si por tres jóvenes que fueron estudiantes de la escuela y ahora cursan el bachillerato en la Institución Educativa de la zona urbana.

¹⁴ Japón es una vereda ubicada a unos 5 kilómetros de la vereda Candilejas.

Jennifer, Carolina y Mayerly dijeron durante una conversación que hubieran preferido seguir estudiando en la escuela y no ir al Colegio de Santa Cecilia (Institución educativa ubicada en un pueblo cercano) por que

queda más cerquita a la casa, podemos compartir con los de aquí mismo, no tener que compartir con otras personas que ni siquiera conocemos y estar cerca de los hermanos. Además, uno llega allá y nadie le habla, uno tiene aquí los amigos que acostumbra a ver todos los días, allá es todo diferente [...] la familia que uno forma aquí (la escuela) se separa allá (en el colegio).

De acuerdo al texto anterior y algunas otras conversaciones informales, se puede observar que en la escuela rural veredal se construyen o mantienen lazos afectivos que se dan en este entorno particular y se mantienen en la comunidad. Las niñas y niños se reconocen entre ellos independiente del grado escolar, forman lazos familiares, aunque no tengan vínculos genéticos. Este reconcomiendo está acompañado de relaciones de cuidado mutuo que se fortalecen con las acciones de las personas de la comunidad. Por ejemplo, las niñas y niños se acompañan en el camino desde/hacia la escuela hasta la casa, en este trayecto cada uno cuida del otro. Así mismo, si alguno no va a la escuela, la profesora le pide el favor a otro que vaya a preguntar por qué no está y qué pasó. Adicional, los miembros de la comunidad velan por el cuidado de las niñas y niños, independiente de la conexión sanguínea que haya. Para poner un ejemplo de esto, en la comunidad las familias le brindan comida a cualquier niña o niño en caso que sus padres no estén.

Estos vínculos afectivos y de cuidado que se tejen en la escuela rural, se posibilitan gracias a factores como el sentido de comunidad que es propio de los contextos rurales y el tamaño de la población; el ser pocas personas en la vereda lleva a que todas y todos se conozcan. Por otro

lado, el hecho que en el salón de clases sean 10 a 12 estudiantes, lleva a que entre todos se cuiden y se reconozcan, pues se generan relaciones cercanas. Adicional, las relaciones que se dan en la escuela se fortalecen en otros espacios de la vida social, pues, son las mismas personas con las que se relacionan en espacios extra curriculares.

En ese sentido, este tipo de nexos afectivos son característicos de las comunidades, según el sociólogo alemán Ferdinand Tönnies (1887) el termino de comunidad se refiere a “un tipo de relación social basado en nexos subjetivos fuertes como los sentimientos, la proximidad territorial, las creencias y las tradiciones comunes, como en el caso de los vínculos de parentesco, de vecindad y de amistad” (citado en Torres A, 2014a, p. 6).

En conclusión, la asociación de la escuela y la seguridad de tener acceso a la educación es trascendida por la conexión emocional que tiene la escuela y los niños, en la medida que la escuela rural veredal tiene una conexión con las niñas y niños a través de los lazos afectivos que se tejen con y en ella. En ese sentido, el miedo o rechazo que genera ir a otra escuela se da por la conexión emocional con la escuela de la vereda y lo que esta implica, se presenta miedo a salir de una zona conocida donde cada uno es reconocido en su individualidad por las otras personas. El ir a otra institución, implica que no habrá cercanía con todas las personas y se tendrán que tejer relaciones desde el inicio. En la escuela rural veredal, se es reconocido desde que se ingresa, pues, se es miembro de la comunidad desde el nacimiento y antes de ingresar a la institución ya es conocido por los demás niños.

Es importante retomar el concepto de reconocimiento que hace Honneth (1992):

Los seres humanos [...] están necesitados del reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y obras para lograr así una relación satisfactoria consigo mismo [...] si faltara

esa forma de aprobación social, en cualquier nivel de su desarrollo, se abriría [...] un vacío psíquico en su personalidad. (p.88).

De esa manera, la escuela, se convierte en un espacio crucial para facilitar el proceso de reconcomiendo del otro y de sí mismo.

Ahora bien, para las niñas y los niños la ubicación de la escuela representa una conexión emocional y la tranquilidad de ser reconocidos. Para los adultos el tener la escuela en la vereda les da seguridad de que la niñez pueda acceder al servicio de educación, la ausencia de una escuela en la vereda puede implicar que algunas niñas y niños no puedan estudiar, pues, sus padres, madres o cuidadores no cuentan con los recursos económicos para el transporte hasta el centro educativo. En ese sentido Helena, mamá de una estudiante dijo, durante una conversación en su casa que, antes *había muchos niños que no estudiaban por no tener escuela cerca, pero en cambio ahora con esta escuela su pueden estudiar y principiar con el estudio.*

Sumado a esto, en relación al sentido de la seguridad que otorga la ubicación de escuela en una vereda a los habitantes, cabe destacar que, para los adultos, la escuela se asocia con un lugar de protección y cuidado para las niñas y niños pues les permite, a los adultos, ir a trabajar, ya que, sienten que la escuela protege a sus hijas o hijos mientras ellos laboran. Cabe resaltar que los adultos de la vereda trabajan en su gran mayoría en labores agrícolas en cultivos de palma africana o plátano, en la mayor parte de los casos el horario laboral es de 6:00 am a 2:00 pm, esto implica que salen de sus casas hacia las cinco y media de la mañana y regresan a las tres de la tarde. En ese sentido, la escuela “protege y cuida” a las niñas y niños durante el horario escolar (7:00 am y la 12:30 pm).

En el mismo sentido, Elsy, abuela de cuatro estudiantes de la escuela y dueña de una tienda, durante una conversación mientras comíamos relacionó escuela y seguridad:

La escuela les da protección para los niños, para que los padres puedan trabajar [...] Los padres tienen que irse a trabajar lejos y los niños van a quedar bajo una responsabilidad de un profesor, y a aprender [...] Con la escuela aquí los niños van a tener una seguridad enorme, sobre todo para los niños para los papáes [...] yo soy una persona que me siento muy tranquila, muy contenta que los niños estén aquí.

Como se puede comprender en las palabras de Elsy, existe un vínculo entre la sensación de cuidado que da la escuela y la posibilidad de poder trabajar para los padres de familia. Adicional a esto, el profesor o profesora de la escuela se percibe como una persona de fiar en la que se deposita la responsabilidad de cuidado y de la enseñanza de las niñas y niños. Ana Maria, mamá de tres estudiantes de la escuela, comentó durante una conversación en su casa que se encuentra en una finca a unos dos kilómetros de la escuela que:

Mandar a los niños tan pequeños a otro lugar [...] la verdad como que es algo que uno se está arriesgando, porque [al estar la escuela en la vereda] uno no está tan ausente, que puede haber un accidente. Son muy pequeños como para dejarlos ir en una ruta, y pues en una vía tan transitada y habiendo ese riesgo [...] siempre uno no queda tranquilo, se van los niños y uno queda intranquilo, para mi es mejor que estudian ahí, es más cerquita uno sabe que es sano, es una escuela, es pequeña, no es muy avanzada, pero pues está mejor.

Para las madres, padres y cuidadores prevalece la seguridad de sus hijas e hijos antes que los beneficios que pueda traer una escuela más grande, con más recursos. En ese sentido, se asocia los lugares que no sean en la vereda con lugar inseguro para las niñas y niños.

Lo anterior se relaciona con el planteamiento de Nel Noddings (1992, 2002) que afirma que cuidar es el papel central de la escuela, así como, formar para el cuidado. Según el planteamiento de la autora, la escuela debe generar espacios para que las niñas y niños cuiden y se sientan

cuidados, de esa manera aprender a cuidar. En ese sentido, la escuela rural y en general una vereda rural provee estos espacios de cuidado y cuidado mutuo en la medida que se generan actividades donde las niñas y niños se cuidan entre ellos (caminar a la escuela juntos, ir al caño juntos, jugar sin adultos) a la vez que los adultos de la comunidad los cuidan.

En el testimonio de Ana Maria, aparece la afirmación de que la escuela no es muy avanzada lo que indica que para Ana Maria el nivel académico de la escuela rural veredal es menor que el de la ciudad. Esto entra en dialogo con los hallazgos presentados por el texto *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*, en el que se presenta que uno de los grandes problemas de la educación rural es la “brecha en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en las brechas entre los pobladores rurales y urbanos” (Martínez -Restrepo, Pertuz, y Ramírez, 2016, p. 5). En el apartado *La educación del presente, la herramienta del futuro* se profundizará sobre los problemas de la educación rural.

Otro punto con respecto a la percepción de cuidado que tienen los adultos frente a la escuela es vital resaltar la opinión de Elsy, habitante de la comunidad que dice:

La escuela les da cuidado de los niños [...] son pequeños y si se mandan lejos pueden tener inconveniente. En esta escuela los niños van a estar más seguros, no hay tantas personas que les piensen hacer males a los niños.

Es importante enfatizar que los adultos de la comunidad consideran que las niñas y niños que asisten a la escuela son pequeños y necesitan de mayor atención y cuidado que los que ya están en bachillerato.

En conclusión, la cercanía de la escuela rural veredal con relación a los hogares de las personas es un factor determinante para niñas, niños y adultos. Para las y los estudiantes de la

escuela se asocia la cercanía geográfica de la escuela con la creación de vínculos emocionales que son determinantes para ellos, además tener la escuela cerca les garantiza poder participar de actividades extra curriculares que constituyen un espacio de socialización donde se tejen redes. Por su parte, los adultos expresan que la cercanía geográfica de la escuela permite tener acceso a la educación y la posibilidad de vigilar y controlar, por parte de los adultos, lo que pasa dentro de la institución. Por otro lado, la escuela se asocia con un lugar de cuidado y protección para niñas y niños mientras los adultos trabajan. En conclusión, Para los adultos la cercanía de la escuela les da la sensación de tranquilidad lo que, para ellos, prevalece frente a la posibilidad de que las hijas e hijos estudien en una escuela más grande y con mejores indicadores académicos.

Escuela como lugar de aprendizaje y juego

La escuela rural veredal la asocian las niñas y niños con el lugar donde aprenden y donde juegan. Algunas expresiones de las niñas y niños, durante la socialización de la actividad “Mapa del cuerpo”, dan cuenta de esta relación:

Laura: Lo que más me gusta es que aprendo y juego [...] es importante porque yo aprendo, aprendo a leer a escribir, me divierto con mis amigos.

Ramiro: Para mí la escuela significa algo muy importante por lo que uno puede aprender y estudiar. Aprende muchas cosas.

Fabian: La escuela significa pa´ mí donde me enseñan y aprendo.

Andres Camilo: La escuela significa para mi dónde uno aprende a sumar multiplicar, dividir y sociales.

Leonardo: Vengo a la escuela a estudiar. Es importante porque uno puede aprender a



Ilustración 11. Salón de la escuela. Imagen izquierda tomada por la investigadora, imagen derecha tomada por un participante

estudiar.

El aprendizaje es pues un factor fundamental para las niñas y niños en la escuela. Esta es una expectativa que se tiene sobre este lugar. Cabe destacar que se asocia el aprendizaje con los conocimientos formales que la educación establece, por ejemplo, con leer, escribir, multiplicar, dividir, entre otros.

En ese sentido, la función instructiva de la escuela es adoptada por las niñas y niños. Con el fin de aclarar el concepto de función instructiva es preciso retomar a Ángel Pérez (2004) quien expone que

el sistema educativo en su conjunto, y la cultura académica en particular, pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimiento y conductas de la comunidad social y los significados sentimientos y comportamiento de las nuevas generaciones. (p.255).

A su vez, se expone, que la escuela cumple tres funciones en el escenario de socialización posmoderno: la función socializadora, la función instructiva y la función educativa. Para el caso

de este texto, se hará referencia a la función instructiva. Esta “se desarrolla mediante la actividad de enseñanza- aprendizaje [...] esta cumple [la función del] perfeccionamiento de los procesos espontáneos de socialización de modo que se puede garantizarla formación del capital humano que requiere el funcionamiento fluido del mercado laboral” (Perez, 2004, p. 256).

La escuela en la vereda tiene varias funciones, entre las que se destaca la de enseñanza – aprendizaje y la de socializadora donde los niños y niñas juegan. Helena, madre de una estudiante durante una conversación informal comenta sobre el juego como actividad que se desarrolla en la escuela El Amparo:

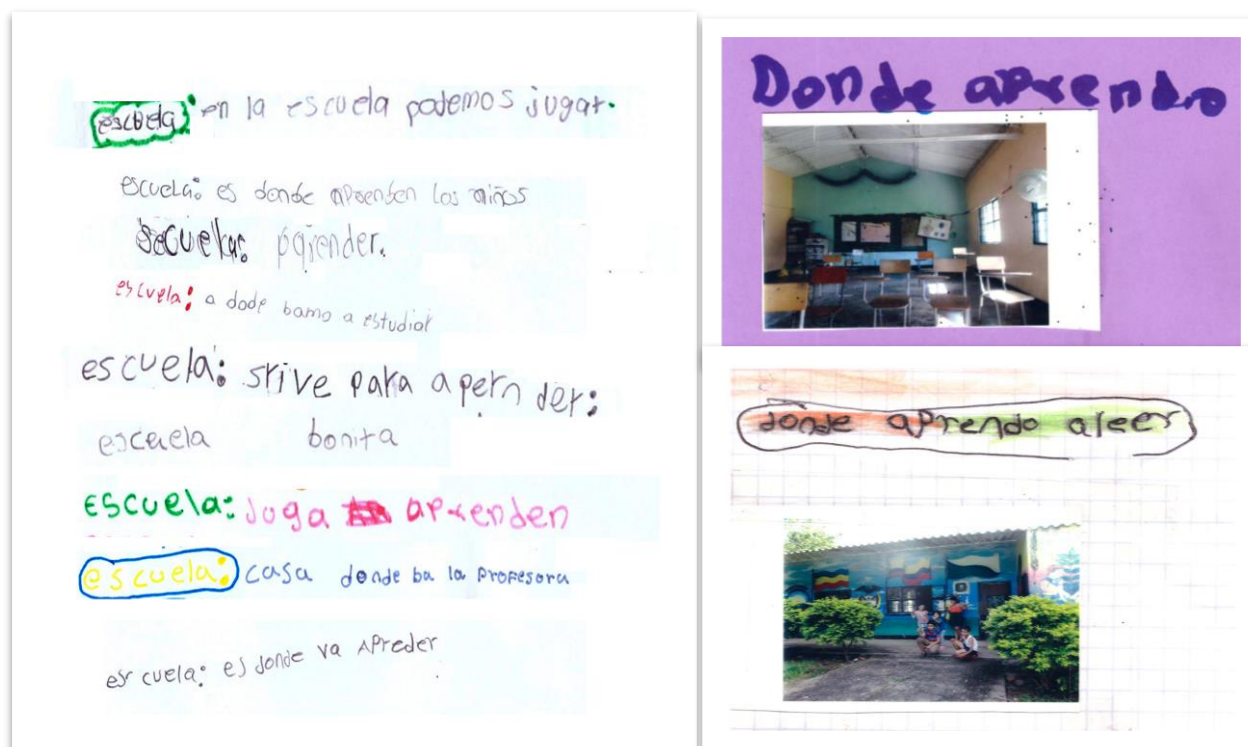


Ilustración 12. Imagen izquierda: Consolidado de ejercicio de realizar un diccionario entre todos los participantes. Imagen derecha: Actividad de fotografía participativa donde dos participantes tomaron y escogieron las imágenes de la escuela como sus favoritas y les asignaron un título.

me imagino que son amables con ellos [los niños y niñas], les gusta porque igual salen de la escuela a las 12:30 y a las 2:30 - 3 vuelven allá a jugar [...] por lo menos a Mayerly le gusta patinar y va y patina y todos los niños se reúnen allá en la tarde.

Por otro lado, Jennifer, Carolina y Mayerly, tres jóvenes de la vereda que estudiaron en la escuela y ahora estudiantes de la Institución Educativa manifiestan que los *[niños] pequeños salen a jugar al parque, a los columpios [...] por las tardes solo juegan aquí [en la escuela].*

Los relatos ponen en evidencia la función instructiva de enseñanza – aprendizaje de la escuela pero también su función socializadora, según esta función, la escuela es concebida como institución social en la que se encuentran grupos de individuos que viven en entornos sociales más amplios ejerce poderoso influjos de socialización” (Perez, 2004, p. 255). Dentro de las actividades de socialización que se desarrollan en la escuela en horario curricular como extra



Ilustración 13. Fotografía tomada por un participante del único parque de la vereda ubicado en la escuela. En la parte posterior se ve la cancha de fútbol

curricular se encuentra el juego.

El juego es una actividad que “contribuye al desarrollo integral del infante [...] el juego y las acciones que este conlleva son la base para la educación integral, ya que para su ejecución

requiere de la interacción y de la actitud social [en definitiva] el juego es un elemento primordial en la educación escolar” (Meneses y Monge, 2001, pp. 113-114).

Ahora bien, en la dinámica de la escuela El Amparo hay juegos que son facilitados por la docente, sin embargo, la mayoría de los juegos que desarrollan las niñas y niños en la escuela son de manera independiente y aislados de los adultos. La escuela, brinda un escenario privilegiado para el desarrollo del juego de niñas y niños en horario curricular u extracurricular, ya que, es el único lugar de la vereda donde se encuentra un parque diseñado para el juego de la niñez, además es el único lugar donde pueden correr en un espacio limpio (la cancha de fútbol) y sin invadir un potrero de propiedad privada que puede presentar peligros, como por ejemplo, la agresión por parte de uno de los dueños o administradores de los predios por invasión de la propiedad privada. Entonces, la escuela y en especial el parque que se encuentra en esta, es el espacio especial que es respetado por los adultos en donde los niños pueden jugar en un espacio de ellos.

En conclusión, la escuela es asociada con el lugar que combina el aprendizaje y el juego para las niñas y niños. Durante la mañana estudian y “aprenden” y durante la tarde juegan. En ese sentido, la escuela rural veredal cumple la función socializadora e instructiva. En un escenario veredal donde la escuela es uno de los pocos lugares donde las niñas y niños pueden desarrollar la actividad del juego de manera segura, además es el único lugar que tiene un espacio diseñado (parque) para que la niñez pueda desarrollar la actividad del juego. Entonces, esta institución se convierte en un eje central para el desarrollo integral de la niñez.

La educación del presente, la herramienta del futuro.

Es importante tener una escuela en una vereda [...] indiscutiblemente, la vereda que no tenga escuela no es nada. Porque lo más importante es el estudio de los niños, los primeros estudios, claro es importante. Y eso que esa escuela esta descuidada, está completamente descuidada por los gobiernos municipales como gubernamentales, y la palmera [las plantaciones de palma africana cercana] es una entidad que debida colaborar y no colabora en nada.

Estas palabras son de una conversación con Jaime, un padre de familia y uno de los habitantes de mayor antigüedad en el sector, se puede decir incluso que es uno de los fundadores. Él hace referencia a la escuela como un eje central de la vereda en la medida que permite que las niñas y niños puedan tener acceso a la educación. En ese sentido, la educación se concibe como la vía para poder “avanzar”, en palabras de Piedad una habitante de la comunidad *estudiar es importante pa´ ser alguien en la vida, pa´ poder defenderse más.*

Es así como la educación o aprendizaje es asociado con el futuro, en palabras de Elsy, abuela de unos participantes: *la escuela es un medio para aprender tantas cosas [...] mejor dicho es que si uno no va a la escuela no es nadie en la vida.*

Ahora bien, la asociación entre educación y futuro se ve reflejada, no sólo en los adultos sino también, en la percepción de niñas y niños, por ejemplo, Ramiro dijo durante una conversación realizando una actividad de ringletes que:

es importante que en la vereda haya escuela porque uno aprende y puede dar los primeros pasos para salir a una carrera y salir adelante [...] Es importante estudiar porque para entrar a la universidad uno se tiene que saber las tablas.

En el texto anterior se evidencia cómo se percibe que se necesita estudiar y aprender para salir adelante y salir adelante se asocia con una carrera. Es decir, que hay una tendencia a relacionar futuro con estudios superiores y para ello las niñas y niños dicen que deben estudiar para poder llegar allí. Adicional, hay una clara relación entre el aprendizaje que se tiene en la escuela con el conocimiento que se requiere para el futuro. En ese sentido, Pochman (s.f.) sostiene que el ingreso al mundo del trabajo está concebido, dentro del ciclo de vida de una persona, para llevarse a cabo después de la finalización del proceso educacional y formativo de niños, adolescentes y jóvenes (Pochmann, s.f. , p. 18), entonces, la asociación de la educación como pre requisito para el ingreso al mundo laboral no sólo es una asociación de la comunidad veredal de Candilejas, sino que es un idea homogenizante que la sociedad ha construido y divulgado a través de, por ejemplo, los medios de comunicación. En la actualidad se cree que luego de salir del colegio se deben realizar estudios superiores para luego trabajar.

Las concepciones de infancia y educación donde la enseñanza – aprendizaje se toma como una necesidad para el desarrollo del futuro incide en la manera como se incorpora a las niñas y niños en la estructura social de la comunidad. Al igual de la relación de educación y niñez se asocia con un proceso para poder ser en el futuro, las niñas y niños son concebidos dentro de la comunidad como sujetos en construcción para el futuro. Por otro lado, las niñas y niños asocian el futuro con el trabajo. En la frase de Andres Camilo , participante de las actividades, se evidencia esta asociación: *Es importante aprender porque cuando uno sea grande si uno no estudia no puede trabajar.* Por su lado, Leonardo , estudiante de 5to grado, también lo expresa a través de la siguiente frase: *Aprender para uno, si uno quiere ser algo, si uno quiere trabajar en una oficina tiene que estudiar.*

Por otra parte, Ramiro estudiante de 5to grado dijo: *Quiero ser militar [...] porque si uno no estudia no puede entrar a militar ni nada*. En esta afirmación, el niño hace una clara conexión entre el cumplimiento de su sueño profesional con el estudio.

En conclusión, las niñas y niños hacen una conexión directa entre el trabajo y el cumplimiento de sueños profesionales con la educación. Hay una percepción entre las y los participantes que para poder trabajar o ser lo que sueñan, como requisito primero deben estudiar. Cabe resaltar la frase de Leonardo donde hace hincapié en: “*si uno quiere ser algo*”, en este sentido se puede afirmar que para él ser algo se asocia a trabajar en una oficina, pero, si no se estudia no se será lo que para él es lo aceptado como desarrollo profesional.

En relación con lo planteado, el Ministerio de Educación expone que hay una “correlación entre pobreza, bajo logro educativo y calidad del empleo. La mitad de los hogares rurales se dedica exclusivamente a la agricultura familiar. El 24% de los jóvenes entre 17 y 24 años de áreas rurales no estudian, ni trabajan ni están buscando empleo” (MEN, 2015, p. 5).

Este panorama se relaciona con la transformación que ha tenido la relación de vida laboral y la educación a lo largo de la historia. En las sociedades agregadas el trabajo se desarrollaba desde la infancia hasta la vejez, la formación para el trabajo se encontraba vinculada desde los 5 o 6 años de edad, con la imitación de actitudes y la socialización con los más ancianos. En la sociedad industrial, el ingreso en el mercado laboral se postergó hasta los 16 años llevando a que los jóvenes tuvieran que tener educación básica para el ingreso a la vida laboral. En la sociedad postindustrial (actual) la inserción laboral se da hacia los 24 años, luego de finalizada la enseñanza superior. En ese sentido, el conocimiento se convierte en estratégico para la inserción y la configuración de las nuevas trayectorias ocupacionales, portadoras de una mayor articulación de la vida con el estudio y el trabajo. Es así como la educación tiene una relación

directa con la vida laboral o estudios superiores en la medida que es un requisito para esto (Pochmann, s.f.).

Con relación a lo planteado anteriormente, es preciso resaltar que la relación entre escuela y trabajo en las zonas rurales es distinta a la relación que se presenta en las zonas urbanas. “En las zonas rurales, las personas suelen tener menos acceso a las oportunidades educativas y menos logros académicos que sus pares de zonas urbanas” (OECD y MEN, 2016, p. 36). Es así, como en las zonas rurales la oferta de educación superior o pos-media es escasa. La modalidad más frecuencia de educación pos-media rural ha sido la articulación de la media con la superior y el mundo del trabajo a través de convenio entre las Instituciones Educativas y el SENA (MEN, 2015).

En el caso de la vereda El Amparo, los jóvenes que se gradúan de bachillerato pueden acceder a cursos esporádicos que dicta el SENA en una vereda cercana a 10 km. Si quieren tener acceso a educación superior, la opción más cercana es en Villavicencio, Meta. La ciudad está ubicada a dos horas de la vereda, por lo que acceder a la universidad en esa ciudad, implica que deben vivir en ella y cubrir los gastos de estadía. En muchas ocasiones, los altos costos de la educación superior y la manutención, lleva a que las personas participantes no accedan a la educación superior. Cabe resaltar que otra opción para estudiar son las becas a los mejores estudiantes (según el puntaje del ICFES), sin embargo, ningún egresado del colegio proveniente de la vereda ha logrado obtener esta beca debido a que los puntajes en la prueba estandarizada no sobresalen frente al resto del municipio. Parte de las razones por las que se obtienen estos bajos puntajes, son el bajo nivel académico con la que las niñas y niños salen de la escuela veredal.

Por lo que se refiere a la relación que establecen los adultos entre educación y futuro, se puede decir que se presentan asociaciones similares a las que tienen niñas y niños. Por ejemplo, Blanca, mamá de un participante en una conversación informal dijo que:

Uy si claro [estudiar] eso es lo más importante hoy en la vida. De ahora en adelante es lo más importante, se principia por una escuela. Eso es lo que yo le digo a mi hijo [...] estudie papito estudio, porque hoy en día hasta para, mejor dicho, para todo le exigen en cartón de bachiller. Y si no lo tiene al monte a trabajar porque, qué más.

El texto presentado denota la conexión entre la educación y el futuro o el trabajo que se espera que una persona tenga. Por otro lado, se puede decir que hay una percepción que el trabajo del “monte” (trabajo en el campo) no es valorado y se entiende como lo denigrante y la peor opción.

Por su parte, y muy en línea con Blanca, Ana Maria una mamá de tres estudiantes de la escuela contó en una entrevista etnográfica que para ella la educación es:

demasiado importante para los niños, es una base, es la base de ellos, fuera de los valores que uno le enseñe en casa, para los niños es una base, tienen que empezar a explorar la vida y que mejor que estudiando. [Con respecto a los beneficios de estudiar en el campo] muchos beneficios, por ejemplo, las drogas el matoneo, que uno dice uy no prefiero el campo. Principalmente me da miedo llevarlo a una ciudad sabiendo que hay droga [...] lo negativo pues la educación no es la misma, acá no están tan avanzados como en la ciudad. Aquí se lleva un nivel de educación bajo, a comparación de lo que le enseñan en la ciudad, en la ciudad hay varios profesores uno para cada área, les infunden mucho el inglés mientras que acá no. Entonces el día que ellos van a llegar a una universidad o a un bachiller van a estar con un nivel educativo bajo. Pero vale la pena, yo prefiero que vayan con un nivel bajito a que se me expongan a consumir algún tipo de vicio en una ciudad.

Con el texto anterior y algunas conversaciones que se sostuvieron con otras personas, se puede decir que la educación rural se relaciona con una educación de un bajo nivel académico, pero, que sirve para poder cumplir con un sueño profesional. Estos sueños profesionales se asocian a un trabajo en las urbes o en el pueblo. Por otro lado, también se denota que la educación rural es más “sana” que la urbana, ya que, las niñas y niños están menos expuestos a algunos riesgos como la drogadicción o el abuso sexual, entre otros.

Lo mencionado anteriormente es el reflejo de lo que se ha demostrado estadísticamente en donde se evidencia que hay brecha de inequidad y calidad de la educación rural frente a la urbana (MEN, 2015, p. 5). Por un lado,

“la cobertura es baja en básica secundario (55% y media (25%), especialmente en las zonas de mayor dispersión poblacional. En zonas urbanas, esta es superior en aproximadamente 20 puntos [...] los resultados de los estudiantes colombianos en pruebas externas, tanto nacionales como internacionales, no son satisfactorios; además, quienes asisten a establecimientos educativos rurales tienen desempeños inferiores a los de aquellos que lo hacen en instituciones urbanas [...] a su vez, el 96% y el 88% de jóvenes urbanos y rurales, respectivamente, culminan la básica primaria. En contraste, el 74% de los urbanos concluye grado noveno y sólo la mitad (50%) de los de las zonas rurales lo hace” (MEN, 2015, pp.4,5).

En términos de calidad en la siguiente gráfica se puede observar que los resultados obtenidos por las instituciones públicas rurales en la prueba saber pro desde el 2014 hasta el 2016 son menores que las instituciones públicas urbanas y privadas urbanas.

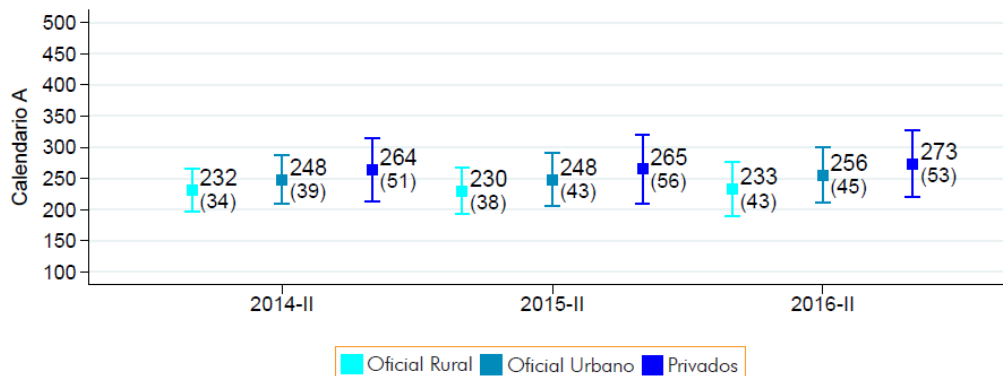


Figura 1. Resultados nacionales por tipo de establecimiento para calendario A en las aplicaciones de Pruebas Saber Pro 11 2014, 2015 y 2016, puntaje global del examen
Figura tomada de (ICFES, 2017)

Por otro lado, es pertinente retomar el planteamiento de la señora Ana Maria donde indica que le da miedo la ciudad por las drogas. En ese sentido el estudio *Factores de riesgo de consumo de sustancias en adolescentes de zona rural y urbana* demuestra que hay más factores de riesgo para el consumo de sustancia psicoactivas en lo urbano frente a lo rural (Ardida Piñeros, Velasco Pinzon, Vargas Alvarez, y Gantiva, 2014).

En conclusión, los adultos, los niños y niñas le dan prevalencia a la seguridad de las y los estudiantes frente al nivel académico de la escuela, al menos en la primera etapa escolar (básica primaria). A pesar que se habla sobre el querer ser profesional, tener un trabajo en la urbe y no “*al monte a trabajar*”, los estudiantes y padres de familia priorizan en la primera etapa escolar la seguridad y tranquilidad de estudiar en la escuela rural veredal, frente a un alto nivel académico.

Es preciso destacar que en la mayoría de conversaciones informales, los adultos y las niñas y niños hacen asociaciones permanentes con la necesidad de estudiar para “salir adelante”, en ese contexto esa expresión toma fuerza al asociarla con “salir del campo”. No obstante, se debe

resaltar que hay una dualidad entre dos percepciones del campo: por un lado, se indica que el campo es lo atrasado o la última opción, pero, por otro se refiere al campo como el lugar seguro, donde se aprende a cultivar y se puede adquirir alimentos fácilmente. En el siguiente apartado se evidencia la significación que se le da a la ruralidad por parte de las personas.

Entonces, al contrarrestar la teoría con las percepciones que tiene las personas sobre la educación se puede sostener la afirmación que: la educación es una condición para la inclusión productiva y social, ya que, garantiza la inclusión a través de la formación de capital humano y capital social (MEN, 2015, p. 7). En ese sentido, la relación entre educación y futuro que tiene las y los participantes está ligado a la postura del Ministerio de Educación, en donde se considera que la educación es un pilar indispensable para el desarrollo de un individuo y por ende del país.

Cuando lo rural es el contexto.

Como se viene describiendo en las conversaciones cotidianas y los quehaceres diarios, el contexto rural no es ajeno a las personas. Por ejemplo, las niñas y niños reconocen que la ausencia o escaso acceso a la tecnología es una desventaja de la ruralidad frente a lo urbano. Esto se evidencia con el testimonio de Ramiro, un estudiante de la escuela que dijo: *me gusta más allá en la ciudad que aquí. Por lo que uno allá tiene más posibilidades, por ejemplo, una tarea que le pongan a uno en internet pa' buscar en la biblioteca y eso.*

Sin embargo, es importante mencionar que los programas que el gobierno está impulsando en donde busca dar acceso a internet a todas las zonas de Colombia han llevado a que este servicio se masifique. Para la época en la que se realizó la investigación (julio de 2017) llegó la instalación de internet a la escuela y las “tablets” con la estrategia de *Tablets para Educar*, sin

embargo, el internet de la escuela es únicamente para el horario curricular, pues, es controlado por la profesora quien no vive en la vereda. Ante esta situación, las y los estudiantes deben ir hasta la vereda El Japón a un café internet (lugar donde hay computadores y se paga por contactarse a la red de internet) para poder desarrollar sus tareas y tener espacios de ocio en la red.

Por otra parte, Mayerly una niña de 9 años de la vereda dice que *en la ciudad porque uno puede comprar cosas, ropa y eso*, esta afirmación denota que la ciudad o lo urbano se asocia con lo capitalista y mercantil. La ausencia de “comercio” en lo rural genera en las y los participantes una sensación de vacío de incompleto.

Es preciso recalcar que la percepción de las personas participantes sobre el escaso acceso a la tecnología como un factor negativo de la ruralidad frente a lo urbano, es una realidad generalizada en las zonas rurales de Colombia. Según el DANE (2017) el 54,6% de los hogares en las cabeceras (zona urbana) tienen conexión a internet frente a un 12,6% en centros poblados y rural disperso. Por otro lado, el 54,8% de las personas de las cabeceras dijeron haber usado computador en cualquier lugar, frente a un 31,8% en los centros poblados y rural disperso (DANE, 2017, pp. 7,9).

Siguiendo con las estadísticas del DANE, es relevante mencionar que “para las cabeceras [urbano], el hogar fue el sitio que registró el mayor porcentaje de uso de Internet por personas de 5 y más años de edad, con 79,8%, seguido por el trabajo y la institución educativa, con 30,5% y 22,8%, respectivamente. Para centros poblados y rurales dispersos, la institución educativa fue el sitio que registró el mayor porcentaje de uso de Internet por personas de 5 y más años de edad, con 43,3%, seguido por el hogar y los centros de acceso público con costo, con 38,0% y 24,5%,”

respectivamente” (DANE, 2017, p. 20) Entonces, la institución educativa en las zonas rurales es un lugar vital en la conexión a internet y el acercamiento a la tecnología.

Ahora bien, las y los participantes también reconocen las ventajas de vivir en la ruralidad. En la gran mayoría de oportunidades asocian la ruralidad con sembrar y cosechar alimentos para consumir. En las siguientes manifestaciones, que fueron recogidas en diferentes momentos, con cada uno de los participantes se evidencia esta afirmación:

Ramiro: [El campo es importante] porque uno puedo sembrar cosas y le da gusto, recoger muchos frutos.

Mayerly: en el campo, porque uno puede sembrar [...] el campo me gusta porque uno puede sembrar sus propios alimentos.

Por otro lado, las niñas y niños también relacionan el campo con un mayor aprendizaje frente al que se puede tener en la ciudad. Por ejemplo, Fabian dice que

uno puede aprender más que en el pueblo. Porque en el campo uno aprende eee a lo de plátano, lo de plantas y en el pueblo lo de empresa [cuando sea grande me gustaría que mis hijos] estudiaran acá por que aprende más en el campo.

El punto mencionado sobre el aprendizaje es de gran relevancia, ya que, las niñas y niños reconocen que hay un aprendizaje no formal y extra escolar sobre al manejo y uso de la tierra y le dan importancia y relevancia a esto. Es importante que se destaque este punto, ya que, a nivel curricular y académico no se tiene en cuenta este aprendizaje como un aprendizaje que recibe una calificación y de alguna manera se homogeniza la evaluación de la educación rural y urbana y no se destaca este conocimiento como valioso y único. Esto se ve reflejado en las pruebas Saber Pro en donde dentro de los conocimientos evaluados no se tiene en cuenta este aprendizaje.

Es importante mencionar que según el ICFES las pruebas Saber 3 o Saber 5 tienen como objetivo

contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, mediante la realización de pruebas periódicas en las que se evalúan las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros [...] los resultados de estas evaluaciones permiten [que se] conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades y, a partir de estas, puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. (ICFES, 2017, p. 11).

Estas pruebas se evalúan las áreas de matemáticas y lenguaje únicamente, excluyendo los conocimientos propios de lo rural. Además, desde el 2015 los resultados de estas pruebas configuran dos de los cuatro componentes evaluativos del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), una métrica diseñada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para analizar el desempeño educativo de los colegios. Este índice es la principal herramienta de análisis [...] para descubrir y fijar metas de progreso. (ICFES, 2017, p. 8).

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la desvalorización que tienen los conocimientos propios de la ruralidad, ya que, al no ser evaluados tampoco son incluidos como prioritarios.

Entonces, estas pruebas tienen grandes implicaciones en las personas de la ruralidad, por un lado, se envía un mensaje en donde se invalida los conocimientos y habilidades propias de lo rural, por otro lado, se mide la calidad de la educación basándose en estas pruebas. Adicional, el resultado de estas pruebas es considerado como un factor de selección en la educación superior. Todo lo anterior, lleva a una homogenización de la educación y su evaluación que conlleva una invisibilización de los conocimientos propios de la ruralidad. En ese sentido, cabría preguntarse

¿con que fundamento motivar a un niño y niña de la ruralidad para que se apropie del conocimiento propio de su contexto?

Por su parte, los adultos también reconocen las ventajas y desventajas de la ruralidad, al igual que las niñas y niños asocian la ruralidad con la producción agrícola. Esto se ve reflejado en los siguientes testimonios que fueron recogidos en diferentes conversaciones con los adultos:

Jaime: [las zonas rurales] son importantes porque esas son las que provee a la capital es muchas circunstancias.

Piedad: El campo es importante porque hay más libertad en el campo, y los muchachos aprenden del campo, a sembrar las matas, a cultivar.

Por su parte, Blanca, madre de uno de los estudiantes asegura que

lo importante es que la gente no se salga del campo, porque todos pal pueblo, ¿qué van a hacer en el pueblo? por eso hay tanta picardía y pobreza en el pueblo. Por ejemplo, yo tengo este pedacito de tierra es una hectárea y acá no me faltan la yuca, el platanito, la frutica y claro que cultivándola porque ahora hay unos que ni saben cultivar y entonces pa que les sirve la tierra.

Como se puede evidenciar, una ventaja de la ruralidad se asocia a ser el lugar donde se produce la comida, de alguna manera dejan entrever la dependencia que tiene lo urbano de la ruralidad. Por otra parte, Piedad resalta la importancia que las niñas y niños aprendan a cultivar, lo denota como algo especial y no común.

Es preciso retomar el punto de vista de Blanca quien resalta la importancia de mantener la población en las zonas rurales. Esto es relevante porque estadísticamente a nivel nacional la

población rural ha decrecido en un 32%¹⁵ (Banco Mundial, 2017) como consecuencia de las migraciones hacia las urbes. Actualmente uno de los mayores problemas en el campo es que no hay personas quien trabaje en él, paralelo a esto la demanda de alimentos por parte de las ciudades crece a medida que incrementa la población, pero, la población de las zonas rurales que produce esta comida ya no habita en estas zonas.

Ahora bien, las personas adultas también identifican una desventaja de la ruralidad frente a lo urbano. Según Dora, madre de un estudiante la desventaja del campo es el agua: *nosotros no contamos con alcantarillado no es muy bueno un jaguie, un agua de pozo, porque igual no sé qué tanto filtre [...] el tema de las basuras es harto molesto.*

Es importante resaltar que “la brecha en materia de inclusión social y productiva no es solo entre la población de las cabeceras y el área dispersa de cada municipio, que existe incluso en los municipios más rurales y dispersos, sino también entre las grandes ciudades y el resto del país” (DNP, 2016, p. 12). Parte de esta desigualdad la perciben las y los pobladores de las rurales, quienes reflejan en su testimonio que el agua, que debería ser un servicio público, no lo es en su territorio.

En conclusión, la percepción de la ruralidad tanto en niñas, niños como en adultos es positiva, en términos generales se asocia la ruralidad con los beneficios de ser el lugar donde se da la producción agrícola que surte a las urbes. No obstante, también se identifican desventajas como por ejemplo el escaso acceso a la tecnología y a servicios públicos como es el agua.

En este punto es relevante destacar que la percepción positiva de la ruralidad tiene como factor influenciador la naturalización de la falta de servicios públicos y presencia del Estado. Si

¹⁵ En 1960 la población rural en Colombia era del 55%, para el 2016 sólo el 23% vive en zonas rurales.

bien las desventajas de vivir en la ruralidad no son por estar inmerso en un contexto rural, la razón recae en que la arquitectura institucional que no responde en estos contextos. La ausencia del Estado lleva a que estas zonas sean ocupadas por otros actores como pueden ser las Bacrim o las disidencias de las FARC, esta ocupación se da en por el control de los cultivos ilícitos o las rutas de comercialización de droga y armas. Este proceso ya se ha dado en Colombia, cómo afirma Fajardo (2014)

Las condiciones marginales de estos asentamientos y la reducida atención del Estado propiciarían, unos pocos años más tarde, la aparición de los primeros cultivos de marihuana, seguidos por los de coca y amapola, en una ruta que conduciría al país al agravamiento de sus conflictos armados internos, con proyecciones internacionales. (pp.29-30).

Un ejemplo de lo anterior es el servicio de educación. El Ministerio de Educación manifestó en los lineamientos para la acción del sector educativo en las zonas rurales que “el sistema educativo nacional todavía no tiene la capacidad de garantizar a todas las personas que viven en las zonas rurales el goce pleno del derecho a la educación” (MEN, 2015, p. 4).

La naturalización de la falta de acceso pleno a los servicios básicos está relacionada también con que es una situación histórica por lo cual se asocia a que es “normal”. Para ejemplificar el panorama se acudirá a los resultados de la encuesta nacional de calidad de vida 2016. En esta se expone que, el 99,7% de los hogares en la cabecera (urbano) cuentan con acceso a energía eléctrica, en contraste el 95% de los hogares en centros poblados y rural disperso cuentan con este servicio. Por otro lado, el 97,5% de los hogares en lo urbano cuenta con acceso a acueducto, por su parte sólo el 60% de los hogares en los centros poblados y rural disperso tienen acceso a acueducto. Por último, el 93,6% de los hogares de las urbes tiene acceso a alcantarillado frente a un 17,3% en los centros poblados y rural disperso (DANE, 2017, p. 4-6).

Para finalizar, es importante resaltar que las concepciones sobre la ruralidad expresadas por las personas, están relacionadas con la definición que Pérez (2001) le da al concepto de rural:

Conjunto de regiones o zonas (territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio [...] entre otros [...] lo rural trasciende lo agropecuario, y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión no sólo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios. (pp.17-18).

En ese sentido la ruralidad trasciende de lo agrícola y tiene nexos constantes con lo urbano, como lo expresan las personas lo urbano provee bienes o servicios que no se adquieren en el campo como es la tecnología y la venta comercial de productos.

La comunidad mirando a la niñez como adultos en construcción.

Históricamente la infancia se ha considerado desde un punto adulto céntrico donde esta ha ido explorada desde las miradas y entendimientos de los adultos (Christensen y James, 2008, p. 2).

La infancia se ha asociado a una fase de preparación para la vida adulta. En este sentido las niñas y los niños estaban en tránsito para ser integrados plenamente en la sociedad (Pavez, 2012, p. 3).

A su vez se consideraba a los niños y las niñas como una versión inacabada, incompleta y proyectada hacia el futuro, de las personas adultas (*adults-in-the-making*), en ese sentido los adultos eran los que socializan y los niños los socializados (Ballestín, 2009, p. 233).

En el contexto de la vereda Candilejas, esta concepción de infancia sigue estando presente, parcialmente, en los significados y asociaciones que los adultos realizan. Cuando se hace referencia sobre el papel de la niñez en la vida cotidiana, los adultos la asocian con el estudio y el

juego, por ejemplo, Jaime dijo que *lo más importante es el estudio de los niños, los primeros estudios, claro es importante*, por su parte, Piedad una habitante de la comunidad dijo que la escuela la usaban *los niños para estudiar y se reunión para jugar en el parque*. Adicional, Blanca, madre de un estudiante resaltó que *la escuela significa progreso y enseñanza para los niños*. Por su parte, Ana Maria, madre de tres niños dijo: *tienen que empezar a explorar la vida y que mejor que estudiando*.

Por otro lado, cabe destacar que la participación de niñas y niños en espacios de toma de decisiones o “conversaciones de adultos” es muy baja. Por ejemplo, cuando iba a las casas de las familias a hablar con las personas, los adultos les decían a los niños que se fueran con la frase de “eche pa’ allá que esto es pa’ adultos”. Cabe aclarar que nunca se indicaba que se iba a hablar en privado ni cosas de “adultos”. Adicional a esto, en algunos testimonios de unos participantes cuando se estaba conversando sobre las actividades del fin de semana, ellas y ellos expresaban que acompañaban a sus padres a tomar, pero las niñas y niños se iban a la escuela a jugar.

Es preciso recalcar, que los niños y niñas de la vereda en muchas ocasiones ayudan a sus madres, padres o cuidadores a realizar labores como, por ejemplo, cocinar, limpiar la casa, cuidar al bebé, “hacer un mandado” (llevar algo a alguien). En ese sentido, la niñez es percibida como ayudantes activos en las tareas de la familia, pero no se podría afirmar que son vistos como un recurso para trabajar por que el trabajo infantil es considerado como

Una actividad remunerada o no, realizada en forma independiente o al servicio de otra persona, por personas menores de 18 años de edad y las cuales les resulten peligrosas por su por su naturaleza o condición [...] el trabajo infantil impide el desarrollo escolar de los niños, niñas y adolescentes e implica un daño para su salud, al tratarse de actividades que los ponen en peligro de sufrir daños físicos, morales y psicológicos. (ICBF, 2018)

Por otra parte, el futuro y la infancia se asocian con el trabajo, tanto niñas y niños como adultos relacionan la infancia con estudiar para trabajar en el futuro. Retomando la frase de Andres Camilo , un estudiante de 4to grado: *Es importante aprender porque cuando uno sea grande si uno no estudia no puede trabajar*. Por su lado, Leonardo , estudiante de 5to grado, también lo expresa a través de la siguiente frase: *Aprender para uno, si uno quiere ser algo, si uno quiere trabajar en una oficina tiene que estudiar*. Las niñas, niños y adultos no expresan mensajes que referencien el estudio o aprendizaje con un objetivo en la actualidad.

Según las afirmaciones anteriores se puede destacar que se percibe la infancia como sujetos activos dentro de la comunidad que desempeñan roles de ayuda en los hogares, sin embargo también se les asocia como sujetos que están en tránsito para ser integrados plenamente en la sociedad (Pavez, 2012), esto se evidencia en la poca participación de niñas y niños en espacios de toma de decisiones o conversaciones de adultos como son las juntas de acción comunal o como por ejemplo, cuando como investigadora iba a la casa de una familia a hablar con la familia y la persona adulta inmediatamente le decía a los niños que se fueran. Por otro lado, se destaca como las niñas y niños tienen la función actual de estudiar y jugar, pero, no se hace referencia a los niños y niñas como actores sociales articulados que tienen muchas cosas que decir sobre su mundo y su gente ¹⁶ (James, 2007). Cabe destacar que las niñas y niños llevan a cabo actividades en la cotidianidad (ayudar en el hogar), pero estas no son tenidas en cuenta o visibilizadas, por parte de los adultos, al momento de hablar sobre las actividades que las niñas y niños desarrollan. Es decir que estas actividades de ayuda en el hogar, se han naturalizado como

¹⁶ Traducción propia: "Children as articulate social actors who have much to say about the world, as people" (James, 2007, p. 261)

funciones asociadas a la niñez, pero no se destacan como actividades primordiales en la cotidianidad de estos.

Entonces, en el contexto rural veredal los niños y niñas son concebidos como actores sociales que contribuyen al desarrollo de las familias y la comunidad a través de actividades como ayudar en las labores de la casa, pero también se consideran como receptores pasivos de la socialización que los adultos hacen de ellos y no se les reconoce como actores sociales en su propio derecho al no tenerlos en cuenta en los espacios de toma de decisiones. En ese sentido, las dinámicas particulares de la comunidad de la vereda Candilejas ubican a las niñas y los niños como sujetos sociales activos en las familias, pero también son asociados a ser sujetos en tránsito para ser integrados plenamente en la sociedad. En ese sentido, la actividad de estudiar se relaciona con ser la vía o el puente para desarrollan ese tránsito hacia la vida adulta.

En pocas palabras, la representación de la infancia que tienen en la vereda Candilejas no se definen completamente a las formas tradicionales de concebir la infancia, pero tampoco a la nueva sociología de la infancia. En ese sentido, se percibe como hay una construcción particular de la infancia en esta vereda.

Reflexiones metodológicas.

En el presente apartado se realizará una reflexión metodológica a partir del trabajo reflexivo sobre las implicaciones de construir conocimiento con niñas y niños como colaboradores. Las posturas escritas en este texto son conclusiones del espacio compartido con niñas y niños durante el proceso de trabajo de campo de la investigación.

“Dentro de las perspectivas etnográficas y educativas, se [presenta] poca atención a la necesidad de discutir la voz activa y la agencia que l@s niñ@s y adolescentes desarrollan en los diferentes espacios educativos y sociales donde se encuentran” (Clemente, Dantas-Whitney, Guerrero, Higgins y Milstein, 2011, pp. 12.13), en contraste con esta postura, en esta investigación se establecieron relaciones de colaboración con las niñas y niños. Esta apuesta implicó retos metodológicos que pueden servir de ejemplo para otras personas que quieran realizar investigación desde el Paradigma de la Nueva Sociología de la Infancia.

La participación de los niños enmarcado en una relación de colaboración, representa un reto para el investigador, pues, esta debe partir de reconstruir el supuesto que el adulto o el investigador es el que tiene la razón y quien tiene el poder. Cuando se investiga con niños y no en niños, se debe partir de construir una relación horizontal, donde las y los participantes son colaboradores que influyen activamente en la toma de decisiones. Además se debe tener en cuenta que tradicionalmente las relaciones adulto – niño han sido relaciones de poder, en la que la persona adulta ejerce su poder sobre el niño. En mi caso particular, al inicio yo quería realizar unas actividades, pero, las niñas y niños quisieron otras, ante esto tuve que ceder en la medida que eran ellos los investigadores. Este “soltar” implica miedo a no lograra obtener los datos, pero, al final supe que entre más los involucraba y generaba las condiciones para que participaran en las actividades propuestas más oportunidades tenía de conocer sus perspectivas sobre el fenómeno que me interesaba indagar.

Si bien las relaciones construidas con los niños no pueden ser totalmente horizontales en la medida que el adulto tiene una posición de poder establecida por la sociedad, se debe tener en cuenta que los contextos son un factor influenciador de las actitudes y expresiones de las niñas y niños. “La producción de discursos y la comprensión de este, es influenciado por la situación

comunicativa o el contexto. Estos contextos pueden ser ideológicamente prejuiciados como resultados de actitudes subyacentes que son de por sí ideológicas” (VanDijk, 2005, p. 16). Es decir, que el contexto pre establece una actitud, comportamiento o modo de pensamiento en las personas. Por ejemplo, el realizar las actividades en el horario escolar dentro del salón de clase y actividades en horario extracurricular en diferentes entornos no “institucionales” llevó a darme cuenta de la marcada diferencia en las respuestas a las mismas preguntas.

Un ejemplo de esto, fue la conversación sobre el consumo del alcohol que se dio al aire libre en una actividad de arte. En estos contextos, las niñas y niños no tenían la presión institucional y dieron respuestas que dentro del entorno curricular no hubiesen dado. Entonces, a nivel metodológico el investigador debe tener en cuenta el contexto, los efectos que cause la presencia de este, la necesidad de crear una relación de comunicación, crear relaciones con los miembros del grupo (Murillo y Martínez-Guerrido, 2010, p. 7).

Es decir que, a medida que trascurría una conversación informal yo tenía mi atención en todo lo que la persona decía o hacía, de esa manera podía identificar posibles preguntas, frases o comunicación corporal que me dieran indicios de algo. Por ejemplo, algunos de las niñas y niños decían que preferían estudiar en la ciudad y querían vivir en la ciudad o pueblo, pero, cuando se les preguntaba que cuando tuviera un hijo dónde quisiera que estudiara, ellos respondían que en la vereda porque era más seguro. Este caso descrito, es una muestra de que el investigador al no tener un libreto pre establecido puede indagar de diferentes maneras sobre un mismo tema con el fin acceder al universo cultural del participante.

En medio de las conversaciones o las entrevistas no directivas se puede tomar la decisión de hacer preguntas directivas que llevan a las personas a hacer un proceso racional para dar respuesta, estas respuestas pueden estar sesgadas por los discursos morales preestablecidos como

los apropiados. Por ejemplo, cuando estaba en la conversación sobre el consumo de alcohol, decidí indagar sobre la asociación que tenían los niños frente al alcohol, en ese momento las y los participantes se miraron y respondieron que el alcohol se asociaba con algo que no estaba bien hecho, sin embargo esa respuesta se contrarrestaba con las anécdotas y la comunicación no verbal que expresaban minutos antes, en donde se denotaba que el consumo de alcohol era una práctica social establecida en la comunidad, en otras palabras, se evidencio que mi pregunta directiva como adulta, que interrumpió una conversación, llevó a dar una respuesta desde la racionalidad y no desde lo espontaneo.

Ahora bien, en las actividades con niñas y niños se realizan actividades que implican imágenes: dibujo, fotografía, cartografía, entre otras. Estas imágenes por sí mismas brindan una información muy limitada, por ello es preciso hacer uso de las técnicas de elicitación, ya que, al hacer una entrevista o conversación a partir de un producto o instrumento, este evoca diferentes tipos de información adicional a la que se refleja en la imagen (Harper, 2002, p. 13). En el caso del ejercicio de la cartografía de la escuela, el dibujo o mapa, daba una información superficial, pero, a través de la explicación y socialización de las imágenes las y los participantes proporcionaron información crucial que llevó a entender, por ejemplo, que la cancha de fútbol era un lugar feliz por ser un lugar de juego, pero también de socialización.

Para terminar, es preciso hacer referencia a la “lectura de grupo” como una estrategia continúa en la investigación. Con lectura de grupo me refiero a hacerse la pregunta ¿cómo están las niñas y niños? Esta pregunta es crucial en la medida que se debe mantener a las niñas y niños motivados con la investigación, de otra manera el nivel de entusiasmo y compromiso cae llevando a la deserción o al desinterés. En este sentido, algunos puntos clave que fueron útiles durante el trabajo de campo fueron: las niñas y niños proponían las actividades para realizar, se

construyeron acuerdos desde el inicio con la participación de todas y todos. Esta construcción de los acuerdos se llevó a cabo a través de la pregunta de ¿Cuándo estoy participando en una actividad, qué cosas me molestan que pasen? Luego de recoger las respuestas, se plantearon soluciones a estas que se convirtieron en los acuerdos. Algunos de los acuerdos fueron: pedir la palabra, escuchar al otro, o burlarles de lo que otro dice, cuando los participantes se desinteresan se cambia de actividad o se proponía una actividad energizadora o se les pregunta qué actividad querían realizar. Lo anterior, evidencia cómo se establece las relaciones de colaboración entre la niñez y la persona que está investigando.

Ahora bien, además del contexto o situación donde se esté desarrollando la conversación, es preciso evadir la entrevista directiva, ya que esta conduce a respuestas esperadas por el investigador. Por su lado, la entrevista etnográfica no directiva permite al investigador solicitar al informante indicios para descubrir los accesos a su universo cultural (Guber, 2001, p. 48).

En conclusión, la investigación con distintos grupos de niñas y niños siempre será dinámica y cambiante, por lo que no se pueden estandarizar procesos en las investigaciones que conciben a niñas y niños como colaboradores desde un enfoque etnográfico. Lo anterior tiene sustento en que, en este tipo de investigación, el grupo de niñas y niños serán los que determinen el rumbo de esta. Pero, un punto importante a tener en cuenta cuando se realizan estas investigaciones es que la relación que el investigador debe establecer relaciones horizontales con los participantes, donde el investigador esté dispuesto a aprender y no sea el que lleve el poder y el conocimiento.

Haciendo cuentas: conclusiones

Después de desarrollar el trabajo investigativo con las niñas, niños y la comunidad de la vereda Candilejas, surgen algunas conclusiones a través del ejercicio reflexivo que entra en dialogo con los objetivos inicialmente propuestos. El presente capítulo se estructura de dos momentos. En un primer momento se refleja una discusión en torno al objetivo general y los dos primeros objetivos específicos que están enmarcados en los significados que niñas, niños y adultos les dan a las diferentes categorías relacionadas con la escuela rural veredal. El segundo momento se enfoca en dar respuesta a los dos últimos objetivos específicos se relacionan con reflexiones metodológicas de la investigación.

Ahora bien, la investigación surgió con el objetivo general de comprender cuáles son los significados que construyen las niñas y niños de cuarto y quinto de primaria sobre su escuela rural El Amparo, ubicada en la Vereda Candilejas (Paratebueno, Cundinamarca), adicional como uno de los objetivos específicos se tenía Caracterizar los significados que tiene la escuela para los cuidadores de las niñas y niños. Una vez finalizado el trabajo de campo y el ejercicio de análisis de datos se deben plantear algunas reflexiones en torno al objetivo. En primer lugar, las niñas y niños construyen significaciones de la escuela, estas son “históricamente transmitidas y representadas en símbolos designados [...] los sistemas de símbolos que definen a esas clases no están dados en la naturaleza de las cosas, sino que están contruidos históricamente, son socialmente mantenidos e individualmente aplicados” (Geertz, 1973, p. 301). En ese sentido los significados que las niñas y niños le atribuyen a la escuela están permeados por las concepciones que los adultos y otros entes externos tienen de la escuela, pero también por el aporte individual y colectivo que hace la niñez. Por ejemplo, los niños conciben la escuela como el lugar de juego

y socializar con otros de su misma edad, sin embargo, la carga histórica de asociar la escuela con el lugar de estudio se ve reflejada en sus concepciones.

En segundo lugar, las significaciones de la escuela se pueden agrupar en cuatro categorías. Si bien, aparentemente nos todas las categorías tienen una relación directa con la escuela, pero, a través del trabajo de campo, se evidenció que el concepto de escuela en el contexto rural veredal abarca más que el lugar donde se desarrolla la institucionalidad del sistema educativo. Por ello, se plantearon cuatro categorías para el análisis de datos: escuela rural veredal, educación rural, ruralidad e infancia. Los datos recolectados de la niñez y las personas adultas, fueron categorizados bajo los conceptos ya mencionados.

Ahora bien, para dar respuesta al objetivo general se hará una caracterización de los significados dados por niñas y niños sobre las diferentes categorías con el fin de exponer una reflexión sobre el significado de la escuela rural veredal. Con este punto se dará la discusión sobre el primer objetivo específico que planteaba caracterizar los significados que las niñas y niños le dan a la escuela rural veredal en su cotidianidad. También se hará referencia sobre los significados que los adultos atribuyen, con esto se dará respuesta al segundo objetivo específico: caracterizar los significados que tiene la escuela para los cuidadores de las niñas y niños. A continuación, se presentará una discusión reflexiva donde se tejen los significados de la niñez y los adultos.

En primer lugar, es preciso retomar que la categoría de escuela rural veredal tiene significados más amplios, frente al tradicional que sólo abarcaba lo referente a la educación formal, en el caso de la comunidad de la vereda Candilejas, la escuela se asocia a otras dimensiones, que exceden la función de la escuela como proveedora del servicio de educación formal. Los significados de la

escuela como categoría se agrupan en tres sub categorías: *Escuela y Comunidad*, *Escuela veredal*, *donde la cercanía trasciende lo físico* y *Escuela como lugar de aprendizaje y juego*.

La primera sub categoría *Escuela y Comunidad* permite vislumbrar cómo la escuela se constituye para niñas y niños como un lugar para tejer redes entre las personas de la misma comunidad y con externas a estas. Por ejemplo, los partidos de fútbol (la cancha de fútbol) son un elemento central de la escuela. Adicional, la escuela es el único lugar donde se da la posibilidad de realizar actividades específicas como patinar y jugar en el parque. Por otro lado, la escuela se constituye para la niñez en un lugar de protección, ya que, mientras las personas adultas consumen alcohol en la tienda, las niñas y niños van a la escuela en donde juegan. Este espacio de protección responde a que, cuando las personas adultas consumen alcohol se tornan agresivas en la tienda y esto hace que los niños busquen un espacio aislado.

Bajo la misma subcategoría las personas adultas hacen hincapié en la conexión que hay entre la escuela y el desarrollo de actividades de tipo comunitario. Develan que este espacio se constituye como un lugar central a nivel comunitario que permite desarrollar diferentes tipos de reuniones que forjan o refuerzan vínculos y donde se tejen redes. Entonces, cuando no se cuenta con una casa comunal o un espacio comunitario designado en una vereda, la escuela se instituye como el lugar central para la construcción comunitaria.

Los significados de niñas y niños asociados a la segunda subcategoría, *Escuela veredal, donde la cercanía trasciende lo físico*, lleva a entender a la cercanía de la escuela a la vivienda genera unas dinámicas propias de la comunidad veredal. En ese sentido, para la niñez la escuela y en general el entorno comunitario genera una sensación de seguridad emocional, ya que en la escuela y la vereda se construyen y fortalecen lazos afectivos de cuidado mutuo entre las personas, además en este entorno las niñas y niños son reconocidos por las otras personas lo que

es vital en su proceso de desarrollo. Como consecuencia de lo anterior, niñas y niños perciben con miedo y rechazo tener que cambiar de escuela a una más lejana, pues se presenta miedo a salir de una zona conocida donde cada uno es reconocido en su individualidad por las otras personas.

Los adultos, por su parte, asocian la cercanía de la escuela con la seguridad de que la niñez acceda al servicio de educación. Para las personas adultas, la garantía del derecho a la educación no está naturalizado, ya que muchos de ellos no pudieron tener acceso a la educación debido a la ausencia de una institución educativa y los altos costos que esto generaba. Por otro lado, los adultos asocian la escuela como un entorno protector y de cuidado para niñas y niños que permite ir a trabajar durante el día a las fincas, mientras la niñez está protegida en la escuela.

La tercera subcategoría, *Escuela como lugar de aprendizaje y juego*, permite evidenciar que tanto para los niños y para las personas adultas, la escuela cumple dos funciones esenciales: la función instructiva y la función socializadora. En palabras de las personas de la comunidad, la escuela rural veredal es el lugar donde se aprende y donde se juega. Es importante mencionar, que la escuela rural veredal es el lugar que posibilita el juego, ya que los espacios están diseñados para tal fin y no hay otros que cumplan esta función en la comunidad. Por ejemplo, la escuela es el único lugar donde hay un parque, adicional es el único lugar donde hay cancha de fútbol, que también es percibida como el púnico lugar de espacio verde donde es seguro jugar por que no está dentro de un predio de propiedad privada.

Ahora bien, como segunda categoría se encuentra la *educación rural*. Frente a esta categoría los niños y los adultos generan una relación entre la educación y el futuro. Se asocia que para ingresar a estudiar una carrera (técnica o profesional) y/o ingresar al mundo laboral de debe estudiar primero, en ese sentido se asocia que el estudio de educación superior y el trabajo en las

urbes es “ser alguien en la vida”, pero el trabajo en lo rural se asocia con lo opuesto.

Adicionalmente, las personas adultas relacionan la educación rural como una educación de baja calidad pero que es más segura que la educación urbana, pues la niñez está menos expuesta a riesgos como la drogadicción. Para los adultos prevalece el entorno “protegido” que puede dar una escuela rural veredal en vez de un entorno de riesgo, pero con un buen nivel académico.

La tercera categoría que hace referencia a la *ruralidad* deja entre ver que las niñas y niños identifican las ventajas y desventajas de vivir en el contexto rural. Como ventaja se exponen los múltiples aprendizajes que se adquieren sobre las labores de campo como son cultivar, cosechar, pescar, entre otros. También se evidencian las desventajas que se relacionan al poco o nulo acceso a diferentes tecnologías. Los adultos, identifican a su vez las ventajas relacionadas con la producción agrícola y la disposición de alimentos continuamente y las desventajas las relacionan con la falta de acceso a servicios públicos como el alcantarillado o acueducto.

Se debe resaltar que las percepciones frente al contexto rural están marcadas por la naturalización del abandono del Estado, en la que la falta de acceso a los servicios públicos es lo “normal”. Por otro lado, es importante mencionar que las personas adultas exponen la importancia que tienen las zonas rurales para el país, en especial por la dependencia de las urbes con la ruralidad por la producción agrícola. Además, se percibe que hay una preocupación por la migración de las personas del campo a la ciudad llevando a despoblarlo, sin embargo, esta preocupación entra en contradicción con el anhelo que hay de que la niñez puede “ser alguien en la vida” es decir que pueda migrar a la urbe.

Por último, la cuarta categoría: *infancia*, es imprescindible en el contexto de esta investigación, ya que pone de manifiesto cómo las personas adultas de la vereda rural asumen a la niñez desde una mirada tradicional de ser adultos en construcción y no como sujetos activos

dentro de la comunidad. En ese sentido, las niñas y niños son concebidos como receptores pasivos de la socialización que los adultos hacen de ellos (O'Kane, 2008, p. 125).

En resumen, la escuela rural veredal excede el uso tradicional que se le asocia de proveer el servicio de educación. La escuela rural veredal es un lugar central a nivel comunitario de protección para niñas y niños. Es también el lugar donde se tejen redes, comunitarias y con otras comunidades, se promueve y ejerce el autocuidado y cuidado mutuo llevando a que se genere una conexión emocional con la escuela y la vereda por parte de la niñez. La escuela se asocia también con el lugar que permite aprender y jugar, en otras palabras, que posibilita el goce pleno del derecho a la educación y al juego por parte de las niñas y niños.

Por otro lado, la escuela es vista como un actor fundamental en el desarrollo de las niñas y niños, pues la educación que allí reciben les permitirá “ser alguien en la vida” a través de la educación superior y/o la inserción en el mundo laboral en la urbe. Es importante mencionar, que la educación rural se asocia con un bajo nivel educativo, pero con un entorno protector; este factor de protección es valorado, por parte de los adultos, por encima del nivel académico. Así mismo, el contexto rural, es asimilado desde sus ventajas y desventajas donde se exaltan las ventajas de un lugar prospero de producción de alimentos, pero también un lugar donde hay abandono del Estado llevando a tener poco o nulo acceso a algunos servicios públicos.

En conclusión, las diferentes significaciones y percepciones sobre la escuela rural veredal y los diferentes componentes que se vislumbran a través de las categorías, generan algunas reflexiones en relación con relación al momento coyuntural que está atravesando el país donde se está empezando un proceso de construcción de paz. Partiendo de que históricamente ha sido “el escenario principal de un largo conflicto armado” (DNP, 2016, p. 4) donde emergieron la mayoría de los grupos armados ilegales en medio de la no presencia Estatal y las grandes

desigualdades entre las urbes y la ruralidad. Este contexto, llevó a la gestación de grandes problemas asociados a los grupos armados, como por ejemplo el cultivo de coca o el reclutamiento armado infantil. En medio de un proceso de construcción de paz, es relevante y urgente volcar la mirada hacia el contexto rural con el fin de poder mantener una paz duradera en el país. Según las percepciones de la niñez y las personas adultas, la escuela, educación y el contexto rural veredal tiene grandes ventajas, pero, también grandes desventajas frente a lo urbano, que llevan a las personas a percibir la urbe como el futuro para “ser alguien en la vida”.

En ese sentido, la educación y la escuela rural veredal son sólo un pequeño componente, pero, con grandes implicaciones a nivel comunitario que ayudaría a generar procesos de construcción de paz, ya que es un lugar central para el tejido de redes comunitarias que son a su vez son redes de protección y cuidado mutuo. La escuela rural veredal es un eje céntrico en el contexto rural, pues excede las fronteras de la institucionalidad y se convierte en un actor fundamental para la comunidad. En medio de la construcción de paz, también es relevante que se replantee la postura sobre la infancia, ya que la paz se construye entre todas las personas y las niñas y niños también son actores sociales activos fundaménteles en esta construcción. Por último, cabría preguntarse ¿qué pasaría si el Estado hace presencia en estas comunidades y potencializa las capacidades y el sentido de comunidad que hay en una vereda?

Antes de finalizar se debe retomar los dos últimos objetivos específicos planteados: identificar con las niñas y niños estrategias de trabajo de campo que permitan reconstruir los significados que las niñas y niños le dan a la escuela y reflexionar sobre las implicaciones de construir conocimiento en colaboración con las niñas y niños mediante métodos visuales y narrativos.

Con respecto a la identificación de estrategias de trabajo de campo, se debe decir que cada grupo de niñas y niños serán diferentes, por lo que no hay una estrategia que se pueda aplicar en

todos los casos. Sin embargo, la estrategia principal que se puede aplicar siempre, cuando se pretende trabajar con niñas y niños como colaboradores, es crear las actividades con ellos mismos, donde sean ellos los que proponen y construyen la actividad. El investigador debe ser transparente y compartir el objetivo de la investigación, en esa medida las niñas y niños participantes propondrán actividades que permitan el cumplimiento del objetivo. Es importante que el investigador practique sus habilidades de facilitación, pues las actividades propuestas por niñas y niños puede, aparentemente, no tener relación directa con los objetivos, pero, a través de preguntas y pequeñas “facilitaciones” de los espacios puede conducir la actividad que niñas y niños propone con el fin que dé cuenta del objetivo.

Adicional a lo anterior, es imprescindible tener altas expectativas de las personas participantes. Puede parecer obvio, que desde la mirada de la Nueva Sociología de la Infancia se asuma a la niñez como sujetos activos, sin embargo, algunas veces se cuestiona si las niñas o niños serán capaces. No obstante, ellas y ellos son creadores de sus mundos diariamente, por lo que también pueden ser creadores de una investigación. Por último, se debe resaltar que en esta investigación las niñas y niños propusieron actividades que se salían de su cotidianidad en especial de las actividades usualmente realizadas en la escuela.

Por último, se debe destacar que construir conocimientos con niñas y niños desde una relación de colaboración es una laboral gratificante, pero, con muchos retos a nivel personal y profesional. Por un lado, se tiene el reto de asumir completamente a las niñas y niños con la mirada de la Nueva Sociología de la Infancia. Esto parece una tarea fácil, sin embargo, pone a prueba las concepciones heredadas que se tiene sobre el adulto como la persona de conocimiento, además es un proceso de soltar el control y dejar que “fluya”, pues, el trabajo de campo y las

niñas y niños son aquellos que marcan el camino y no uno como investigador. Es pertinente retomar una anécdota de esta investigación:

Yo estaba planeando las actividades que quería realizar durante el trabajo de campo, cuando llegué a la tutoría me llevé una gran sorpresa cuando mi tutora me dijo que no me servía lo que había hecho, porque las actividades las debían proponer las niñas y niños y no yo. En ese momento sentí que perdía el control de la investigación y me angustié porque no sabía si lograría cumplir con los objetivos planteados, pero, la tutora me dijo que “el soltar” era parte de investigar con niñas y niños como colaboradores.

Por otro lado, el hacer uso de métodos visuales y narrativos en una investigación con niñas y niños implica el reto de entender los datos para analizarlos. Este reto se puede solucionar haciendo uso de las técnicas de elicitación, donde los mismos niños son quienes explican y analizan sus representaciones. Además de lo anterior, otro reto es facilitar actividades que respondan a múltiples edades y necesidades, no obstante, lo visual tiene el gran potencial que es un lenguaje que es entendido y manejado por la niñez, lo que facilita su desarrollo. En este punto, es relevante mencionar que se deben generar diferentes actividades para que respondan a los intereses de todas las personas participantes y se genere una conexión emocional con el desarrollo de la investigación.

Referencias

Ardida Piñeros, L., Velasco Pinzón, A. C., Vargas Álvarez, L., & Gantiva, C. (2014). *Factores de riesgo de consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de zona rural y urbana*. Bogotá: Universidad de la Salle.

- Ballestín, B. (2009). La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 229-244.
- Banco Mundial. (2017). *www.bancomundial.org*. Recuperado el 24 de 01 de 2018, de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL.ZS?end=2016&locations=CO&start=1960&type=shaded&view=chart>
- Barbosa, R. H. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, 15-38.
- Beltrán, R. R. (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia y sociedad* (24), 79-107.
- Campoy , T., & Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. España . Recuperado el 09 de 10 de 2017, de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Castillo, C., & Romero, K. (2016). *LA ESCUELA RURAL COMO ESPACIO DE PROCESOS DE RESISTENCIA Y RE SIGNIFICACIÓN DEL TERRITORIO*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Christensen , P., & James, A. (2008). *Research with Children: Perspectives and Practices* . New York: Routledge.
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with Children Perspectives and Practices*. New York: Routledge.

- Clemente, Á., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A. L., Higgins, M., & Milstein, D. (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Clemente, Á., Whitney, M., Guerrero, A., Higgins, M., & Milstein, D. (2011). *Encuentros Etnográficos con niñ@a y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Clifford, J. (2001). *Diles de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- COREDUCAR. (2016). *Manifiesto pr una politica pública para la educación rural en Colombia. Declaración final del IV congreso nacional de educación rural*. Bogotá.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 257-261.
- Cruz, O. (2007). El trabajo de campo como descubrimiento y creación . En M. C. Souza, *Investigación social, Teoría, método y creatividad* (págs. 41-52). Buenos Aires: Lugar.
- Cuevas, M. (10 de 10 de 2014). *Construcción del espacio rural: una mirada a la experiencia perceptiva de niños y adolescentes*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica.
- DANE. (2016). *Metodología General. Tercer Censo Nacional Agropecuario*. Bogotá: DANE.
Recuperado el 10 de 04 de 2017, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/fichas/agropecuario/metodologia_CNA-01_V1.pdf
- DANE. (2017). *Boletín Técnico Indicadores Básicos de Tenencia y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC en Hogares y Personas de 5 y más Años de Edad 2016*. Bogotá: DANE. Recuperado el 10 de 03 de 2018, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_hogares_2016.pdf

- DANE. (2017). *Boletín Técnico. Encuesta Nacional de Calidad de Vida - ECV 2016*. Bogotá: DANE. Recuperado el 18 de 03 de 2018, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Boletin_Tecnico_ECV_2016.pdf
- DANE. (20 de 07 de 2017). *Conceptos Básicos*. Obtenido de Conceptos Básicos: https://www.dane.gov.co/files/inf_geo/4Ge_ConceptosBasicos.pdf
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1992). Introduction: Enterinf the field of qualitative research. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (M. E. Perrone, Trad., págs. 1-17). California: Sage Publications. Recuperado el 30 de 09 de 2017, de http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/denzin_y_lincoln_-_ingresando_al_campo_de_la_inv.cual_.pdf
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Dep. Nacional de Planeación . (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018*. Bogotá: DNP. Recuperado el 16 de 03 de 2017, de <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>
- Díaz Cuadros, J., Peña , I., & Torres, C. (11 de 06 de 2014). *Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Dirven, M., Echeverri, R., Sabalaini, C., Rodriguez, A., Candia, D., Peña, C., & Faiguenbaum, S. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- DNP. (2011). *Bases Plan Nacional de Desarrollo 2010- 2014*. Bogotá: DNP. Recuperado el 10 de 04 de 2017, de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Bases%20PND%202010-2014%20Versi%C3%B3n%205%2014-04-2011%20completo.pdf>
- DNP. (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018*.
- DNP. (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018*. Bogotá.
- DNP. (2015). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz*. Bogotá.
- DNP. (2016). *El campo Colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la transformación del campo*. Departamento Nacional de Planeación.
- Duncan, P. A. (2013). *Drawing as a Method for Accessing Young Children's Perspectives in Research*. Inglaterra: University Stirling.
- Echeverri, R. (2011). Reflexiones sobre lo rural: economía rural, economía de territorios. En CEPAL, *Hacia una nueva definición de lo "rural" con fines estadísticos en América Latina* (págs. 13-20). Santiago de Chile.
- echeverry , a., & hernandez, j. (2014). *huco*. bogota: viva. Recuperado el 13 de 03 de 2018, de <http://www.hhiohou>
- Echeverry, R. (05 de 07 de 2017). Vereda Machomuerto. (A. Echeverry, Entrevistador)
- Elliot, R., Fischer, C., & Rennie, D. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British journal of clinical psychology*, 215-229.

- Estalella, A. (2014). La apertura del archivo etnográfico. *Anales del Museo Nacional de Antropología XVI*.
- Fajardo, D. (2014). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Figueredo, M. (05 de 07 de 2017). La vereda Machomuerto hoy en día. (A. Echeverry, Entrevistador)
- Gallego, S. (2011). Redes sociales y desarrollo humano . *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 113-121.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: gedisa.
- Gobierno Nacional, & Farc - EP. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado el 10 de 10 de 2017, de <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/24-1480106030.11-1480106030.2016nuevoacuerdofinal-1480106030.pdf>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Guber, R. (2011A). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Guerrero, A. L. (2011). Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condición de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia. En Á. Clemente, M. Dantas-Whitney, A. Guerrero, M. Higgins, & D. Milstein, *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre Tiempo y espacios compartidos*. Buenos Aires : Miño y Dávila.

- Hackett, A., & Yamada-Rice, D. (2015). Producing visual records of movement: Making meaning of young children's interactions with place . En E. Stirling, & D. Yamada-Rice, *Visual methods with children and young people*. Londres: palgrave macmillan.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Metodos de investigación*. Madrid: Paidos.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. (Routledge, Ed.) *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hernández Sampieri , R., Fernandez Collado , C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción moral desde la teoría del reconocimiento. *Revista Isegoría*, 78-92.
- Hubbard, J. (s.f.). *Everyone Is A Photographer*. Recuperado el 9 de 10 de 2017, de http://www.shootingback.net/wp-content/articles/Everyone_Is_A_Photographer.pdf
- ICFES. (2017). *Informe nacional. Resultados nacionales 2014-2 - 2016-2*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2017). *Saber 5°. Guia de Orientación. 2017* . Bogotá: ICFES .
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109, 261-272.
- López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*(51), 138-159.
- López, R. (2013). *¿Y si hablásemos de alfabetización mediática?* Barcelona.
- Maganto, C. (s.f.). La autobiografía. Recuperado el 09 de 10 de 2017, de http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/50c.pdf
- Marquez, A. (25 de 02 de 2017). Machomuerto y su historia. (A. Echeverry, Entrevistador)

- Martínez -Restrepo, S., Pertuz, M., & Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá.
- Martinez, S., Pertuz, M. C., & Ramirez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá.
- McEwan, P. J. (s.f.). La efectividad del programa Escuela Nueva en Colombia. *Federación Nacional de Cafeteros*, 35-56. Recuperado el 10 de 08 de 2017, de <https://www.federaciondefcafeteros.org/static/files/La%20efectividad%20de%20la%20Escuela%20Nueva%20en%20Colombia%20-%20Patrick%20J.%20McEwan.pdf>
- MEN. (03 de 03 de 2009). <http://www.mineducacion.gov.co>. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co>:
<http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-184314.html>
- MEN. (2010). *Escuela Nueva. Manual de implementación escuela nueva. generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. tomo i.* Bogotá: MEN.
- MEN. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural. Calidad y equidad para la población de las zonas rurales*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Bogotá. Recuperado el 17 de 02 de 2017, de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj94La5orvTAhVE4iYKHZPWDnQQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Faprende.colombiaaprende.edu.co%2Fckfinder%2Fuserfiles%2Ffiles%2FColombia%2520territorio%2520rural.pdf&usg=AFQjC>
- Meneses, M., & Monge, M. D. (2001). EL JUEGO EN LOS NIÑOS: ENFOQUE TEÓRICO. *Revista Educación*, 113-124.

- Milstein, D. (2006). *Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños*. Buenos Aires.
- Milstein, D. (2010). Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and Education*, 1-15.
- Ministerio de Salud y protección social . (2014). *Participación de niñas, niños y adolescentes en la atención y la gestión del sector salud y protección social*. Bogotá: Ministro de Salud y Protección Social.
- Moreno, D. (2013). La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social. *Revista In Vestigium*, 115-124.
- Murillo, J., & Martínez-Guerrido, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. Madrid: UAM.
- Noguera Ramírez, C., & Marín Diaz, D. (2007). La infancia como problema o el problema de la in-fancia. *Revista Colombiana de Educación*, 106-126.
- O'Kane, C. (2008). The development of participatory Techniques. Facilitating Children's views about decision which affect them. En P. Christensen, & A. James, *Research with children. Perspectives and practices* (págs. 125-155). New York: Routledge.
- OECD, & MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. s.f.: OECD.
- Osorio, E., Jaramillo, O., & Orjuela, A. (2011). *Jóvenes rurales: Identidades y territorialidades contradictorias. Algunas reflexiones desde la realidad colombiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 16 de 03 de 2017, de http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Centro_Atico/pruebas2/boletin_ojj/recursos_ojj/2/OJJ_Tema%20central_b1.pdf

- Pachón, X. (2009). *¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- paratebueno-cundinamarca.gov.co*. (5 de 10 de 2017). Obtenido de *paratebueno-cundinamarca.gov.co*: http://paratebueno-cundinamarca.gov.co/informacion_general.shtml
- Parra Peña, R., Ordoñez, L., & Acosta, C. (2012). Políticas que cierran brechas entre lo urbano y lo rural en Colombia. *CIAT Políticas en síntesis*(7). Recuperado el 12 de 05 de 2017, de <https://cgspace.cgiar.org/handle/10568/57476>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revsita de Sociología*(27), 81-102.
- Pérez , M., & Pérez Correa, E. (2002). El sector rural en Colombia y su crisis actual. *Cuadernos de Desarrollo Rural*,.
- Perez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid : Morata.
- Peréz, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En CLACSO, *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.
- Perfetti, M. (2003). *ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN COLOMBIA*. Bogotá. Recuperado el 25 de 01 de 2017, de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj7366EmrvTAhVMKCYKHUTjD1sQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fred-ler.org%2Festudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf&usg=AFQjCNHluZBM5Pp3TJJxaoD67XpR8uRwTQ

- photovoice.org. (2011). *The power of participatory photography as a tool for advocacy*. Londres: photovoice. Recuperado el 9 de 10 de 2017, de photovoice.org: https://photovoice.org/methodologyseries/method_05/ppforadvocacy.pdf
- Pineda, Y., Suárez, N., & Vanegas, I. (10 de 10 de 2013). *Comprensiones de juego en niños y niñas de la primera infancia y sus familias en Bogotá, Colombia*: Universidad Pedagógica Nacional.
- Planeta Paz. (2012). *La cuestión agraria en Colombia: Tierras desarrollo y paz*. Bogotá. Recuperado el 10 de 02 de 2017, de <http://www.planetapaz.org/biblioteca/nuestras-publicaciones?task=document.viewdoc&id=650>
- PNUD. (2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Colombia rural, Razones para la esperanza*. Bogotá.
- Pochmann, M. (s.f.). *Formación para el trabajo en la sociedad postindustrial: desafíos y contradicciones*. En C. Rehem, & I. Briasco, *Formación profesional y empleo* (págs. 15-29). Madrid: OEI.
- Prout, A., & James, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. New York: Falmer Press.
- Punch, S. (2002). *RESEARCH WITH CHILDREN The same or different from research with adults?* Londres: SAGE.
- RAE. (10 de 03 de 2018). <http://www.rae.es/>. Obtenido de <http://www.rae.es/>: <http://www.rae.es/>
- Rekalde, I., Vizacarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). *La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos*. *Educación XXI*, 199-220.

- Rodríguez, C., Sánchez, F., & Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes. CEDE.
- Ruiz, C. (2013). *Los jóvenes rurales desde su propia voz, las veredas El Retiro Resbalón y la Plata el Brillante, corregimiento de Villarestrepo del municipio de Ibagué, departamento del Tolima*. Bogotá.
- Salazar, R. A. (2015). *La educación rural un reto educativo*. Bogotá.
- Sandin, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Save the Children. (sf). *Children and Participation: Research, monitoring and evaluation with children and young people*. Londres: Save the Children.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 165-173.
- Siaucho, C. (2014). *Procesos de migración rural-urbana de los y las jóvenes rurales del municipio de calamar (Guaviare)*. Bogotá.
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14, 43-52.
- Soto, D. E. (2012). *La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974*. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suarez, D., Liz, A., & Parra, C. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso*. *Revista Científica General José María Córdova*, 195-229.

- Tobasura, I., & Jurado, C. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 63-77.
- Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista colombiana de educación*(43).
- Torres, A. (2014a). Viejos y nuevos sentidos de comunidad en la educación popular. *Revista Educación de adultos y desarrollo*. Recuperado el 04 de 03 de 2018, de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r34613.pdf>
- VanDijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 9-36.
- Vindrola, C., Pfister, A., & Johnson, G. (2012). Drawings, Photos, and Performances: Using Visual Methods with Children. *Visual Antropology Review*, 28, 164 - 178.
- Wang , C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Educ Behav*, 369-387. doi:10.1177/109019819702400309
- Woodhead, M., & Faulkner, D. (2008). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. En P. Christensen, & A. James, *Research with children. Perspectives adn Practices* (págs. 12-38). New York: Rotledge.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado



Bogotá, julio 1 de 2017

Consentimiento informado

El proyecto de investigación “*La Escuela rural veredal desde la voz de los niños de la Escuela El Amparo municipio de Paratebueno, Cundinamarca*”, que adelanta la Pontificia Universidad Javeriana, quiere crear con ayuda de su hijo o su representado un proyecto de investigación, en el cual participará como actor y creador.

Con la creación de los videos, fotos, dibujos, entre otros, se pretende emitir, publicar, distribuir, divulgar y promocionar en cualquier lugar del mundo las experiencias vividas en la institución desde la perspectiva de los niños. Es importante aclarar que estos videos y estas fotos serán utilizados con fines académicos e investigativos.

La divulgación de los videos, los audios y las fotos serán por medios materiales como películas en DVD, o por medios digitales como internet, televisión, etc. Adicionalmente, además de los videos, las fotos y los audios se crearan documentos de investigación, como ponencias, mesas de trabajo y posters, que se presentarán en congresos de educación con la intención de construir conocimiento pedagógico.

En el evento en que se considere que la Universidad dio un uso contrario al autorizado y a las leyes aplicables, manifiesto que he sido informado que podré hacer mi reclamación a través de una comunicación motivada dirigida a la Universidad. Las directrices institucionales sobre Tratamiento de Datos Personales pueden ser consultadas en la página web: http://www.javeriana.edu.co/documentos/tratamiento_datos_personales.pdf

Por este motivo, a continuación se entrega este formato de consentimiento informado en el que usted como representante legal del menor autorice la divulgación y la reproducción de las imágenes, los videos y los audios en los que su hijo o representado aparezca.

Por virtud de este documento, el suscrito declara que es legalmente titular de la patria potestad del menor, y en consecuencia, garantiza que puede otorgar la presente autorización y cesión, sin limitación alguna, de conformidad con el Código de la Infancia y la Adolescencia vigente.

Yo _____ mayor de edad identificado con la cédula de ciudadanía _____ de _____, autorizo a Alejandra Echeverry Fajardo identificada con número de cedula 1.136.882.503 y a la Pontificia Universidad Javeriana y a la Facultad de Educación de dicha universidad el uso de la imagen de mis representados _____ estudiante del curso _____ y _____ estudiante del curso _____ de la escuela el Amparo, mediante la reproducción y comunicación pública de su retrato y voz, con la finalidad de ser incluidos en obras pedagógicas, artísticas y audiovisuales elaboradas por ambas partes, con fines educativos, culturales y de enseñanza. Además, doy permiso de que se utilicen los audios, las fotografías y los videos en trabajos académicos en los que mi representado aparezca (como ponencias, posters y mesas de trabajo) y de divulgación.

Firma del representante legal
CC.

Anexo 2. Formato autorización de participación



Bogotá, 23 de junio de 2017

Señores padres de familia

Cordial Saludo,

Atentamente nos permitimos informarle que el próximo 4 de julio iniciaremos el proyecto que se llevará a cabo con los niños de 4to y 5to grado de la escuela El Amparo. Este proyecto tiene como objetivo entender el significado que tiene la escuela para los niños. A su vez se desarrollarán actividades que fortalezcan las habilidades transversales para que los niños mejoren su rendimiento académico así como el refuerzo de las habilidades socio emocionales (empatía, perseverancia, comunicación asertiva)

Las actividades se llevarán a cabo en horario escolar y extra escolar, se le enviará un cronograma detallado de las actividades. La actividad está avalada por la rectora del colegio de Santa Cecilia y la profesora de la escuela.

Este proyecto está respaldado y avalado por la Pontificia Universidad Javeriana en cabeza de la doctora Alba Lucy Guerrero profesora investigadora de la Facultad de Educación.

Cordialmente,

Alejandra Echeverry
Investigadora en educación

Yo _____ identificado con número de cedula _____ autorizó a que mi hijo/a _____ haga parte del proyecto que se llevará a cabo entre el 4 de julio y el 14 de julio en la escuela El Amparo.

Firma
Nombre
CC.
Cel.

En caso de una eventualidad por favor comunicarse con _____ al celular numero _____ o con _____ al celular numero _____.