

**Una etnografía colaborativa con niños y niñas campesinos en Nariño. Proyectos
pedagógicos y agencia infantil**

Luna Marcela Sánchez Parra

Santiago Villamarín Peña

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Bogotá, D.C., 2020

**Una etnografía colaborativa con niños y niñas campesinos en Nariño. Proyectos
pedagógicos y agencia infantil**

Luna Marcela Sánchez Parra

Santiago Villamarín Peña

Tutora: Luz Ángela Espitia Moyano

**Trabajo de grado presentado como requisito para obtener el título en Licenciatura en
Pedagogía Infantil**

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Bogotá, D. C., 2020

Nota de Advertencia

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Solo velará por que no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a tesis y exámenes de grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

Agradecimientos

Inicialmente, a la comunidad de Cariaco Bajo; a todos los niños y niñas, profesores y habitantes de la vereda que participaron de esta investigación, quienes nos acogieron y nos compartieron sus experiencias, saberes y sentimientos en todo momento.

A la Fundación Suyusama, entidad que posibilitó conocer y aprender de una de las regiones más hermosas de Colombia abriendo las puertas a un mundo totalmente desconocido y ajeno a nuestra realidad. A cada uno de los profesionales por sus contribuciones, en especial a Omar Sánchez por su acompañamiento y aportes para el desarrollo de los proyectos.

A nuestra tutora Lulú, por acompañarnos y guiarnos en el desarrollo del documento final, por su comprensión y amor durante este recorrido.

A la profesora Alba Lucy Guerrero, por creer en nosotros, en nuestros trabajos de campo y estar presente en todas las etapas de este proceso de aprendizaje e investigación.

Estoy profundamente agradecido con mi madre por estar presente en toda esta travesía, por apoyarme y esforzarse en que pudiera terminar todo mi proceso académico, y especialmente por ver en mí un gran profesor. Con mi padre, que, a pesar de haber partido de este mundo a la mitad de esta travesía, reconoció la trascendencia de mi carrera y me motivó a seguir adelante; y a mis hermanos y hermanas, por ponerle más color y luz a todo este recorrido.

Finalmente, quiero agradecer la amistad y al amor de quienes de alguna manera participaron de toda esta aventura, me ayudaron a replantearme como investigador, profesor y persona, me permitieron transformar mi perspectiva de la vida, y me llenaron de cariño y aprecio todo este tiempo.

Santiago Villamarín

Solo me queda agradecer infinitamente a mi familia, por su apoyo y amor no solo durante la realización de este trabajo de grado, sino durante todo este recorrido académico, en especial a mis padres, hermanos y abuelos quienes me guiaron y brindaron toda su luz.

Por último, a mis amigos y amigas quienes me acompañaron y motivaron durante todo el proceso, principalmente a mis colegas y amigos de viaje.

Luna Sánchez

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito comprender la manera en que los proyectos pedagógicos desarrollados en una escuela rural en Consacá, municipio del Departamento de Nariño, visibilizan y contribuyen a la capacidad de agencia de los niños y niñas, a través, del desarrollo principalmente de dos proyectos que tenían preguntas acerca del territorio, cuidado del agua, medioambiente y saberes propios de su territorio.

Para ello, fue fundamental involucrar a los niños en la planeación, ejecución y evaluación de los proyectos, de manera que, las propuestas iniciales fueron variando de acuerdo con sus intereses, conocimientos y experiencias, favoreciendo espacios de participación, por medio de una metodología etnografía colaborativa, donde los niños y niñas se sitúan como coinvestigadores.

De esta manera, se pudo evidenciar que los niños y niñas son sujetos activos y agentes de cambio pues, sus conocimientos y visión de la realidad contribuyen a las dinámicas que se desarrollan dentro de su territorio rural, teniendo en cuenta que este se convierte en su eje articulador en su proceso de formación y socialización.

Palabras claves: Infancia rural, agencia infantil, espacios de participación infantil, escuela rural y etnografía colaborativa.

Abstract

The purpose of the present investigation was to understand the way pedagogical projects are developed in a rural school in Consacá, which is a town of the department of Nariño, also how they make visible and contribute to the agency capacity of children principally through the development of two projects which had initial questions about the territory, water care, environment and the knowledge belonging of their territory.

For its achievement, it was fundamental to involve the children in the planning, execution, and evaluation of the projects in such a way that initial proposals varied according to their interests, knowledge and experiences favoring the spaces of participation through a ethnographic-collaborative methodology where children could be co-investigators.

In this way, it was evidenced that children are active subjects and change agents because their knowledge and reality perception contribute to the dynamics that are developed within their rural territory, being aware that this is their articulating axis in its formation and socialization process.

Keywords: Rural childhood, children's agency, spaces for children's participation, rural school and collaborative ethnography.

Tabla de Contenido

Introducción	12
Planteamiento del problema	14
Pregunta problema	17
Objetivo general	18
Objetivos específicos	18
Caracterización del proceso	19
Caracterización del contexto	21
Justificación	22
Antecedentes	25
Niños y niñas dentro de procesos participativos	26
Escuela e Infancia rural	33
Agencia y niñez	40
Proyectos de investigación en el territorio	45
Marco Teórico	46
Participación Infantil	47
Agencia infantil	51
Construcción del concepto de Infancia y Escuela Rural	55
Proyectos pedagógicos	61
Diseño Metodológico	63
Enfoque	63
Enfoque etnográfico	64
Contexto	67
Participantes	69

Instrumentos de los investigadores	70
Observación participante	70
Diarios de Campo	70
Conversaciones etnográficas	71
La voz de los niños: métodos de producción de datos	72
Métodos visuales	72
Cartografía social	72
Foto Voz (photovoice)	75
Entrevistas intergeneracionales	78
Ruta metodológica de cada proyecto	79
Proyecto “Cantándole al agua”	80
Proyecto “Ecoguardianes”	84
Categorización de los datos	88
Análisis y discusión de resultados	89
Ruralidad: comprensiones de la infancia y escuela	90
Infancia rural.	90
Escuela rural.	96
Rol del docente Rural.	102
Participación Infantil	106
La perspectiva adulta dentro de la participación.	106
El escenario de los niños y niñas.	110
Agencia de los niños y niñas campesinos.	125
Las acciones y reflexiones que producen diferencia.	126
Interacción y despliegue con el otro.	138
La agencia situada a partir de conocimientos de su realidad.	145
Conclusiones	148

Consideraciones finales	152
-------------------------	-----

Tabla de imágenes

Foto 1. Centro Educativo San Miguel. Elaboración propia	66
Foto 2. Inicio recorrido Río Cariaco Bajo. Elaboración propia.	73
Foto 3. Elaboración de Cartografía Hídrica. Elaboración propia.	73
Foto 4. Taller de fotografía, tomada por Stefania.	74
Foto 5. Construcción de Narrativas. Elaboración propia.	76
Foto 6. Niñas entrevistando a un habitante de la vereda, tomada por Oveimar.	78
Foto 7. Producción de Evelin relacionado con el café.	92
Foto 8. Producción de Evelin en cuanto a la quema de árboles.	94
Foto 9. Producción de Tatiana en cuanto a los aprendizajes de la escuela.	97
Foto 10. Producción de Mabel, Galpón de Cuyes.	99
Foto 11. Planta de Achira, tomada por Tatiana.	99
Foto 12. Casa de Silvia, Cartel casa campesina de semillas nativas.	101
Foto 13. Organización Semillas Nativas, grupo Guardianes de la Semilla, Tomada por Nicolás.	101
Foto 14. Póster del Encuentro de Saberes y Sabores.	103
Foto 15. Producción de Evelin frente al quehacer docente.	104
Foto 16. Karen transporta agua para los árboles. Elaboración propia.	113
Foto 17. Plantación de hortalizas en semilleros. Elaboración propia.	115
Foto 18. Recorrido al Río Cariaco. Elaboración propia.	116

Foto 19. Producción colaborativa de María y Luna en torno al encuentro e intercambio de semillas.	117
Foto 20. Participación de los niños en la elaboración de la receta. Elaboración propia.	119
Foto 21. Momento de juego en el arenero escolar. Elaboración propia.	121
Foto 22. Entrevista construida por el grupo 2. Elaboración propia.	122
Foto 23. Recolección de basuras al río Cariaco, grupo guardianes de la semilla.	126
Foto 24. Producción de Evelin con relación a la Escuela y sus compañeros.	127
Foto 25. Expresiones de los niños frente al proyecto “Ecoguardianes”	128
Foto 26. Diálogo de Silvia con los padres y los niños del territorio en la reforestación del río Cariaco.	132
Foto 27. Contrato didáctico del proyecto “Cantándole al agua”	133
Foto 28. Entrevista a adultos del territorio (Captura de video)	134
Foto 29. Letrero de cuidado del agua en la escuela. Tomada por Karen.	135
Foto 30. Exposición del proyecto “Ecoguardianes”	137
Foto 31. Construcción de entrevistas intergeneracionales, Guardianes de la Semilla.	138
Foto 32. Revisión de la cartografía hídrica por parte del grupo Guardianes de la semilla.	140
Foto 33. Expresiones de agencia ambiental por parte de Stefanía y Karen	145

Listado de tablas

Tabla 1. Ruta metodológica Contándole al agua. Categoría “Reconocer”	81
Tabla 2. Ruta metodológica Contándole al agua. Categoría “Aprender”	82
Tabla 3. Ruta metodológica Contándole al agua. Categoría “Crear”	83
Tabla 4. Ruta metodológica proyecto “Ecoguardianes”	85

Introducción

El presente trabajo de investigación surge en el marco de la práctica social de la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana, realizada en el departamento de Nariño en el año 2019. Este escenario permitió aproximarnos a una comunidad rural, donde los temas de la agroecología, protección y cuidado del medioambiente cobran gran sentido y relevancia, sobre todo en la escuela, en la cual los niños, niñas y docentes de la institución, desde sus posibilidades desarrollan una serie de acciones que permiten la movilización y cambios dentro del territorio.

En ese sentido, desde nuestros intereses personales y pedagógicos, construimos y desarrollamos junto con los niños y niñas, bajo un enfoque etnográfico, dos proyectos pedagógicos en colaboración que dieron cuenta del papel protagónico que tienen dentro de su comunidad y territorio en temas relacionados con el agua, la naturaleza y el cuidado de esta.

Posteriormente en Bogotá, nuestra ciudad natal, en medio de diálogos y reflexiones reconocimos lo valioso e importante de la experiencia que habíamos desarrollado en territorio, cada uno en un tiempo y ritmo distinto, por lo cual, consideramos pertinente el desarrollo de un trabajo de investigación que siguiera la misma lógica de colaboración con la que habíamos trabajado con los niños y niñas en Cariaco Bajo. Adicionalmente, esto permitió darnos cuenta del potencial que posee la educación rural, pues en la interacción con el campo, elementos y saberes propios del territorio, los niños y niñas campesinos se desarrollaran como agentes, es decir, como sujetos activos dentro de las dinámicas

educativas, culturales y sociales que se despliegan, que son posible en gran medida, gracias a la escuela.

Por consiguiente, el presente documento posee siete capítulos que dan cuenta del proceso pedagógico e investigativo llevado a cabo. En el primer capítulo se encuentra el *Planteamiento del problema*, en el que se desarrollan algunas consideraciones históricas frente a la participación infantil e implicaciones educativas que esto posee, seguido por la pregunta y objetivos que guían la presente investigación. En la segunda sección se aborda la *caracterización del proceso y del contexto*, donde se explica la manera en cómo surge el trabajo de grado, actores e instituciones que hicieron posible la construcción de este. Posteriormente, en el tercer capítulo se desarrolla la *Justificación* presentando la relevancia de la investigación teniendo en cuenta el contexto, los participantes y la experiencia vivida.

En el cuarto capítulo se encuentran los *Antecedentes* donde se exploran diferentes documentos relacionados con temas que guían la presente investigación como la participación infantil, el escenario rural; actores y características y, por último, agencia y niñez. El quinto capítulo desarrolla el *Marco Teórico*, el cual se fue construyendo en la producción de datos realizada con los niños y niñas durante la realización de los proyectos pedagógicos, es decir, la teorización se realizó posterior al desarrollo de los proyectos. El sexto apartado corresponde al *Diseño Metodológico*, en el que se presenta el enfoque, el contexto, los participantes e instrumentos de producción y recolección de datos adicionalmente, se presenta la ruta metodológica de los proyectos pedagógicos realizados en territorio. Finalmente, en el séptimo capítulo se encuentran el *análisis y discusión* de los resultados junto con las *conclusiones*, en las cuales se puede evidenciar que el desarrollo de proyectos pedagógicos contribuye a la capacidad de agencia de los niños y niñas.

Planteamiento del problema

A lo largo de los años ha sido pobre el registro de la participación de los niños y niñas dentro de la cultura occidental, lo que denota, entre otras, la poca visibilidad que han tenido, pues no se ha reconocido su opinión, el valor de sus acciones, sus puntos de vista, sus maneras de percibir y comprender el mundo debido a diversas situaciones políticas y económicas que se desarrollan desde la mirada de los adultos, limitando así su alcance a nivel participativo (Sosenski, 2016).

Para que esta perspectiva de infancia pasiva y oculta fuese modificada se requirió de grandes esfuerzos por parte de diferentes movimientos políticos, sociales y culturales, los cuales poco a poco fueron construyendo y transformando la idea que tenemos actualmente de las infancias. En el año 1924, por medio de la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos de los niños* se empezó a reconocer que son poseedores de derechos, así mismo, se hizo énfasis en la responsabilidad que tienen los adultos de velar por el cumplimiento de estos, sobre todo aquellos que estuvieran relacionados con las necesidades de los niños y niñas y la protección frente a la madurez mental y social (Ortega, 2011). Fue a partir de este primer texto donde reconocía verdaderamente la existencia del niño como individuo; sin embargo, la noción de participación no se encontraba de manera evidente.

En 1989 se aprobó la *Convención sobre los Derechos del niño*, la cual se posicionó como el primer documento que establece;

El derecho de todos los niños a ser escuchados y tomados en serio constituye uno de los valores fundamentales de la Convención. El Comité de los Derechos del Niño ha señalado el artículo 12 como uno de los cuatro principios generales de la

Convención, junto con el derecho a la no discriminación, el derecho a la vida y el desarrollo y la consideración primordial del interés superior del niño, lo que pone de relieve que este artículo no solo establece un derecho en sí mismo, sino que también debe tenerse en cuenta para interpretar y hacer respetar todos los demás derechos (ONU, 2009, p.5).

Teniendo en cuenta lo anterior, a nivel latinoamericano se empezaron a generar diferentes documentos y estrategias en búsqueda de cumplir con este lineamiento. En el caso colombiano mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991 se ratifica lo estipulado en la Convención y se introduce una nueva concepción social sobre la infancia, ya que los niños deben reconocerse como sujetos sociales y ciudadanos con derechos en contextos democráticos.

Además, se tiene en consideración la Ley de Cero a Siempre (2016), la cual tiene como propósito establecer la Política de Estado donde se desarrollan las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral en estas edades, de igual modo esta ley permite el fortalecimiento del marco institucional para el reconocimiento, protección y garantía de madres gestantes, niños y niñas.

Por último, teniendo en cuenta que este trabajo se desarrolla en su mayoría con una población en un rango de edad entre los 9 y 11 años, abordamos la Política Nacional de infancia y adolescencia (2018) que:

[...] ubica a las niñas, los niños y los adolescentes en el centro de la agenda y en la acción pública como sujetos titulares de derechos, cuya garantía debe materializarse a nivel colectivo e individual, con participación significativa acorde con sus capacidades y momento del curso de vida, goce efectivo de los derechos y ejercicio

de la ciudadanía como agentes de cambio y transformación social y cultural desde la diversidad (ICBF, 2018, p.19).

Sin embargo, a pesar de lo conmovedor y motivante de estos documentos y políticas a nivel internacional como nacional, existe una ruptura entre la teoría y la práctica. Al respecto, Casas (2006) plantea que “hay *alto consenso* sobre los derechos de los niños y niñas, pero *baja intensidad* a la hora de actuar: siempre debe haber alguna otra instancia a quien le toca hacer algo cuando los derechos de los niños/as son conculcados” (p. 41). Se ha evidenciado que la participación de los niños y niñas, en el contexto colombiano no se realiza de acuerdo con lo estipulado en las políticas mencionadas, y que la intervención de diferentes instituciones sociales no es la mejor, empezando por la escuela, ya que a pesar de ser uno de los principales espacios de aprendizaje y de transformación social y político para los niños, en la mayor cantidad de casos, históricamente se ha presentado como un escenario que ha limitado el alcance la participación, formulando currículos estructurados y dinámicas escolares desde la perspectiva de los adultos que “lo que han hecho es negar la existencia de la infancia minimizando sus capacidades y limitando sus oportunidades de manifestar su subjetividad” (Quintero y Gallego, 2016, p. 315).

Siguiendo esta línea, en muchas ocasiones los proyectos pedagógicos llevados a cabo en las aulas no responden a los intereses y posibilidades de los niños y niñas, ya que, es el profesor el encargado de establecer el plan de acción frente a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Resulta problemático entonces que, la escuela desde su modelo tradicional y visión construida por los adultos, se presenta como un obstáculo para limitar y/o restringir aquellos espacios y condiciones educativas donde los niños y niñas tengan la posibilidad de

desarrollarse políticamente, en un ejercicio pleno y autónomo, y de esta manera, puedan construir una visión propia del mundo y una forma auténtica de expresión y participación. (Quintero y Gallego, 2016).

Se plantea entonces, el reto de generar espacios participativos, en donde se valide la voz, la autonomía y la capacidad de agencia en los niños y niñas. No obstante, este reto es aún mayor en comunidades vulnerables, como lo son los *campesinos* a los cuales no se les había reconocido¹ como tal, sino hasta 2018, dejando en evidencia la deuda histórica con esta población como actores sociales plenos, con particularidades y exigencias que el estado debe atender.

En ese sentido las niñas y niños campesinos, deben tener acceso a entornos educativos o de socialización, que brinden garantías a espacios participativos, desarrollando así capacidades y herramientas necesarias para enfrentarse a los actuales retos sociales, a partir de una participación crítica y activa dentro de sus territorios.

En medio de montañas inmensas, árboles rosados y un río que, a pesar de ser pequeño, es la fuente de vida de toda una vereda; existe una escuela rural que nos dio pistas para entender el papel protagónico que tienen los niños y niñas dentro de su comunidad y cómo estos son capaces de expresarse, preguntarse y participar activamente en aquellos elementos que los configuran como; la naturaleza, el quehacer campesino, las relaciones familiares, entre otros aspectos.

¹ Sentencia STP 2028 de 2018, la Corte Suprema de Justicia le exige al Estado Colombiano, contar con mecanismos que permitan la identificación de la población campesina con el fin de generar políticas públicas que les sean favorables.

Pregunta problema

Con base en las problemáticas anteriores y como una forma de reconocer el papel de los niños y niñas dentro de procesos participativos se construyó la siguiente pregunta que guía esta investigación:

¿Cómo visibilizan y contribuyen los proyectos pedagógicos de una escuela rural, la capacidad de agencia de niños y niñas campesinos en la vereda Cariaco Bajo municipio de Consacá-Nariño?

Objetivo general

Comprender la manera en que los proyectos pedagógicos desarrollados en una escuela rural visibilizan y posibilitan procesos de agencia en niños y niñas campesinos en la vereda Cariaco Bajo - Consacá.

Objetivos específicos

- a. Identificar las acciones y emociones que movilizan la agencia de niños y niñas en una zona rural.
- b. Analizar las concepciones que tienen los niños y niñas sobre su realidad y su territorio, incluyendo su escuela y su comunidad rural.
- c. Visibilizar las voces y los conocimientos de los niños y niñas que emergieron en el desarrollo de proyectos pedagógicos colaborativos.

A continuación, se desarrollarán las siguientes secciones que tienen como finalidad brindar una contextualización sobre el proceso que se llevó a cabo, en términos de cómo surge la tesis, actores, objetivos y proyectos. Posteriormente, se presenta la caracterización del contexto social y de territorio que tuvo lugar la presente investigación.

Caracterización del proceso

La Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) dentro de su proceso formativo tiene como parte de su misión “la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social” (PUJ, 2013). Teniendo en cuenta lo anterior, la Institución educativa motiva a sus estudiantes a establecer contacto con diversas realidades del país, por medio de investigaciones, prácticas sociales a través del acompañamiento, la investigación y la reflexión con diferentes comunidades para responder a la misión establecida.

Siguiendo esta ruta de acción, la Facultad de Educación (2017) dentro de su plan de estudios plantea la práctica social con el proyecto de *memoria, territorio e identidad* como el escenario donde se establece un contacto directo en zonas de condiciones de vulnerabilidad social en Obras de la Compañía de Jesús. Desarrollando proyectos colaborativos con niños, niñas y adultos, donde el quehacer académico se ponga al servicio, permitiendo un aprendizaje mutuo poniendo en diálogo los saberes locales, las necesidades e intereses de las comunidades y el análisis del papel de la educación en los diferentes procesos sociales que se desarrollan en el territorio.

Para establecer un contacto entre las comunidades con la Facultad de Educación, se deben mencionar dos actores de gran importancia en el proceso. Por un lado, se encuentra la Oficina para el Fomento de la Responsabilidad Social Universitaria (OFRSU) de la Universidad Javeriana la cual, tiene como función generar “sinergias e iniciativas en colaboración con otras obras de la Compañía de Jesús en Colombia y de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina - AUSJAL” (PUJ, 2009, pp.5-6).

Por otra parte, se encuentran las Obras de la Compañía de Jesús quienes tienen presencia en diferentes países de América del Sur, en el caso de colombiano está ubicada en zonas como Antioquia, Bogotá, Santander, Magdalena Medio y Nariño.

El desarrollo de la presente investigación tuvo lugar en el Departamento de Nariño por medio de la *Fundación Suyusama*, la cual tiene como misión:

Contribuir a la gestión e implementación de proyectos estratégicos en los componentes económicos, ambiental, cultural, espiritual, social y político, dinamizadores de sostenibilidad local y regional, mediante el trabajo conjunto y articulado con comunidades locales, instituciones, administraciones municipales y la administración departamental, el Gobierno Nacional y la cooperación internacional (Suyusama, 2016, p.19).

Sin embargo, dentro de los procesos que lleva a cabo la Fundación no existía un componente que se articule directamente con los niños y niñas, de manera que por medio de la práctica social se estableció un puente de acción para trabajar con esta población, generando un proceso propositivo de investigación y reflexión donde la Fundación Suyusama desarrolla sus proyectos con las comunidades campesinas.

Dentro de la planeación y desarrollo de la práctica social se creó un proyecto pedagógico, el cual posee diferentes etapas; la primera es el diálogo entre la docente que dirige la práctica, los proyectos pasados en el territorio liderados por otros estudiantes que serían fundamentales para conocer las dinámicas que se establecen en la escuela; miembros, metodología, algunas recomendaciones y pistas de continuidad. La siguiente etapa es la construcción del proyecto, definición del tema y la metodología que será

posteriormente consultada y ajustada con los participantes de la investigación de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Caracterización del contexto

Como se mencionó anteriormente, la Fundación Suyusama tiene presencia en el Departamento de Nariño, en 11 de los 64 municipios que lo componen, uno de estos es Consacá que cuenta con una población de 13.738 habitantes, la cual según el Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2020) el 84,4 % es población campesina que habita en 32 veredas. Esta investigación se llevó a cabo en una verde y productiva vereda llamada ***Cariaco bajo*** que se encuentra aproximadamente a una hora de San Juan de Pasto, capital del Departamento de Nariño.

Esta vereda se caracteriza por la producción de café, caña, maíz, entre muchos otros alimentos que garantizan la soberanía y seguridad alimentaria. Para llegar a la escuela rural San Miguel, lugar que nos inspiró y llenó de aprendizajes valiosos, existen dos formas de acceso: en una moto desde la carretera principal, o un recorrido caminando mientras van apareciendo majestuosas montañas, casas de diferentes tamaños y colores, al igual que variedad en árboles frutales y animales domésticos y la presencia imponente del volcán Galeras custodiando este hermoso territorio.

A la escuela asisten alrededor de veinticinco a treinta estudiantes desde los 4 a los 11 años, entre transición y quinto grado. Para esta investigación se trabajó con los niños de cuarto y quinto de primaria, quienes se encuentran en un mismo salón a cargo del docente Jorge Pantoja, quien ha venido desarrollando una serie de proyectos pedagógicos productivos y ambientales durante 21 años en la institución.

Cabe resaltar que el contacto directo entre la Fundación Suyusama y este territorio se hace a través de una líder comunitaria, Silvia Gómez, quien ha trabajado durante 15 años en los proyectos propuestos por la Fundación, realizando actividades de acompañamiento, formación y evaluación a las familias de la vereda respecto a temas agroecológicos, ambientales y comunitarios. También, Silvia acompaña los procesos realizados en la escuela, la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y diferentes organizaciones sociales.

Silvia nos acompañó, nos propuso actividades, nos recomendó y retroalimentó diferentes intervenciones, lo cual fue de gran utilidad dentro de nuestro proceso pedagógico, en la formación de los niños y niñas, y en el conocer y aprender sobre su territorio.

Justificación

Al adentrarnos en Cariaco Bajo descubrimos una población rural lejana a la que muchos comprenden como distante del progreso. Nos encontramos con una comunidad, con unos niños y niñas especialmente, enfocados en intereses diferentes, a los que por lo general se persiguen en un contexto urbano.

Las hortalizas, las hierbas, el cafetal, los cuyes, el río o el torneo de fútbol (el cual reúnen a toda la vereda) son su verdadera realidad, su interés y el día a día de cada campesino de esta vereda, por eso, al hablar de participación y agencia infantil, es inevitable tener en cuenta todo esto que los representa y con lo que se encuentran fuertemente enlazados. Este trabajo, inicialmente, es pertinente para el contexto en que se desarrolla, pues tiene como foco analizar las prácticas que ellos realizan y la forma en que

los niños y niñas ven y comprenden, tratando siempre de poner por encima la voz de la comunidad con la que estamos trabajando.

Frente a las problemáticas que planteamos anteriormente, podemos afirmar que este trabajo quiere resaltar las acciones, las voces y los pensamientos de los niños y niñas con quienes realizamos esta investigación. Se busca en gran medida, demostrar cómo a partir de la forma en que ellos conciben la realidad se pueden generar fuertes cambios dentro de su territorio que van desde lo minucioso a lo más grande favoreciendo a toda una comunidad.

Desarrollamos dos proyectos que se articulan con los intereses de la Facultad de Educación, la Fundación Suyusama y los diálogos con los actores de la comunidad rural. Estos proyectos pedagógicos se denominaron “*cantándole al agua*” (desarrollado en el primer semestre del 2019) y “*Ecoguardianes*” (desarrollado en el segundo semestre del 2019). Los proyectos tuvieron como base buscar siempre que las actividades propuestas estuvieran sujetas a los cambios que los niños y las niñas idearan, por medio del diálogo y acuerdos establecidos, ya que es espléndida la forma en que ellos conciben su realidad y se encuentran preocupados por ella; sin embargo, las temáticas, recursos e instrumentos utilizados fueron diferentes y es en esta investigación que se unen para dar cuenta, reflexionar y analizar lo sucedido en el territorio.

En primera medida, el proyecto denominado “*cantándole al agua*” se desarrolló con el objetivo de reconocer la problemática del agua y cómo a partir de acciones producidas por los niños y desde sus ideas, se podrían generar cambios significativos en su territorio. Por otra parte, “*eco guardianes*” buscó visibilizar las diferentes prácticas de cuidado que tenían los niños y niñas en relación con el medioambiente y saberes propios de su territorio.

Durante la realización de los proyectos aprendimos con y de los niños y niñas, de las diferentes problemáticas que eran ajenas a nosotros, ya que venimos de un contexto urbano, la ciudad de Bogotá, la cual la mayoría de su población se encuentra lejana a temas rurales, ambientales y la noción y concepción de otro tipo de infancias.

Identificamos elementos relacionados con la siembra y la cosecha, los cuales hacen parte del día a día de los niños, y cómo a partir de un mal trabajo en el sembrado se pueden generar repercusiones dentro del territorio. Frente a esto, también nos enseñaron sobre la importancia de tener fincas sostenibles y de aprovechar al máximo todo lo procedente de la naturaleza; también, nos hablaron acerca de las plagas de insectos que arruinan las cosechas. Todos estos conocimientos son heredados por parte de la escuela, otorgados por sus padres o incluso, son aprendidos de manera empírica.

Desde otra perspectiva, este tiempo que permanecemos en Nariño nos permitió descubrir una región verdaderamente interesada en el campo, en las costumbres y los saberes ancestrales, en la sostenibilidad, en los indígenas, en la diversidad, entre otros elementos, de la cual terminamos fascinados y nos motivó a construir esta tesis sobre nuestra experiencia.

El tiempo que estuvimos en este territorio fue una oportunidad para aprender sobre agroecología y cuidado del campo, conocimientos que guardamos con mucho amor y que fueron mediados por la Fundación Suyusama y por parte de cada uno de los campesinos que conocimos allá. Esto nos hizo comprender la inclinación que posee el Departamento de Nariño por velar por la manutención de la ruralidad y la importancia que tiene esta para ellos, lo cual se puede evidenciar en su plan de desarrollo departamental en los propósitos comunes frente al crecimiento e innovación verde:

[...] se parte del reconocimiento del patrimonio ambiental de la región como una oportunidad de desarrollo y de bienestar de nuestras comunidades, pero también, como una responsabilidad y compromiso de preservación, con el fin de garantizar la disponibilidad de recursos naturales para la vida y goce de las generaciones futuras (Gobernación de Nariño, 2016, p. 65).

Frente a esto, comprendimos la riqueza de nuestros trabajos, junto a los niños y niñas y el valor que tendría realizar un trabajo de investigación sobre este tema, como una oportunidad para exponer la perspectiva que tienen del campo y de la vida.

Antecedentes

En este capítulo de antecedentes se realizó una aproximación de los temas relacionados, con el fin de generar una serie de comprensiones frente a la participación infantil, la educación rural, y la agencia infantil. Para ello, se llevó a cabo una revisión bibliográfica que consistió en una búsqueda con los siguientes criterios: haberse publicado dentro de los últimos 20 años, considerar principalmente a países Iberoamericanos y que posean palabras claves: participación de niños y niñas; participación infantil rural, escuela rural, infancia rural y agencia infantil.

La búsqueda se realizó con la base de datos de la Pontificia Universidad Javeriana, en los que se destacan las bases de datos Redalyc, Dialnet, Latindex y el buscador Google Scholar, donde se encontraron documentos como artículos de revistas, resultados de investigaciones y trabajo de pregrado, maestría y doctorado.

Para empezar nuestra exploración desarrollamos la categoría de *Niños y niñas dentro de procesos participativos*, teniendo en cuenta que esta se articula como el tema principal de

nuestro trabajo. Frente a esta categoría exploramos siete documentos, dentro de los cuales encontramos algunos elementos que se relacionan con los objetivos de nuestro trabajo. Posteriormente, desarrollamos la categoría *Escuela e infancia rural*, dentro de la cual abordamos siete documentos que relatan las diversas características y configuraciones de las infancias rurales y la influencia que tiene la escuela en los niños y niñas dentro de estos territorios.

Posteriormente, planteamos la categoría de *agencia y niñez*, en la cual exploramos siete documentos, donde se desarrollan prácticas y expresiones de agencia en diferentes contextos por parte los niños y niñas. Por último, se encuentra un espacio de antecedentes relacionados con los proyectos liderados por estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil desarrollados en el territorio, ya que nos permitieron una comprensión más profunda de la realidad y tener pistas de continuidad para el desarrollo de esta investigación.

Niños y niñas dentro de procesos participativos

La presente categoría se abordará desde dos perspectivas. En primera instancia, los documentos presentan una mirada epistemológica y teórica de la participación infantil, los cuales ponen en evidencia diversos procesos participativos de carácter práctico junto a los niños y niñas. Por otro lado, se presenta la participación infantil desde distintas concepciones y argumentos legales.

Inicialmente, analizamos el documento de Padawer y Enriz (2009) *Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní*, en el cual se describen los diversos espacios de participación de los niños y niñas en Argentina que forman parte de la comunidad

mbyá-guaraní, por medio de un trabajo descriptivo donde se interactuó con la comunidad. En este trabajo se identificó que los espacios de participación de los niños y niñas varían fuertemente en los contextos rurales y se reconoció que en estos se da un tipo de participación denominada periférica en donde se tiene en cuenta el aprender desde el hacer involucrándose en las prácticas sociales (Padawer y Enriz, 2009). Dentro de este tipo de participación se identificaron distintas prácticas domésticas; como la caza y la cosecha, como aquellos espacios apropiados por los niños por medio de la interacción y la participación con su comunidad. Estas acciones, además, tienden a juzgarse debido a las concepciones que se tiene de trabajo infantil, las cuales son lejanas a la idea que posee esta comunidad, donde “el crecimiento del niño es reconocido a partir del ejercicio de sus capacidades para encargarse de la provisión de ciertos alimentos, para consumo del grupo doméstico” (Padawer y Enriz, 2009, p. 10).

Por otra parte, en el trabajo también se identificó que el juego les permite a los niños incursionar en dinámicas participativas, pues, en el caso de la comunidad, los niños y niñas han adecuado los juegos tradicionales, con características que los representan como comunidad y las cuales les causan mayor interés; la construcción del balón con hojas y materiales nativos, o la alteración de diversas reglas destacándose sus habilidades y destrezas personales (Padawer y Enriz, 2009).

Ahora bien, retomando la idea del trabajo infantil, como espacio de participación en la que se ven involucrados los niños y niñas, en la investigación de García (2015) denominada *El trabajo infantil rural: un puente para la construcción de saberes en la escuela rural*, se desarrolló un trabajo de indagación-reflexión, a lo largo de tres años, en la escuela La Argentina, ubicada en la localidad de Usme - Bogotá. Se buscó, destacar el trabajo infantil

en las dinámicas rurales y en la escuela, a partir del análisis de los espacios participativos de los niños en la comunidad. La autora, afirmó que no es pertinente omitir el trabajo infantil en las dinámicas de la escuela, teniendo en cuenta que, forma parte de una de las acciones donde los niños y niñas se vinculan con la comunidad y aprenden a participar de esta (García, 2015, p. 142).

La autora afirma que los currículos de las escuelas rurales deberían estar encaminados a fomentar y vincular este tipo de participación en la escuela, teniendo en cuenta que estas interacciones que tienen los niños al trabajar traen consigo un sinfín de saberes que representan a su comunidad. En el texto se aclara que la exclusión de este tipo de dinámicas participativas en la escuela ocurre debido a que el trabajo infantil tiende a verse en los espacios urbanos como negativo y las políticas educativas son construidas en estos mismos contextos, lo cual produce una generalización que termina afectando a las dinámicas rurales (García, 2015).

Dentro de esta perspectiva epistemológica a la cual hacemos alusión, evidenciamos que las experiencias de participación infantil genuinas logran generar grandes cambios en los niños y niñas, al respecto, nos encontramos el texto de Novella, Agud, Llena y Trilla (2013) *El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil*. Este documento evidencia el resultado de una investigación evaluativa de carácter participativo que tuvo como centro a los niños y niñas que estuvieron en su infancia dentro de procesos de participación en diferentes ámbitos educativos; escolar, de tiempo libre y comunitarios, con el fin de dar un concepto de ciudadanía recurriendo a su experiencia en la Ciudad de Barcelona, España. Los autores Brennan y

Hamlin (como se citó en Novella et al., 2013) explican que las experiencias auténticas de participación infantil:

[...] preparan para el ejercicio de la ciudadanía y tienen incidencia en la adquisición de la *virtud cívica* [...] la cual tiene una doble dimensión: requiere la capacidad para discernir lo que el bien público precisa, y exige la motivación para actuar según sus dictados (p. 103).

Pues bien, los resultados permiten evidenciar que jóvenes que estuvieron dentro de experiencias participativas durante su infancia reconocen dimensiones frente a la idea del denominado buen ciudadano mucho más elaborada y compleja, en términos del respeto, civismo, compromiso social, político y la participación con sentido crítico en comunidad.

Es de destacar que, para el ejercicio de la participación en los niños y niñas, el sentido de comunidad constituye un elemento fundamental. Al respecto, Gandulfo (2016) en su investigación "*Hablan poco guaraní, saben mucho*": una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de corrientes, Argentina, evidencia que tras un proceso colaborativo entre niños, niñas y docentes de una zona rural, lograron construir conocimiento por medio de la interpelación y cuestionamiento a los adultos de su comunidad en cuanto a la realidad sociolingüística que se evidenciaba en este lugar, debido a que se tenía prohibido el uso del guaraní dirigido a los niños, ya que se tenía como hipótesis que en esta zona no se hablaba más guaraní.

Sin embargo, tras el proceso de investigación colaborativa se pudo evidenciar que no era el caso, y que por el contrario la comunidad aún tenía apropiación de esta lengua nativa generando grandes sorpresas entre los investigadores y miembros de la comunidad. Este

proceso participativo permitió que, como lo expresa Gandulfo (2016) “los niños en posición de investigadores nativos han interpelado a los adultos, han producido conocimiento sobre su comunidad poniendo de manifiesto una importante cantidad de hablantes de guaraní hasta el momento inadvertido” (p.100).

Paralelo a la ejecución de estas experiencias de participación auténticas con niños y niñas, se ha venido consolidando una perspectiva teórica, donde se ha tenido en cuenta la voz de sí mismos y de diversos autores que han reconocido que es necesario brindar escenarios de participación para contribuir al desarrollo holístico de los niños y niñas, independientemente si son en espacios formales o informales.

Para esta perspectiva, nos acercamos al trabajo llamado *Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes* (Contreras y Pérez, 2011) que tiene como objetivo desarrollar una sistematización de conocimientos y reflexiones en torno a cinco años de trabajo de estudios cualitativos y de vinculación en comunidades por parte de los autores, donde han reconocido y validado las opiniones, sentimientos y creencias de niños y niñas dentro de entornos educativos en Chile para conocer su perspectiva sobre la participación infantil.

Se pudo establecer que la participación a la cual los niños hacen alusión está relacionada con el contexto y las relaciones. Respecto al contexto, ellos buscan y realizan una serie de “luchas simbólicas” (Contreras y Pérez, 2011, p. 818) para el acceso a espacios de participación para así generar transformaciones dentro de su propio territorio y donde puedan generar aprendizajes de manera colectiva.

Dentro de ese proceso, se reconoce el marco de las relaciones, donde el buen trato es un aspecto fundamental, ya que los niños “reconocen que han sido vulnerados y maltratados por tener la edad que tienen, y reflexionan sobre el trato que deben recibir y el trato que deben dar” (Contreras y Pérez, 2011, p. 818). Para esto es fundamental el diálogo que se establece con los adultos, lo que significa un cambio de paradigma en cómo estos reconocen a los niños y niñas, pues se pueden relacionar y comprender de la mejor manera posible, sobre todo en los entornos educativos, ya que estos “no ejercen formas que privilegien las acciones participativas; difícilmente las instituciones dialogarán la información o las decisiones con los niños y niñas, simplemente no se les informa, ni menos se les consulta; se decide por ellos y por ellas” (Contreras y Pérez, 2011, p. 816).

En relación con lo anterior, nos acercamos al trabajo de Jaimes (2016) *La participación infantil en la educación rural: el caso de la Escuela Nueva*, en el cual se evidencian los diferentes niveles de participación presentes dentro de unas escuelas rurales en el municipio de Ubaté - Colombia, las que tienen como enfoque la Escuela Nueva. Para identificar los diversos niveles presentes en esta población se tomó como referencia la escalera de participación propuesta por Roger Hart. El análisis del trabajo reconoció que los maestros ponen en funcionamiento, propuestas que promueven en su gran mayoría una participación auténtica por parte de sus estudiantes.

Por otro lado, es muy valioso el abordaje legal que se realiza en el trabajo de Jaimes (2016) pues, se identifican las diversas políticas que atañen a las escuelas rurales. Además, de las implicaciones de la implementación del modelo de Escuela Nueva; sin embargo, se destacan mayoritariamente las políticas en defensa de la participación infantil, las cuales son definidas con detalle. Estas políticas fueron “(a) la Declaración Universal de los

Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948, Palaix de Chaillot, París Francia; y (b) la Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989, Ginebra, Suiza” (Jaimes, 2016, p.54).

Por su parte, Buriticá y Saldarriaga (2020), en su texto *Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural*, plantean diferentes argumentos teóricos por parte de diversos autores acerca de la importancia de visibilizar la voz de los niños y niñas en el marco de las escuelas rurales. En este trabajo se hace una crítica a las diferentes políticas que afectan a la participación infantil, teniendo en cuenta que estas no validan en muchas ocasiones los diversos espacios y acciones de participación de los niños y niñas, y especialmente a aquellos que se encuentran en contextos rurales, y, por ende, tienden a verlos como sujetos frágiles y dependientes de los adultos. Un argumento por el cual consideran que sucede es debido a la ausencia del reconocimiento de la voz de los niños en la escuela rural, la cual es su principal fuente de formación política. En sus palabras, afirman que “ellos necesitan de espacios formativos que los ayuden a configurarse como sujetos con capacidad de agencia, reflexión y transformación” (Buriticá y Saldarriaga, 2020, p. 27).

Desde otro ángulo, Buriticá y Saldarriaga (2020) también consideran que al investigar a los niños y niñas en contextos rurales se debe tomar en cuenta sus voces, pues generalmente se tiende a analizar estas poblaciones desde las concepciones de los investigadores y sus experiencias, dejando de lado que los niños son quienes viven su realidad y tienen la capacidad de describirla.

Escuela e Infancia rural

Para iniciar esta categoría, abordamos el documento de Aguirre, Gajardo y Muñoz (2017) denominado *Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile*, en el cual a partir de una investigación de carácter cualitativo-interpretativa, se buscó reflexionar sobre los cambios que ha tenido la infancia rural con una población de niños y niñas participantes de los Programas de Prevención Focalizada de la Corporación Opción (PPF).

Inicialmente, los autores de este trabajo se adentraron en la concepción de infancia desde una perspectiva de diversidad dependiendo del contexto, pues según sus palabras “En este sentido, la infancia es una construcción social donde cada infancia es distinta de su predecesora a nivel de individuos y distinta al ser mediada por los cambios del contexto” (Aguirre et al., 2017, p. 906). De esta manera, se comprende que la infancia y su participación dentro del contexto está mediada por los demás participantes de esta. Así mismo, los autores afirman que tanto la infancia en la ruralidad como en la urbanidad tienden a sufrir de una invisibilidad en cuanto a su concepción de sí mismos y del mundo, pues “sus voces están mediadas por los relatos y las experiencias adultas, lo que da cuenta nuevamente de la posición social que ocupan en un mundo pensado por y para los adultos” (2017, p. 908) esto último, según los autores, sucede tanto en sus hogares como en la escuela.

Los autores Triana, Ávila y Malagón (2010), en su trabajo *Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá*, están de acuerdo con que la voz de los niños y niñas en los contextos rurales es opacada o poco relevante. En su investigación exponen cómo es el

funcionamiento de la crianza en niñas y niños de 78 municipios del departamento de Boyacá Colombia, a partir de una investigación cualitativa, donde los participantes narraron sus rutinas diarias y prácticas de cuidado.

Desde el análisis de los resultados los autores afirman que uno de los elementos característicos de los contextos rurales es que los niños tienden a incluirse en las actividades domésticas y laborales desde muy pequeños, debido a que esto es lo más común y correcto culturalmente. No obstante, esto no es del todo positivo, pues, los autores afirman que estas acciones impiden que se promuevan actividades de juego entre los niños y sus padres, algo que es completamente necesario en la etapa en que se encuentran, pero que se realiza poco en los contextos rurales (Triana, Ávila y Malagón, 2010).

Retomando el trabajo de Aguirre, Gajardo y Muñoz (2017) los autores relatan acerca de las condiciones en que viven los niños y niñas en los contextos rurales, y frente a estas se refieren como deplorables con relación a los niños que viven en contextos urbanos, puesto que ellos tienen mayor acceso a los servicios básicos y de una manera más oportuna. De este modo, evidencian que la experiencia de ser niño rural está ligado a una condición de mayor vulnerabilidad desde un enfoque, social, político y/o económico, algo que es muy bien ejemplificado en las escuelas de estos contextos (p. 908).

En cuanto a las escuelas rurales, Silva, Bastidas, Calfuqueo, Díaz y Valenzuela (2013), en su texto “*Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural*”, hacen una aproximación a la composición de las escuelas rurales, y las motivaciones que existen por parte de los estudiantes, los profesores y los padres frente a la asistencia a esta, a partir

de una investigación cualitativa con una población mapuche, ubicada en la región de la Araucanía, Chile.

A partir del análisis de este trabajo se logra destacar la descripción que realizan los autores de las escuelas rurales, pues, afirman que estas son impulsoras de motivación hacia los estudiantes, de estudiar una carrera universitaria y salir de su vereda, siendo una de las razones por las que los estudiantes asisten a la escuela, además de que en esta tiene un espacio de sociabilidad, juego y diversión, algo que normalmente no experimentan en sus hogares rurales.

No obstante, Hernández (como se citó en Silva, et al., 2013) afirma que “Muchos estudiantes se preguntan cada mañana: ¿Por qué debo ir a la escuela?; es decir, preguntan indirectamente por el sentido de asistir a la escuela” (p. 245), esto último sucede, debido a que existe una tendencia en las escuelas rurales por impartir conocimientos que son lejanos a la realidad de los niños y su contexto, por lo que los estudiantes pierden interés por la escuela, y por esta razón en muchas ocasiones se registran casos de deserción escolar. (Silva, et al., 2013, p. 247).

Con relación a la descripción que se da en este último trabajo, se encuentra Abós, Torres y Fuguet, quienes en su investigación *Aprendizaje y escuela rural: una visión del alumnado (2016)*, exponen ciertas características de las escuelas rurales y el aprendizaje que se da dentro de estas, a partir de la opinión de los estudiantes. Este trabajo se desarrolló con una metodología cualitativa y un método fenomenológico, junto a una población de 20 niños y niñas en un contexto rural de Andalucía-Cataluña, una vereda de España, a los cuales se aplicó una entrevista semi-estructurada con el fin de conocer la opinión que poseían frente a

sus motivaciones, concepciones y estrategias de aprendizaje. Los niños que participaron de esta investigación formaban parte de escuelas rurales que poseían un enfoque de multigrado, es decir, que los estudiantes poseían una diversidad de edades, pero compartían aula, algo muy común en cualquier escuela rural.

Frente a las aulas multigrados, los autores mencionan que estas son una buena alternativa para la ruralidad, sin embargo, afirman que “exigen experiencias pedagógicas en las cuales el alumno sea verdaderamente un sujeto activo y el docente, el conductor del aprendizaje en función de sus necesidades e intereses” (Abós, Torres y Fuguet, 2016, p. 3). Esto último, lo afirman teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes con relación a la escuela, pues dentro de todas estas, mencionan que la escuela la disfrutaban más por los espacios de sociabilidad y juego, pues “la escuela es, en muchas ocasiones, el único lugar donde el alumnado entra en contacto con otros niños, aunque sean de edades diferentes a las suyas” (Abós, Torres y Fuguet, 2016, p.13) como también lo mencionan Silva, et. Al (2013).

Con relación a lo académico, los alumnos mencionan que los aprendizajes los obtienen mayormente con el fin de poseer mejores calificaciones. Según los autores, estas respuestas se dan debido al mal uso que se le da a la metodología multigrado, y la poca intención de los maestros por implementar estrategias que generen un aprendizaje de interés por parte de los niños e incluyente con la diversidad de edades que se encuentran en el aula.

Esta desarticulación con el contexto en específico también es mencionada por Szulc (2015), en su trabajo *Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén*. En este estudio, la autora tenía como objetivo comprender las

experiencias que han tenido los niños y niñas mapuches de Neuquén con la escolaridad a partir de una investigación antropológica realizada en 2001, en la provincia de Neuquén, con población rural. En el trabajo se resalta especialmente las actitudes de protesta y cuestionamiento que han tomado reiteradamente los estudiantes indígenas en el aula frente a sus docentes y los aprendizajes que son impulsados por parte de ellos. Estas posturas tomadas por los niños surgen a raíz de la desestimación que se ha tenido culturalmente frente a las comunidades indígenas, posicionando a los niños como “tabulas rasas”.

Frente esto, en el trabajo se evidencia discursos por parte de los niños, tales como; “Yo varias veces he tenido cruces [discusiones] con la maestra mapuche, porque ella también habla de dios y todo eso y yo como no creo en dios... y ella dice que sí, que existe, ¿me entendés? Siempre discutimos por eso” (Szulc, 2015, p.246). La subestimación por parte de los maestros hacia los conocimientos previamente adquiridos por los niños en su contexto ha traído consigo negación en nombre de los niños y los adultos hacia la escuela. Por otro lado, en este trabajo también se menciona la poca importancia que se le da en la escuela a la participación de los niños en actividades políticas referentes a su contexto, pues los docentes las estiman como inapropiadas para la edad que poseen, lo que ha generado disputas entre los padres y los maestros. La autora menciona que esto sucede debido a la poca cercanía que posee la escuela con la familia de los niños, algo que es bastante relevante para el funcionamiento de una escuela rural (Szulc, 2015).

Frente a esto último, Bustos (2011), en su texto *Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria* plantea la relevancia de la participación de la comunidad en las prácticas escolares, a partir de un estudio de reflexión de las diversas experiencias obtenidas en distintos países. El autor comprende que en la

mayoría de los casos las familias de los estudiantes participan en labores que pueden contribuir a generar en el aula ideas, experiencias y oportunidades para los niños bastante enriquecedoras, y, además, como lo plantea Durston (como se citó en Bustos, 2011) reconoce que “no aprovechar esta herramienta disponible significa alejarse de la optimización en la asignación de los recursos externos de cualquier proyecto social rural, sobre todo si está relacionado con la educación” (p. 107).

Bustos (2011) afirma que en el caso de las escuelas rurales “la unión hace la fuerza” (p. 108) pues, teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos las escuelas en el campo poseen carencias económicas y una ausencia del estado, la participación de las familias puede contribuir a que la comunidad se apropie mayormente de la institución y aporte desde sus posibilidades.

Otro aspecto, relacionado es que en muchas ocasiones el docente en las escuelas rurales debe ubicarse como aprendiz junto con los niños, cuando la comunidad se vincula con esta, teniendo en cuenta que ellos también poseen conocimientos enriquecedores del contexto, y por ende se deben permitir espacios para que sean ellos quienes lo transmiten, y así lograr aportar a la herencia cultural de la comunidad (Bustos, 2011). Para el logro de esta iniciativa el autor propone cuatro pasos, los cuales son:

1. Entender la cultura y las actitudes de la comunidad.
2. Elaborar un plan de búsqueda de padres de familia y de la comunidad.
3. Colaborar con los padres de familia para ayudarlos a entender mejor a sus hijos.

4. Involucrar a los padres de familia y a los miembros de la comunidad en la vida diaria de su escuela.

Finalmente, Bustos (2011) afirma que lograr este vínculo con la comunidad podrá evitar que se genere esa intoxicación en el contexto rural de la urbanidad, algo que se ha venido dando a lo largo de los años.

Por su parte Suárez y Urrego (2014) en su trabajo *Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas*, concuerdan con la idea de que existe una tendencia en los contextos rurales de desprender a las familias de los procesos educativos de los niños en la escuela. En este estudio los autores buscaron construir reflexiones acerca del sentido que le dan los docentes a la relación entre la familia y la escuela, a partir de una investigación cualitativa y etnográfica, en la Institución Educativa El Horro de Anserma, Caldas. Al analizar los resultados comprenden que esta separación familia-escuela surge debido a factores como la ubicación geográfica de las escuelas, las cuales al ser generalmente lejanas a los hogares de los niños tienden a estar desprendidas de ese vínculo escuela-familia; y, por otro lado, el frecuente pensamiento por parte de los padres y los maestros de que “no poseen buenas ideas para intervenir en los encuentros” (Suárez y Urrego, 2014, p. 107).

No obstante, las autoras no desconocen la existencia de escuelas en contextos rurales que se han venido esforzando a lo largo de los años por proponer iniciativas que reconozcan oportunidades de aprendizaje para los niños. Algunas de estas escuelas han propuesto el modelo de Escuela Nueva donde, según Colombia aprende (como se citó en Suárez y Urrego, 2014) “En la Escuela Nueva, los padres tienen y deben involucrarse en la

educación de sus hijos. Por ello, las guías cuentan con actividades y ejercicios de consulta para los padres, la comunidad y los ancestros” (p. 105).

Agencia y niñez

Para el desarrollo de esta categoría exploramos bibliografía que se ha generado en el continente latinoamericano, alrededor de la agencia y niñez, investigaciones relacionadas en las que exista participación y prácticas de agenciamiento por parte de los niños y niñas para conocer, identificar y reflexionar acerca de las concepciones, metodologías y procesos que se desarrollan en torno a esta temática.

En primer lugar, para el desarrollo de agencia y niñez, nos acercamos al trabajo de González (2016) titulado “*Estructura y agencia en la migración infantil Centroamericana*” este artículo busca encontrar las causas y motivaciones de la niñez migrante de Centroamérica, puesto que las dinámicas políticas y sociales, homogenizan e invisibilizan las voces de los niños, niñas y jóvenes, ignorando por completo su realidad y su posición como agentes. Uno de los factores de riesgo más notable que posee la niñez migrante tiene que ver con su edad, ya que las relaciones económicas y de poder siempre han estado a cargo de los adultos. No obstante, es importante precisar que los niños y niñas no acompañados que pasan por un proceso de movilización no son actores pasivos, por el contrario “son personas con capacidad de toma de decisiones, por lo que deben trascenderse los discursos adulto-céntricos desde los cuales los miramos cuando tratamos de entenderlos” (González, 2016, p.59).

En ese orden de ideas, en este artículo de investigación se pudo evidenciar que la agencia del sujeto está relacionada con las motivaciones que tuvo para salir de su país, el

planteamiento de estrategias y las posibilidades de reacción que tuvo que emplear de acuerdo con sus condiciones y recursos individuales en el tránsito migratorio.

Siguiendo la línea de la infancia migrante, Pavez- Soto (2018) en su texto “*Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores*”

reconoce una serie de violencias que viven los niños y niñas migrantes en Chile y como estos generan prácticas de agencia y resistencia para hacerle frente. Los tipos de violencia a los que se ven sometidos estos niños están relacionados con el racismo, la discriminación, la violencia física, violencia verbal y el acoso escolar que se genera tanto en el entorno comunitario como en el escolar, por parte de adultos y sus pares, sufriendo doble discriminación por su condición de migrantes y ser niños.

No obstante, los niños y niñas han generado prácticas de agencia; esta entendida para James y Prout (como se citó en Pavez - Soto, 2018) como: “La capacidad de agencia de la niñez sería la iniciativa en la acción y el poder elegir, decidir y actuar, producir conocimientos y experiencias, así como negociar con otros actores sociales en un marco estructural reproducido por ellos mismos” (p.159). Estas prácticas o acciones que desarrollan los niños y niñas fueron: el aislamiento, el encierro, la confrontación, la denuncia, la asimilación, deseo de huida, el silencio y, por último, el olvido, de manera que los niños se sitúan como agentes; sin embargo, es importante precisar que las acciones que los niños desarrollan son distintas a las acciones adultas, pero se evalúan desde estos parámetros que los adultos han venido construyendo social e históricamente (Pavez- Soto, 2018).

Es posible evidenciar que la agencia surge en contextos de vulnerabilidad como una manera de entender y actuar frente a una situación determinada. En el caso de Girard

(2007), realiza una investigación participativa con niños y niñas en la colonia Morelos en México, donde logran reconocer que este lugar se constituye como un lugar ambiguo para sus habitantes, sobre todo para los niños. La metodología participativa llevada a cabo “constituye un instrumento extremadamente poderoso por medio del cual las voces, las necesidades y los intereses de los niños pueden tener precedencia sobre lo que los adultos consideran como *su mejor interés*” (Girard, 2007, p.56).

En ese sentido, el uso de fotografías, entrevistas y muestras teatrales llevadas a cabo por los niños y niñas permitió identificar la violencia cotidiana, estructural y familiar a la que se ven expuestos; el narcotráfico, los operativos policiales, la pobreza y las dinámicas familiares son su diario vivir, no obstante, se pudo visibilizar su capacidad de agencia, pues los niños se manifiestan, rechazan y proponen incluso alternativas y estrategias para la solución frente a estos fenómenos sociales; como educación, el diálogo y la intervención de manera positiva por parte del Estado.

En otros estudios se puede evidenciar la relación entre agencia y niñez, desde el área de la nutrición, donde se encuentran elementos como la identidad, la cultura y la reflexión por parte de los niños. Por un lado, se encuentra el estudio de González y Santos (2020) llevado a cabo en San Jerónimo Amanalco, en el estado de México que tenía como objetivo comprender la agencia de un grupo de niños y niñas entre los 6 y 8 años, en relación con los conocimientos, experiencias y prácticas alimenticias por medio de la investigación acción con un enfoque etnográfico.

Esta investigación permitió reconocer que los niños y niñas tienen un gran conocimiento frente a la naturaleza, a su medio y cómo esto genera beneficios en su alimentación y por medio de estrategias y actividades formativas- productivas como el huerto escolar y

familiar se garantiza la soberanía y seguridad alimentaria, además garantiza la transmisión de conocimientos desde una perspectiva intergeneracional. Finalmente, este trabajo propone:

Reconocer su agencia es imprescindible para que formen parte de un proceso de concientización de la importancia, no solo de saber cómo producir alimentos, sino de hacerlo para disminuir la dependencia a productos que provienen del exterior en espacios donde hay condiciones, conocimientos y posibilidades para producir ahí (González y Santos, 2020, p. 292).

Por otra parte, el trabajo desarrollado por Duque (2008), denominado “*Niñas y niños colombianos en los Estados Unidos. Agencia, identidades y cambios culturales alrededor de la comida*”, también reconoce la alimentación como un elemento que visibiliza la capacidad de agencia que poseen los niños. En este estudio se pretendió realizar un trabajo etnográfico junto a niños y niñas colombianos entre los siete y los doce años, los cuales habían emigrado a Estados Unidos. A partir de estos elementos, se analiza cómo sus símbolos culturales, como la alimentación, y su identidad en general, transitan por unos cambios, entre el apropiamiento que tienen por su región de origen y los elementos que van adquiriendo del lugar a donde han emigrado. Para lograr una eficacia en el estudio, con respecto a los niños se reconoció que “al igual que los adultos son agentes y actores que aprenden, aportan significados y construcciones culturales. Es decir, tienen la capacidad de construir e influir sobre su propia realidad (Sandstrom y Fine, como se citó en Duque, 2008, p.283).

De esta manera, al finalizar se logra identificar que existen cambios verdaderamente complejos en la cultura de la comunidad migrante, los cuales son percibidos y apropiados

por los niños, ya que poseen las capacidades para exponer las transformaciones que han tenido sus prácticas y formas de concebir el mundo; algo que se identificó por medio de sus diálogos. Así mismo, al concluir la autora también destaca la participación activa de los niños en cada momento de la investigación, por lo que se evidencia que son agentes activos en la construcción de su identidad.

La autora Hecht (2013) en su investigación etnográfica, reconoce la agencia que poseen los niños y niñas de familias Tobas, en la ciudad de Buenos Aires - Argentina en relación con la socialización lingüística. Una de las premisas más importantes que se plantea es que “los adultos son el modelo, el parámetro y la meta del proceso, minusvalorando a los niños por lo que son y considerándolos sólo por lo que llegarán a ser” (Hecht, 2013, p.11) de manera que, se invisibiliza la experiencia y conocimiento de los niños en la tradición de la lengua, sin embargo, los resultados arrojaron que contrario a lo que se creía los niños generan aportes significativos frente a la competencia lingüística, por una parte frente a sus tradiciones y cultura los niños son sujetos activos y por otra parte, ayudar a los adultos a mejorar su habilidad frente al español como segunda lengua.

Finalmente, la investigación *Agencia y aprendizaje: un análisis de la agencia infantil en dos espacios de educación no formal en Bogotá*, desarrollada por Hernández (2016) tuvo como objetivo estudiar la agencia por medio de un enfoque etnográfico, puesto que son muy pocas las exploraciones que abarcan el tema de la agencia y aprendizaje. Dentro de los resultados encontrados se puede evidenciar que existen expresiones de la agencia infantil como la construcción de opiniones, pensamiento crítico en diversos niveles y formas, expresiones no verbales, como el dibujo, de modo que los niños pueden actuar y generar propuestas con el fin de construir conocimiento. Un elemento que la autora plantea es que:

A partir de estas reflexiones comprendo que se debe ser muy cauteloso a la hora de investigar la agencia en niños en espacios educativos (u otros sectores) y no confundirla con una errónea noción de autonomía como “hacer lo que quiera”. Se es agente en la medida que, como sujeto, se encuentra uno *sujetado* por las estructuras sociales y políticas y las acciones humanas están influenciadas por estas.

(Hernández, 2016, p.61)

Proyectos de investigación en el territorio

Finalmente, para concluir el apartado de antecedentes, es imprescindible mencionar los trabajos que se han desarrollado en el contexto en que intervenimos, los cuales a su vez están articulados con las mismas instituciones, y por ende tienen relación con nuestras intervenciones pedagógicas.

Por un lado, se encuentra el trabajo de Correa, Gómez y Waked (2017) denominado *Tres mundos entre hojas y letras: Ruralidad, escuela y literatura*, en el cual se desarrollaron distintas actividades de literatura junto a niños y niñas en contextos rurales de Boyacá y Nariño - Colombia. Uno de estos contextos fue la escuela Centro Educativo San Miguel. El trabajo realizado con estos niños y niñas en específico tenía como objetivo identificar los vínculos entre los niños y jóvenes y los procesos que desarrollaban la Fundación Suyusama, los cuales son: la soberanía alimentaria, la conservación ambiental y la financiación comunitaria en la vereda Cariaco; sin embargo, el logro de estos objetivos siempre estuvo de la mano de la lectura y las voces de los niños, para descubrir lo que sucede al interior de la literatura, y los cambios que atraviesan quien participan de esta (Correa, et. al., 2017, p. 14).

Por otra parte, se llevó a cabo el trabajo de grado denominado “*Niños y niñas como sujetos revitalizadores de saberes en su comunidad: el caso del Centro Educativo San Miguel, en la vereda Cariaco Bajo, Nariño*” (Hernández, 2019) que tuvo como objetivo reconocer el rol que tienen los niños y niñas frente al fortalecimiento de los saberes gastronómicos en la comunidad por medio de un proyecto educativo e investigativo. Dentro de ello se desarrolló un proceso de participación que permitió a los niños desenvolverse en el papel como investigadores frente a diversos temas relacionados como; las semillas nativas, saber cultural, soberanía y seguridad alimentaria, producción y venta de alimentos, entre otros. Por medio de métodos de recolección de información como las entrevistas, uso de fotos, videos, caminatas, entre otros. Finalmente, esta investigación permitió reconocer:

[...] la posibilidad de agenciamiento y de participación que tienen los niños y las niñas en los diversos espacios en los que se desarrollan, haciendo notable el hecho de que pertenecer a una comunidad rural permite generar otros tipos de relaciones entre la misma comunidad, distintas a las que se generan en las poblaciones urbanas (Hernández, 2019, p.138).

Marco Teórico

Con el fin de contextualizar y desarrollar las nociones que poseemos y la manera en que concebimos algunos términos abordaremos en este capítulo el marco teórico. El cual fue construido posterior a la producción de datos, es decir, que no fue un proceso lineal, sino que estas categorías surgen al analizar el trabajo de campo, y que son teorizadas, coincidiendo con el análisis posteriormente. Los siguientes conceptos son la columna vertebral del presente trabajo de investigación, pues orientaron la perspectiva con que

analizamos y reflexionamos los fenómenos que ocurrieron y las relaciones que se dieron a lo largo de este.

Frente a esto, desarrollamos el marco teórico iniciando con participación infantil; posteriormente, abordaremos agencia infantil, seguido de Infancia y escuela rural y finalmente, desarrollaremos el concepto de proyectos pedagógicos.

Participación Infantil

Partiendo de la premisa de que los niños y niñas no son futuros ciudadanos, sino que ya hacen parte de una ciudadanía, como se contempla en la Convención de las Naciones Unidas (CNU), deben tener posibilidades de participación, así como cualquier individuo. Sin embargo, más allá de lo jurídico cuesta entender y poner en práctica acciones participativas junto a los niños y niñas, las cuales realmente velen por el reconocimiento de su voz y sus ideas en ámbitos formales y de relevancia, lo cual nos hace reflexionar que comprendemos esta participación infantil simplemente como una aceptación retórica (Trilla y Novella, 2001, p. 25).

Dentro del contexto latinoamericano comprendiendo a los niños y niñas como sujetos de derechos, debido a la ratificación de la Convención sobre los derechos de los niños (1989), de ahora en adelante CDN, se ha venido presentando una discusión sobre el protagonismo y participación infantil, puesto que se ha identificado un aumento de estudios sociales donde se reconocen a los niños y niñas como sujetos políticos que tienen espacios en las agendas públicas de los gobiernos. Estas publicaciones además de pensar y aportar conocimientos sobre el protagonismo y participación infantil también involucran el conocimiento del contexto en el que se desarrolla, ya que existen factores económicos, políticos y sociales

que generan condiciones de desigualdad e inequidad limitando la participación de los niños y niñas (Voltarelli, et al., 2018).

Dentro de estas publicaciones del contexto latinoamericano se encuentran los autores Manfred Liebel e Iven Saadi (2012) exponen diferentes elementos característicos de la participación infantil en la cultura occidental y aspectos que afectan el desarrollo de esta. Frente a esto, conciben que un elemento representativo de esta concepción es el distanciamiento que existe entre los niños y niñas con la adultez, diferente a otras culturas no occidentales que incluyen al niño como parte integral de un todo (Liebel y Saadi, 2012).

Estos autores, como elemento característico de la participación infantil hacen referencia a la CDN, y específicamente al artículo 12, el cual busca velar porque los niños y niñas tengan la posibilidad de tomar decisiones sobre ellos mismos y expresarse libremente en función de su madurez, como lo plantea Hinton (como se citó en Liebel y Saadi, 2012) “en la práctica son muy pocos los indicios que nos harían pensar que este derecho se entienda como una participación política plena” (p. 133).

En palabras de los autores, para concebir la participación infantil es fundamental reconocer que “En general, las edades de la vida no se clasifican en años y las personas no se categorizan de acuerdo con su edad, sino según su estado físico y su capacidad/habilidad para realizar ciertas tareas” (Liebel & Saadi, 2012, p.128). Con relación a esto ejemplifican que “en las culturas sudamericanas de los quechuas y los aymaras los niños no son vistos como una especie particular que se distingue de manera fundamental de los adultos, sino que son considerados personas pequeñas” (Liebel & Saadi, 2012, p. 128).

Otro autor muy notable en el contexto latinoamericano es Alejandro Cussiánovich quien entiende la *participación protagónica*, como parte del desarrollo esencial de la vida personal de los niños y niñas para que puedan consolidarse como actores sociales. Frente a esto nos propone:

[...] se desmarque de toda forma de participación meramente seguidista, funcional a los intereses dominantes y a las hegemonías impuestas por el capital y por los modos de vida que ello se derivan. [...] aquella que está intencionada y articulada a la voluntad de crecer en autonomía solidaria, en identidad social y en dignidad como persona y como pueblo (Cussiánovich, 2006, p.462).

Con relación a lo anterior Alfageme, Cantos, y Martínez (2003), plantean que las acciones de los niños y niñas deben lograr reconocerse como protagónicas más que como una vinculación a las acciones de los adultos. Sin embargo, los autores nos aclaran:

[...] no se pretende invertir la situación de dominación y entregar el poder a los niños (lo que algunos llaman infantocracia), sino abrir un espacio de convivencia en el cual la voz de este grupo social sea valorada como competente en su condición de ser humano y de actor social relevante (Alfageme et al. 2003, p.49).

Esto último hace referencia a que no se trata de otorgarle todos los roles en un proyecto a los niños y niñas, sino más bien generar relaciones de carácter horizontal en el trabajo junto a los adultos, y así cambiar el paradigma con que se reconoce la participación de los niños. Frente a esto podemos identificar:

El lugar en el que se coloca al adulto no es ya el del “sujeto supuesto saber”, cumpliendo la misión de depositar en los niños sus conocimientos con base en un

modelo bancario, sino el de agente potenciador de la autogestión y autodirección de las niñas y niños (Alfagame et al.2003, p. 49).

Autores como Trilla y Novella (2001) reconocen tres elementos indispensables para generar espacios o proyectos de participación infantil. En primer lugar, manifiestan que los proyectos en los que se vinculen los niños deben relacionar temas de su cotidianidad y de los cuales tengan conocimiento, lo que los hará sentirse más apropiados y menos inseguros frente a las contingencias de este; segundo, los niños y niñas deben estar al tanto de las intenciones y los procesos en que ellos participarán, con el fin de que reflexionen acerca del límite y el alcance su participación en este; y por último, estos proyectos en que participen los niños deben ser completamente genuinos y reales (p. 160).

Por otra parte, estos autores reconocen cuatro tipos de participación; participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación, sin embargo, reconocen:

El hecho de que un tipo de participación sea menos complejo o intenso que otro, no significa que aquel debe ser considerado como despreciable. Dependiendo de múltiples factores (edad o madurez participativa de los sujetos, contexto, propósito del proyecto o de la actividad, etc.), un nivel teóricamente inferior de participación puede construir el óptimo en ciertas circunstancias (Trilla y Novella, 2001, p.144).

En vista de lo anterior, surge la necesidad de analizar la participación infantil desde la diversidad de infancias, teniendo en cuenta que una de las principales razones de la debilidad de algunos discursos tiene que ver con la homogeneización de los niños y niñas. Frente a lo anterior, el autor Cussiánovich (2006) comprende que es indispensable hablar de *infancias* que respondan contextos sociales diferenciados (p. 415).

La realidad latinoamericana impide encasillar a los niños y niñas en una sola lógica de participación, reconociendo, por ejemplo, el trabajo, el cual forma parte de la realidad de muchos de los niños y niñas, donde las dinámicas del contexto los incluyen en trabajos familiares (p. 416).

El panorama en América Latina, a pesar de resultar complejo debido a las diversas dinámicas sociales, culturales y políticas, se debe pensar entonces que, estas infancias puedan asumir un rol protagónico y de participación verdadera frente al cambio en eso que los afecta directamente. Al respecto, el autor Gianni Schibotto (2015) plantea:

No se trata de aceptar las condiciones de carencia, de explotación y en muchos casos de violencia y negación de derechos en la que se encuentra una considerable parte de la infancia latinoamericana, sino de valorar este sujeto social en su propia condición de partida para indagar y construir recursos que activen un proyecto de transformación que no sea la adecuación a modelos externos sino la potenciación de un presente propio (pp. 64-65).

Agencia infantil

Para empezar con el esbozo de la categoría de agencia es preciso retomar algunos conceptos de la sociología, desarrollados por Anthony Giddens, pues, sus aportes entre estructura y sujeto, permitió emerger elementos importantes para la concepción de sujeto como agente (Pavez y Sepúlveda, 2019). Giddens (2003) en primera medida, plantea al sujeto como un agente “capaz de desplegar un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado de otros” (p.52). Es decir, el agente es una persona capaz de realizar una acción que está influida por un cierto poder hacia otras personas.

Adicional a ello, se plantea que esa acción, está permeada por una *conciencia práctica* que se entiende como “todas las cosas que los agentes saben tácitamente sobre el modo de ser en contextos de vida social” (Giddens, 2003, p.24).

Teniendo en mente estos conceptos, históricamente, se ha tenido la idea de que los niños y niñas, no son sujetos sociales capaces de incidir y modificar elementos propios de su entorno (Pavez y Sepúlveda, 2019), ya que se cree que, al no tener poder político y económico, tampoco tienen capacidad de agencia, puesto que poseen una vida muy estructurada, al estar limitada al mundo de los adultos y sus particularidades (Leinaweaver, 2010).

Sin embargo, estudios recientes han evidenciado que la niñez es un campo independiente de estudio, un mundo que no puede quedar reducido a la mirada e integración de los adultos únicamente, ya que se “establece que los niños/niñas son miembros activos en la construcción de su propia vida social y cultural y contribuyen a la dinámica social que los rodea” (Díaz y Vásquez, 2010, p. 13). En consecuencia, los niños y niñas al igual que los adultos, expresan su agencia al actuar en un contexto determinado que los limita, pero que a su vez propicia oportunidades de acción (Galaz, Pavez, Álvarez, Hedrera, 2018, p.3).

La agencia infantil se entiende como la capacidad que tienen los niños y niñas para actuar, expresarse y construir su propia vida, sin importar su edad, dentro de un contexto al cual lo configuran dinámicas propias, otorgándole un sentido, comprensión e intencionalidad a su actuar.

La agencia y autonomía infantil, históricamente, se ha ido consolidando a través de la interacción entre pares, por medio del empoderamiento y resistencia frente al mundo adulto

y las nociones que estos tienen sobre la infancia (Cordero, 2015). Siguiendo esta línea, la forma en que concebimos el empoderamiento es “la expansión de la libertad de elección y acción, [...] Esto significa incrementar la propia autoridad y control sobre los recursos y las decisiones que afectan la propia vida” (Leiva, 2015, p. 16). Un ejemplo de agencia infantil es la infancia trabajadora organizada en el MANTHOC - Perú en el año de 1976, puesto que surge a raíz de:

[...] la resistencia a aceptar la “idealización urbana occidental” de la infancia indígena y empobrecida. MANTHOC surge de la intuición de reconocer el papel protagónico de la infancia trabajadora como un actor del cambio de un Perú que buscaba escribir otro futuro (Martínez, 2008, p.83).

Por otra parte, Milstein y Guerrero (2014) en sus investigaciones etnográficas desarrolladas con niños y niñas, han logrado reconocer el papel que poseen estos como interlocutores con agencia, ya que son capaces de discutir y analizar fenómenos sociales a partir de “[...] sus puntos de vista y perspectivas sobre lo que acontece también constituyen la realidad social...” (p.131). Adicionalmente, reconocen a los niños como “otros que saben, tienen conocimiento, autonomía para pensar y reflexionar” (Milstein y Guerrero, 2014, p. 146).

Szulc (2019) en sus investigaciones con la comunidad rural Mapuche en Argentina, ha logrado también, romper esta tensión existente, al poner diferentes elementos en consideración en la acción social de los niños como “la trama de relaciones de poder intergeneracionales, interétnicas, de clase y género que la condicionan en cada contexto socio histórico específico” (Szulc, 2019, p. 58).

Szulc, problematiza este concepto al considerar que debe existir una reformulación del concepto de agencia infantil, pues a pesar de la nueva concepción sobre la niñez y su configuración como sujetos sociales, su uso desmedido y acrítico puede banalizar el concepto, ya que se han encontrado investigaciones donde:

[...] llegaban a plantear la autonomía y la agencia infantil a partir de situaciones en que niños y niñas de una ciudad europea, durante una visita escolar a un centro de ciencias, iban a comprar golosinas al inicio del recorrido, en lugar de al terminar, con lo cual alteraban lo pautado por sus docentes (Szulc, 2019, p.57).

No se trata entonces de entender la agencia como un acto de rebeldía ni de aislar y prestar atención únicamente a lo que los niños proponen y hacen, sino generar diálogo entre adultos, elementos sociales, políticos y económicos de su contexto, dando una voz y un sentido serio a lo que dicen, ya que son sujetos competentes y reflexivos.

Esta reformulación del concepto de agencia infantil puede resultar muy fructífera por medio de la etnografía, ya que se sitúa y contextualiza teniendo en cuenta las características y particularidades de los niños y niñas, además de las relaciones que se establecen dentro de su territorio, se debe tener “presente que los niños y las niñas no son los únicos “con algo que decir” acerca de la niñez” (Szulc, 2019, p.61).

Finalmente, en el ámbito educativo, es importante reconocer a los niños de esta manera, como agentes, puesto que:

El aprendizaje surge del sentido implícito en que los actos, de un reconocimiento de potenciales en los niños y las niñas, que les permiten participar activamente y hacer reflexiones que llevan a realizar inferencias, a participar, formular hipótesis y

buscar respuestas acerca del mundo que van descubriendo y construyendo mediante la exploración (Díaz y Vásquez, 2010, p.73).

Es decir que, al situar a los niños y niñas como un agente dentro de sus procesos educativos, por medio de la participación, reflexión y exploración de su mundo, permitirá generar un aprendizaje situado que sea práctico y útil además del entendimiento de las consecuencias de sus propios actos.

Construcción del concepto de Infancia y Escuela Rural

Es importante reconocer que para lograr abordar el término “Infancia rural” no debemos centrarnos únicamente en la amplia distancia que existe entre los niños y niñas rurales y los urbanos, sino que es imprescindible comprender que cada contexto rural posee características particulares al igual que cada uno de los pertenecientes a este, lo que nos hace tener como premisa la existencia de múltiples infancias. Sin embargo, en este apartado abordaremos aquellos elementos que comparten los niños y niñas en contextos rurales latinoamericanos, sin intención de elaborar generalizaciones.

Al determinar aquellas actitudes y acciones que comparten los niños y niñas dentro cualquier contexto existente, nos encontramos que todos y todas coinciden en poseer una gran pasión por el juego, al igual que por descubrir e investigar el mundo por medio de sus manos y de su interacción con todo. Además, de contar con la habilidad en desarrollar formas auténticas de expresarse; sin embargo, todos finalmente crecen, se desarrollan y construyen una visión del mundo más amplia (Didonet, 2012, p. 30).

Esto nos lleva a comprender que la infancia tiene en esencia una noción temporal y biológica innegable, pero, sin embargo, muy reducida, debido a la gran relevancia que

posee la cultura en la concepción de ellos y en ellos mismos, lo que nos lleva a concebir la infancia como:

una representación social formada en la cultura y por la cultura de cada época y, por tanto, intrínsecamente relacionada con la historia y la geografía, es decir, al ambiente socioeconómico, a los valores, a las concepciones de vida vigentes en cada espacio de vida (Didonet, 2012, p. 31).

Frente a esto último, se puede reconocer que, así como existen elementos característicos de las infancias a nivel global, también existen aspectos locales que definen estas infancias. Con relación a esto, no es posible ignorar la realidad que viven las infancias tanto en el territorio colombiano, como en cada uno de los territorios latinoamericanos, los cuales se encuentran en un gran porcentaje en contextos rurales, y muchos de ellos viven en condiciones de pobreza y vulnerabilidad. Debido a esto último, una amplia proporción de los niños y niñas pertenecientes a estos contextos no tienen acceso a instituciones escolares o por lo menos de buena calidad, y los que sí, tienen la posibilidad de asistir tienden a tener dificultades para mantenerse en estas, lo que configura ampliamente su realidad, su interacción y concepción del mundo, algo muy característico de estos contextos (Jaramillo, 2007, p. 111).

En Latinoamérica se ha tendido a afirmar que una de las causas de la deserción escolar en el campo es debido a la preferencia de los niños por ganar dinero trabajando, pero la verdad es que en muchos casos la opción del trabajo se encuentra posterior a la desvinculación del sistema. (Peralta y Fujimoto, 1998, p. 43) Por otro lado, existen muchos casos en los cuales el estudiante se encarga de estudiar y trabajar, no obstante, este último

termina volviéndose más interesante para este, a raíz de las características de la escuela rural (Román, 2013, p. 43).

Otro elemento esencial de estas infancias rurales latinoamericanas es su territorio y su comunidad, pues debido a las características de este, como lo es la poca población y mayor unión entre ellos, los niños y niñas poseen una cercanía con estos de mayor amplitud, en comparación con un niño de contexto urbano. Didonet (2012) frente a esto nos menciona que el niño:

Experimenta vivencias, retos y oportunidades de su entorno, absorbe la cultura de sus padres y su comunidad, de ellos recibe orientación y apoyo, por medio de la forma de mirarlos, por medio de sus palabras y gestos; tiene deseos motivados por cosas que ve, oye, siente en su medio. Si algún deseo es semejante al de un niño que vive en la capital del país, es porque la televisión y educación lo ha provocado (p.35).

De esta manera, podemos evidenciar el esfuerzo de la autora por resaltar la distancia social que existe entre ambos contextos, y con esto, destacar las particularidades de las infancias en la ruralidad, aludiendo a la conexión entre estos, sus familias y comunidad. Sin embargo, uno de los elementos más característicos cuando se habla de esta conexión y cercanía en la ruralidad es la inclusión que existe entre los niños y niñas con el trabajo, algo que ha sido controversial, debido a la perspectiva de vulneración de derechos desarrollada esencialmente basándose en contextos urbanos. Es por lo que diversos autores han hecho esfuerzos por redefinir las distintas políticas y textos que niegan la complejidad de la estructura social de algunos territorios rurales (Aguirre, Gajardo y Muñoz, 2017, p. 907). En paralelo, los niños y niñas en el campo, en la mayoría de los casos se incorporan en

estas dinámicas adultas desde sus posibilidades como niños, ya que “cuentan con actividades propias, como asistir al colegio y jugar, construyendo su identidad desde la valoración positiva del lugar donde viven” (Aguirre, et.al., 2017, p. 907).

Otros autores, como lo son Urzúa, Caqueo, Albornoz y Jara (2013), han hecho esfuerzos en ratificar estas diferencias entre las infancias rurales y las urbanas, comparando los niveles cualitativos de calidad de vida entre ambos. Entre las que se destaca la salud e higiene como uno de los aspectos en los que los niños y niñas campesinos tienden a tener dificultades; sin embargo, no se niega que en muchos contextos urbanos de alta pobreza este tipo de necesidades tampoco sean cubiertas. (Urzúa, et. al., 2013, p. 208). De este modo, van emergiendo algunas particularidades que caracterizan a las infancias rurales colombianas y latinoamericanas.

Por otro lado, la educación infantil y juvenil en el campo, como lo mencionamos anteriormente, es uno de los elementos que más resaltan en comparación con la educación urbana. En la ruralidad latinoamericana la calidad de la educación es un tema que avanza lento, de modo que los indicadores directos como la deserción, la repitencia, el bajo rendimiento escolar, entre otros. (Peralta y Fujimoto, 1998) dejando en evidencia la situación de dichos contextos. Desde otra perspectiva la Fundación Compartir comprende que:

La mayor parte de los niños, niñas y adolescentes rurales asisten a instituciones educativas de baja calidad, que no les garantizan los aprendizajes que les permitan aprovechar las ventajas del mundo global, por un lado, y las particularidades de los territorios, por el otro; así mismo tampoco les aseguran habilidades

socioemocionales que se requieren para no reproducir sus contextos de violencia y conflicto (Compartir, 2019, p. 21).

Este último enunciado, además de dejar en evidencia el nivel educativo por el que atraviesan las escuelas rurales colombianas, menciona la trascendencia que tiene y ha tenido la violencia y el conflicto en muchos de estos contextos, y, por ende, la necesidad y obligación de las escuelas de actuar con relación a este tema. Una de las razones por las que esto ocurre, y por lo cual la infancia se ve tan afectada, es por el gran abandono que existe por parte del estado frente a estos territorios. Teniendo en cuenta este abandono estatal, los líderes sociales, como los docentes de las escuelas, que en muchos casos tienden a ser los mismos, cobran gran importancia (Compartir, 2019, p. 21).

Como lo hemos mencionado, existe una gran diversidad de infancias y contextos rurales, por ende, el docente debe estar en un constante estado de transformación y reconstrucción permanente, reconociendo, además, que tanto la ruralidad como las infancias cambian día a día, desde sus formas de existir hasta sus quehaceres diarios. De esta manera, el docente rural debe articular estos elementos para lograr transformar el aula en un espacio de beneficio tanto para los niños y niñas como para la comunidad en general (Williamson, Collia, Pérez, Modesto y Rain, 2012, p. 79).

A partir de estas características, los saberes que poseen los niños y niñas deben ser reconocidos y tomados en cuenta dentro del aula, ya que son conocimientos y experiencias cargados de sentido, favoreciendo el aprendizaje y convirtiendo a la escuela en un espacio más provechoso para sus intereses y los de su comunidad. Frente a esto, Buriticá y Saldarriaga (2020) opinan que se debe “reconocer sus voces como posibilidad para mejorar los procesos educativos y de que las instituciones educativas se conviertan en espacios en

los cuales la alegría, la creatividad y la pasión por el conocimiento formen parte de la cotidianidad” (p. 15). Estos autores comprenden que hoy en día los niños y niñas rurales están mayormente articulados en las dinámicas familiares y por ende ellos reflejan la naturaleza de su comunidad, así que al hacer trabajos en la escuela tomando como referencias sus saberes campesinos le estarían otorgando el valor que merece esta herencia intergeneracional (Buriticá y Saldarriaga, 2020).

Se hace urgente que las escuelas rurales reconozcan el rol que tienen los niños, niñas y jóvenes como relevadores de los saberes de su territorio, y como los responsables de lograr la permanencia de su cultura (Kessler, G, 2005, p.17). De ahí que las escuelas además de transmitir los conocimientos académicos que exige el currículo, deben “fomentar el desarrollo de la cultura tradicional y promover alternativas productivas, sociales y ambientales para los jóvenes que habitan en zonas rurales” (s.f., p. 15) esto en unión con las políticas que los rigen.

Adicionalmente, se considera que la percepción que tienden a poseer los campesinos acerca de la escuela es que debe ser un espacio de educación-trabajo, es decir, que los niños, niñas y jóvenes reciban conocimiento que sean prácticas para la vida cotidiana. Esto último, se viene concibiendo a partir de la idea de que solamente una parte de los conocimientos que adquieren los niños y niñas en la escuela son útiles para las labores que ejercen en el hogar y en su futuro; sin embargo, la atención que ha recibido este tema por parte de las políticas educativas ha sido mínimo, lo que ha ido generando con los años una ruptura epistemológica en la escuela rural (Núñez, 2004).

Una problemática evidente es que la mayoría de los casos, los educadores reciben una formación que ignora la realidad rural, por lo cual, “la atención a grupos rurales, indígenas,

carece por lo general de estos recursos profesionales, unido a la falta de incentivos para el desempeño en zonas aisladas o de difícil acceso, aspectos que atentan directamente a estos grupos de niños” (Peralta y Fujimoto, 1998, p. 120).

Finalmente, se reconoce un avance significativo, ya que se han realizado diversas cumbres que han buscado promover una educación diferencial para esta población, como lo fue en abril de 1994 donde se reunieron representantes de 27 países quienes participaron en la Segunda Reunión Americana sobre Infancia y Política Social, la cual tuvo lugar en el departamento de Nariño Colombia en el cual se desarrolló este trabajo. En esta cumbre se logró:

Reafirmar el compromiso con los acuerdos suscritos en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia y precisan la necesidad de asociar políticas económicas sociales con un enfoque integral que permita superar los factores estructurales de la pobreza, poniendo en ejecución, entre otros, programas de generación de empleo e ingresos en las zonas rurales y urbanas más pobres (Peralta y Fujimoto, 1998, p. 76).

Proyectos pedagógicos

En el campo educativo, los proyectos pedagógicos han tomado fuerza en las escuelas, debido a las características metodologías y de aprendizajes que se generan no solo en los estudiantes, sino también en los docentes y/o colaboradores. Sin embargo, no es algo novedoso, pues, autores como el pedagogo y filósofo John Dewey propone que el currículo debe propiciar actividades y situaciones que no estén establecidas de manera rígida y diseñadas únicamente por el docente, sino, que sea una planeación cooperativa entre los participantes, de modo que permita un crecimiento continuo en el estudiante donde se

entretejen condiciones de su entorno físico, social, junto con las necesidades, experiencias e intereses (Díaz, 2005).

Kilpatrick (como se citó en Díaz, 2005) discípulo de Dewey, teniendo en cuenta los planteamientos de su profesor, configuró la metodología por proyectos, entendidos como un “acto propositivo que ocurre en un entorno social determinado” (p. 37). El término de “propositivo” presupone para el estudiante una libertad de acción y se fundamenta en un elemento importante como la motivación, ya que permite una articulación entre el aprendizaje, las características subjetivas del alumno y la situación social en donde se involucra y desarrolla (Díaz, 2005).

Los objetivos de la metodología basada en proyectos pueden variar dependiendo del autor. Perrenoud (2000) por su parte, plantea diez objetivos que se pueden apuntar al desarrollar esta metodología en la escuela, los cuales son:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.
2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de "motivación".
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.

8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de *empowerment*, de toma de un poder de actor.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos. (Perrenoud, 2000, p. 314)

Se puede evidenciar que la metodología de proyectos pedagógicos puede apuntar a diversos objetivos, sin embargo, estos objetivos pueden ser negociados o establecidos por todos los participantes del proyecto, ya que una de las características más importantes en este tipo de metodología es el trabajo colaborativo.

Diseño Metodológico

Enfoque

Para esta investigación decidimos situarnos bajo un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que este pretende centrarse en la comprensión de fenómenos sociales y tiene como objetivo generar una descripción de la realidad situada, por lo que el investigador opta por un papel de constructor de conocimiento, más que de aquel que lo descubre (Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2013, p. 23). Frente a esto, consideramos oportuno elegir este enfoque, ya que en nuestro trabajo buscamos generar una interpretación de nuestras vivencias en el contexto y la realidad en la que participamos. Con relación a lo anterior, este enfoque metodológico se puede definir como aquel que obtiene los datos a partir de la descripción de las palabras, los escritos y la conducta observable de los participantes de la investigación (Quecedo y Castaño, 2002, p.7).

Un elemento fundamental en la investigación cualitativa es que además de escribir acerca de la visión de los autores del texto este enfoque pretende “conocer la realidad sociocultural desde la perspectiva de los actores sociales que la construyen” (Sandoval, 1996, p.157). Por ende, la descripción de la realidad se convierte en una mezcla de la concepción de los autores, desde su punto de vista, y la voz de los miembros del contexto. Sandoval (1996) frente a esto comprende que “es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen en la generación del conocimiento” (p.30). Sandoval (1996) también afirma que para lograr construir conocimiento en la investigación cualitativa social es indispensable adentrarse en la realidad de los sujetos de esta sociedad “para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad” (p. 30).

Por otro lado, el papel del autor en la investigación cualitativa requiere de la adquisición de unas preconcepciones acerca del fenómeno que se va a investigar y el contexto en el cual participará, teniendo en cuenta que no se puede comprender e interpretar una realidad sin un bagaje previo acerca de esta (Quecedo y Castaño, 2002, p.23). Es necesario tener presente que esta preparación y la interpretación de lo vivenciado, como lo plantea Zabalza (como se citó en Quecedo y Castaño, 2002) “configuran una estructura dialéctica de conocimientos y constituye la base de los procesos de investigación basados en la participación” (p. 23).

Enfoque etnográfico

Como se mencionó anteriormente el proceso de investigación se desarrolló por medio de la *etnografía colaborativa*. Inicialmente, la *etnografía* es comprendida por Guber (2001)

como una práctica de conocimiento que concibe la realidad desde la perspectiva de la sociedad con la que se está trabajando y los sujetos pertenecientes a esta, reconocidos como agentes o actores. Con relación a esto, la etnografía busca comprender y describir diversos fenómenos sociales por medio de un “trabajo de campo” que se propone de manera flexible y abierta, reconociendo que son los actores quienes viven esta realidad y los que tienen la posibilidad de expresar las experiencias en esta.

Por otro lado, el investigador que participa en la construcción de un estudio con este enfoque vive una transformación de su rol, visto ahora como “sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del desconocimiento al reconocimiento” (Guber, 2001, p.12). Frente a esto, requiere comprender que aquel sujeto que pertenece al contexto donde se investiga es quién posee las historias y los relatos que serán de utilidad para analizar un fenómeno determinado. Se trata entonces de entender “su triple acepción de enfoque, método y texto” (Guber, 2001, p. 11).

No obstante, este proceso investigativo no tiene como propósito que sea una investigación etnográfica únicamente, se desarrolla desde un enfoque de *etnografía colaborativa*, ya que está va “[...] más allá de una comprensión simplista de la etnografía como método de campo mediante el cual recolectamos información” (Rappaport, 2007, p. 204). Además, la reconocimos de manera mucho más detallada que como enfoque investigativo, pues la concebimos como epistemología, es decir, como los lentes con que observamos la realidad. Milstein (como se citó en Gandulfo, 2012) reconoce que este tipo de etnografía, además de buscar describir fenómenos desde las voces y las prácticas de los actores, permite a estos posicionarse como coinvestigadores o colaboradores activos en los diferentes procesos de la investigación social.

Por otro lado, la etnografía en colaboración o etnografía colaborativa se propone para generar “un tipo de conocimiento que modifica al conocedor y que impacta también a aquellos con quienes conocemos” (Guerrero, Clemente Dantas-Whitney & Milstein, 2017, p. 15). Lo que transforma la visión y la comprensión del investigador frente a la realidad, además de que no solo se genera el conocimiento por parte de este, sino que “la producción de conocimiento etnográfico está íntima y directamente vinculada a las relaciones que establecemos los investigadores con los individuos y grupos que residen y trabajan o transitan los lugares donde hacemos trabajo de campo” (Guerrero et al., 2017, p. 15).

Estas relaciones se establecieron con los niños y niñas, además de los adultos que se encuentran cercanos a los proyectos, pues, se tienen presentes sus ideas e intereses a la hora del desarrollo de las actividades. De modo que, se establece un diálogo constante en donde se reconocen las emociones, percepciones y concepciones de su realidad. En este sentido, los niños y las niñas “[...] no quedan definidas prioritariamente por la edad de los investigadores e investigadoras, sino por los intereses, las motivaciones y las capacidades para producir conocimiento” (Guerrero, et al., 2017, p. 15). Además, que en diferentes enfoques investigativos en los que se trabaja con niños, según Milstein (como se citó en Gandulfo, 2012) plantea que “valoramos su sensibilidad, afectividad, sensibilidad, candidez y espontaneidad, pero difícilmente apreciamos su racionalidad y comprensión” (p.12)

A partir de lo enunciado hasta el momento, podemos reconocer la relevancia que le otorga la *etnografía colaborativa* al papel de los niños y niñas con quien se realiza la investigación, posicionándose a nivel homogéneo de participación, acción y discusión con relación al investigador, pues:

De esta manera, los investigadores que buscan la agencia y empoderamiento de niños y niñas se abren a la búsqueda de lo posible, no siempre lo deseable, dado el encuentro con la resistencia y el cambio, presentes en los actores, ámbitos sociales y vida cotidiana (Guerrero, et al., 2018, p.96).

Finalmente, es importante precisar que los niños y niñas no son sujetos para estudiar o se sitúan como informantes, sino que se reconoce el papel protagónico que asumen dentro de este proceso, configurándose como coinvestigadores, donde sus intervenciones, acciones y proposiciones son reconocidas para la producción de conocimiento, estableciéndose una relación horizontal con los investigadores dando espacio para la toma de decisiones.

Contexto

Foto 1. Centro Educativo San Miguel. Elaboración propia

El Centro Educativo San Miguel se encuentra ubicado en la Vereda Cariaco Bajo, Consacá - Nariño, es una escuela que atiende a niñas y niños desde los 4 hasta los 11 o 12 años, bajo el modelo de escuela nueva en donde existen los cursos multigrados, debido a la tendencia que existe en las escuelas rurales de poseer este tipo de aulas, ya que los niños y niñas en estos contextos no tienden a representar la cantidad suficiente como para separarlos por cada uno de los grados.

En la escuela se puede evidenciar una inclinación hacia los temas ambientales sobre todo en los grados superiores; cuarto y quinto de primaria, ya que el docente Jorge Pantoja, quien acompaña estos cursos, ha venido desarrollando proyectos productivos y ambientales. Los proyectos pedagógicos ambientales y productivos como los define el MEN (2005) son una estrategia educativa que le permite a los niños desarrollar una serie de conocimientos, valores y actitudes pertinentes con las necesidades de la comunidad, teniendo en cuenta el emprendimiento y el aprovechamiento de recursos existentes de su entorno con la base de un aprendizaje y desarrollo social.

Estos proyectos han sido esenciales durante el proceso de formación de cada uno de los estudiantes, pues ha permitido generar un conocimiento ambiental y cultural, acomodándose muy bien a las necesidades y exigencias del territorio y de los niños y niñas de la escuela, quienes, al salir de esta en las tardes, se dirigen a sus hogares a colaborar en diferentes labores campesinas la mayoría de las veces. Estas labores lejos de ser frustradas y agobiadas en la escuela, el profesor las enseña cómo una forma hermosa y llamativa de ver la naturaleza, desde la agroecología, y con ello, les hace conocer la misión que poseen como campesinos colombianos.

Participantes

Para la construcción y el desarrollo de los proyectos pedagógicos, contamos con la colaboración de dos grupos muy importantes de niños y niñas de la vereda. Por un lado, los estudiantes de la escuela San Miguel y otro grupo de niños y niñas que participan en el movimiento “Guardianes de la Semilla” a cargo de Silvia (líder comunitaria) pero que no se encuentran vinculados con la Escuela San Miguel, sin embargo, tienen conocimientos alrededor de las semillas nativas de la vereda y la importancia que estas tienen en la soberanía y seguridad alimentaria dentro del territorio.

El grupo de la escuela San Miguel, lo denominamos “grupo base”, son siete niños que se encuentran en cuarto y quinto de primaria, quienes participaron de los proyectos investigativos. En innumerables ocasiones fueron ellos quienes estuvieron a cargo de cada una de las sesiones realizadas y les dieron color y brillo a todas las propuestas que nosotros llevábamos. Las modificaciones por las que pasaron nuestros proyectos siempre estuvieron sujetas a las ideas que ellos proponían, pues, al ser ellos los poseedores de los saberes y el funcionamiento de la vereda tenían toda la capacidad y validez para ajustar las intervenciones.

Por otro lado, los demás niños y niñas que participaron también fueron fundamentales, pues, al igual que el “grupo base”, ellos también reformularon los proyectos teniendo en cuenta sus ideas y cuestionamientos, sin embargo, las intervenciones que se realizaron con ellos fueron muy pocas, pero bastante oportunas y significativas.

Instrumentos de los investigadores

En este apartado abordaremos aquellos instrumentos que como investigadores utilizamos para reunir y dar cuenta de la información que consideramos oportuna y relevante para nuestro trabajo.

Observación participante

La observación participante tiene como objetivo descubrir situaciones que se desarrollan realidades sociales en su total complejidad, en donde el investigador tiene la fuente a través de su experiencia y el testificar, de encontrarse inmerso dentro de la realidad (Guber, 2001). En nuestro caso, esa realidad fue una completamente lejana y ajena a la nuestra, donde el caos de Bogotá ya no está presente, una realidad en la cual los pitos incesantes de los carros se cambiaron por el canto de algunos pájaros o los ladridos de los perros durante las caminatas que realizamos con algunos miembros de la vereda.

Encontrarnos presentes en el quehacer diario de los niños y niñas campesinos, un docente rural o en las labores de una líder comunitaria, nos permitió comprender la complejidad de las relaciones, situaciones y acciones que se desarrollan, ya sea fuera o dentro de la escuela, a través de una observación flexible, crítica y reflexiva de la realidad (Guber, 2001).

Diarios de Campo

Los diarios de campo, por su parte, fueron un instrumento que tuvimos muy presente a lo largo de cada una de las intervenciones con los niños y niñas, dentro de las caminatas, en la casa de Silvia, reconociendo que en el mismo habitar en la vereda y en las pequeñas conversaciones junto a los niños de camino a sus casas y en los descansos después de

clases, había un sinfín de información enriquecedora y nueva para nosotros como habitantes de otro contexto e investigadores.

Específicamente, los diarios de campo son “instrumentos que día a día nos permiten sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permiten mejorarlas y transformarlas” (Martínez, 2007, p.77). Esto último, debido a que al registrar la información en un instante en que se encuentra fresca es de utilidad, pues, deja escrito las expresiones y sensaciones más sinceras, y evita que el transcurrir del tiempo las distorsione en nuestra mente, o se pierda información valiosa. El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Por parte de Bonilla y Rodríguez (como se citó en Martínez, 2007) comprenden que “al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p.77).

Conversaciones etnográficas

Estas conversaciones etnográficas estuvieron permeadas por una escucha atenta, preguntas significativas y sobre todo la reflexividad por parte de los investigadores, de manera que permitió generar una serie de comprensiones sobre los fenómenos que se presentan a través de la voz de la comunidad (Guber, 2001). Estas entrevistas etnográficas se dieron con los niños y niñas en la escuela, de camino a su casa, o en medio de un cafetal que nos llevaba a la cancha de fútbol. Con Silvia, acompañándola a realizar sus labores, pues dentro de su cotidianidad o eventos que se presentan y modifican su día a día nos permitió conocer las relaciones entre actores sus sentimientos, ideas y sueños.

Dentro de algunas conversaciones se contó con la participación de la estudiante de Antropología María Daniela Mejía, quien, en el marco de su tesis, busco en nuestra experiencia de práctica, una ventana para observar y comprender los espacios etnográficos de colaboración que involucran a los niños y niñas.

La voz de los niños: métodos de producción de datos

El siguiente apartado corresponde a los métodos utilizados para la producción de datos que nos permitieron tener diversas perspectivas e información junto con los niños, niñas y diversos actores que intervinieron en el proceso para así desarrollar el trabajo en colaboración.

Métodos visuales

Teniendo en cuenta que en ocasiones el investigador suele usar “un vocabulario pensado para el adulto” (López y Rodríguez, 2014, p. 226) donde los niños y niñas pueden llegar a confundirse o no tener claro qué es lo que se quiere desarrollar se plantea utilizar los métodos visuales. Reconocidos como estrategias didácticas que ayudan a conocer los significados y comprensiones que le otorgan los niños a la realidad de manera pertinente y práctica para ellos, de esta manera se plantea el uso de la *Cartografía social* y *Foto voz*.

Cartografía social

La cartografía social es un instrumento investigativo que forma parte de una metodología de participación y colaboración que proporciona la posibilidad de generar reflexiones y análisis a partir de un espacio físico y social en específico (Vélez, Rativa, y Varela, 2012, p. 62). En el caso de esta investigación, se utilizó para hacer referencia a los

recursos hídricos y el manejo que se le daba al agua en el territorio como oportunidad para discutir junto a los niños acerca de sus perspectivas de la vereda.

En el trabajo realizado para esta tesis, la cartografía requirió de varias sesiones, ya que además de construir el mapa junto a los niños y niñas, tuvimos que preparar y hacer el recorrido con ellos. Este recorrido se realizó desde la escuela hasta la bocatoma del río, es decir, el lugar en donde se recoge el agua que se utiliza y reparte para toda la vereda. Además, en este recorrido tuvimos la participación de dos personas importantes; por un lado, el profesor, quien ya conocía el camino y las funciones de cada uno de los elementos de recolección de agua que encontramos por el camino; y, por otro lado, un compañero de la Fundación Suyusama, quien se encontraba estudiando ecología, y fue útil para enseñar a los niños y niñas sobre aquellos elementos de la naturaleza que afectaban o favorecían el río.

A lo largo del camino los niños fueron anotando en unas libretas algunos aspectos que previamente discutimos que serían necesarios tener en cuenta. Entre estos elementos estaban aquellas plantas que ayudaban a que el río estuviese más nutrido, como los árboles nacederos; los lugares en donde encontrábamos una mayor aglomeración de basura; elementos implementados por los humanos que han modificado las condiciones del río, entre otros.

Foto 2. Inicio recorrido Río Cariaco Bajo. Elaboración propia.

Finalmente, construimos la cartografía hídrica, utilizando los elementos que habían anotado en sus libretas, los conocimientos adquiridos y sus recuerdos de esta experiencia. Esto fue una oportunidad para reflexionar con los niños y hablar sobre las concepciones que tienen de su territorio, dándonos pistas para comprender su configuración.



Foto 3. Elaboración de Cartografía Hídrica. Elaboración propia.

Foto Voz (photovoice)

Esta técnica de investigación permitió que los niños y niñas fueran quienes desde su experiencia y su manera de percibir y concebir el mundo nos mostrarán sus conocimientos y saberes a través de imágenes y narraciones escritas que permitieron la reflexión, el diálogo en el ámbito individual y colectivo (Doval, Martínez y Raposo, 2013).

Inicialmente, las sesiones estuvieron distribuidas de modo que los niños y niñas tuvieran un acercamiento a lo denominado “logístico” frente a la toma de fotografías; el encuadre, la exposición, el filtro, entre otras cosas. Jugaron, se divirtieron y tomaron fotografías dentro de la escuela dejando evidencia de lo que acontece, de quienes se encontraban allí y de los elementos que habitan este lugar.

Foto 4. Taller de fotografía, tomada por Stefania.

Posteriormente, en su rol de coinvestigadores surgió la pregunta de si esas prácticas desarrolladas en la escuela bajo el proyecto agroecológico; reciclar, cuidar los árboles, el agua o las semillas, se ponían también en práctica en sus casas, con sus familiares o personas más cercanas. De modo que, surge un cronograma colectivo donde los niños tendrían una cámara que se iban a pasar en su regreso a la escuela todos los días, con las fotografías que daban muestra de esas prácticas dentro de sus hogares y el miércoles de la siguiente semana al llegar la investigadora, iban a compartir y hablar de las fotos que se habían capturado.

En una de las sesiones nos sentamos a seleccionar aquellas fotografías que evidenciaban esas prácticas o aquellas que nos querían contar una historia, pues dentro de estas imágenes también encontramos algunas fotografías que los niños tomaron por diversión, pero que no querían compartir, y de las cuales se sentían un poco avergonzados, puesto que no estaban dentro del contexto de la práctica. Durante el proceso fue significativo ver las conexiones que se generaban con su territorio, entre ellos mismos y con los adultos.

Después de la selección de las fotografías era importante sentarnos a escribir, esto como un ejercicio de reflexión de su quehacer cotidiano; regar las plantas, reciclar, alimentar a los animales, recoger las semillas nativas y la importancia de cada una de estas actividades dentro de su cotidianidad. Además, durante el desarrollo de este momento no solo evidenciaron las prácticas de cuidado, sino también las de no cuidado frente al medioambiente; quema de basura, contaminación del río, entre otras. La escritura permitió reconocer al otro como sujeto de saberes, puesto que los niños y niñas se dieron cuenta de que a pesar de no tener los conocimientos sobre algo tuvieron la oportunidad para cuestionar al otro y construir por medio del diálogo un conocimiento colectivo.

Foto 5. Construcción de Narrativas. Elaboración propia

Por otra parte, los niños construyeron con las producciones que habían elaborado, una pequeña galería que se convirtió en un espacio en donde la comunidad educativa podía descubrir la historia detrás de cada una de las fotografías, el saber por qué la habían tomado, reconociendo así a los niños como sujeto de saberes que tienen unas prácticas de cuidado dentro de su territorio.

Por último, esta investigación que realizaron los niños y niñas generó una publicación a nivel local pues en coordinación con la Red Departamental de Bibliotecas de Nariño, se elaboró una cartilla² que daba cuenta de la experiencia, en coautoría (adultos y niños); en este proceso participamos estudiantes de la licenciatura, una profesora universitaria, el docente de la escuela y la líder comunitaria.

² Ver anexos.

En síntesis, la manera en que se desarrolló este método de producción de datos fue por parte de los niños y niñas, ya que fueron quienes usaron la cámara fotográfica dentro de la escuela, en su casa o en espacios de la vereda, seleccionando las fotografías y describiendo de manera oral y escrita, permitiendo de esta manera cumplir el papel protagonista de expresar elementos de su vida cotidiana además de compartir y generar conocimientos con sus pares (Montoya, Herrera y Ochoa, 2020, p.19).

Entrevistas intergeneracionales

Este método fue desarrollado por los niños en colaboración con nosotros los investigadores adultos. Los niños estuvieron a cargo del diseño y ejecución de entrevistas a distintos habitantes de la vereda, en las que pudieron explorar y conocer las concepciones y conocimientos de diferentes miembros con relación al recurso del agua. Además, este método les permitió reconocerse como integrantes valiosos de la comunidad, ya que investigaron, se acercaron a los mayores, fueron escuchados y sus acciones fueron reconocidas como importantes dentro del territorio.

Para lograr un buen resultado de estas entrevistas tuvimos que pasar por todo un proceso previo de formación junto a los niños, donde aprendimos sobre el funcionamiento de esta actividad, los pasos para ejecutarla, la importancia de los distintos roles, la forma más adecuada de exponer las preguntas, entre otros. Esto nos tomó un par de sesiones, las cuales fueron relevantes para conseguir que las entrevistas sumaran de manera significativa al trabajo que veníamos desarrollando.

La mejor manera de comprender cómo es el mundo para las otras personas y qué representa para ellas es hablando, puesto que mediante el diálogo podemos comprender sus

experiencias, sentimientos y esperanzas, todo aquello que mediante la observación es difícil captar o se comprende de manera distorsionada (Kvale, 2008, p.9). Frente a esto, las entrevistas en la investigación cualitativa son vistas como un instrumento enriquecedor y valioso para comprender aquella realidad de la cual no hacemos parte. De esta manera, “el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social” (Kvale, 2008, p. 9).

Foto 6. Niñas entrevistando a un habitante de la vereda, tomada por Oveimar.

Ruta metodológica de cada proyecto

La ruta metodológica de cada uno de los proyectos estuvo construida por medio de una serie de planeaciones que fueron diseñadas y sistematizadas, a partir del siguiente instrumento de planeación construido desde la Facultad de Educación.

Imagen 7. Ejemplo de instrumento de planeación.

Proyecto “Cantándole al agua”

En primer lugar, el proyecto “Cantándole al agua” surge a raíz de la motivación por reconocer y potenciar la voz de los niños y niñas de la vereda, comprendiendo que desde sus acciones y sus voces podían generar un impacto social y ambiental. Por otro lado, al situarnos en el contexto en específico, resultó oportuno desarrollar el proyecto con el tema del agua, teniendo en cuenta que existía un interés por parte de la Fundación Suyusama al centrarse en temas ambientales, por lo que eventualmente se venían desarrollando algunos talleres y diplomados con respecto a este tema. Uno de los proyectos es denominado como “escuelas del agua” las cuales se venían desarrollando con personas adultas de la vereda a lo largo de los últimos meses, pero en donde los niños, niñas y jóvenes eran apartados de estos temas por lo cual surgió “Cantándole al agua”.

Desde otra perspectiva, como ya lo hemos mencionado previamente, este proyecto era el tercero desarrollado en este contexto, y apoyado por parte de la Fundación Suyusama y la

Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, por ende, existía un antecedente importante para tener en cuenta al momento de diseñar la ruta metodológica. Es por lo que, previamente se realizó una lectura de estos proyectos, se utilizaron los mismos instrumentos de planeación y reflexión, y se partió de la idea de que los participantes de este proyecto ya venían con un conocimiento y desarrollo previo.

Ahora bien, al construir la ruta metodológica se dividieron las actividades en tres grandes categorías; reconocer, aprender y crear. Para cumplir con el desarrollo de las categorías, las actividades tuvieron algunos cambios de acuerdo con las propuestas e ideas de los niños. Además, al interior de la planeación de cada una de estas actividades se tomó como referencia una pregunta orientadora.

La ruta metodológica fue la siguiente:

Reconocer

En esta categoría se seleccionaron aquellas actividades en las que dábamos a conocer nuestras perspectivas frente al agua y reconocemos la forma en que otras culturas conciben este recurso.

Tabla 1. Ruta metodológica Contándole al agua. Categoría “Reconocer”

Fecha	Pregunta orientadora	Actividades realizadas.
27 de febrero del 2019	¿Qué representación tenemos frente al agua?	Lectura de un cuento escrito por el interventor acerca de la importancia del cuidado del agua, con final inconcluso. Por último, se desarrolló un foro junto a los niños para construir el final de este.

13 de marzo del 2019	¿Qué piensan los demás del agua?	Dinámicas de canto y baile con los niños apoyados de canciones indígenas o con relatos de ellos, las cuales hablaban acerca de la representación que poseían del agua.
22 de marzo del 2019	¿Cuál es la importancia que tiene el agua?	Desarrollo del día del agua, en el cual se reunieron los niños de toda la escuela y se inauguró un mural alusivo a la importancia de este recurso. También hubo una charla por parte del docente titular, el cual buscó la opinión de todos los niños con respecto a la importancia del agua. Finalmente se desarrollaron diferentes juegos alusivos a este tema.

Tabla 1. Elaboración propia.

Aprender

En esta categoría se encontraban aquellas actividades en donde junto a los niños y niñas ampliamos nuestro conocimiento práctico frente a este recurso, por lo cual realizamos diferentes dinámicas que serían enriquecedoras para el producto final.

Tabla 2. Ruta metodológica Contándole al agua. Categoría “Aprender”

Fecha	Pregunta orientadora	Actividades realizadas.
27 de marzo del 2019	¿De dónde nace el agua que consumimos?	Recorrido por el Río Cariaco, en el cual cada niño hizo un diario de campo de lo que le parecía más interesante. Además, el docente titular hizo una explicación de cómo llegaba el agua del río a los hogares. Por último, se crearon cartas al agua en hojas de árbol y se arrojaron al río.
03 de abril del 2019	¿Cómo funciona el agua en mi territorio?	Construcción de cartografía hídrica del río, tomando como referencia los diarios de campo de cada uno de los niños y lo que recordaban.

04 de abril del 2019	¿Qué tan difícil es limpiar el agua?	Construcción de filtro purificador de agua y exposición de la cartografía realizada con anterioridad.
10 de abril del 2019	¿Qué más debo saber sobre el agua?	Exposición de los filtros purificadores, y desarrollo de un pequeño foro en donde se discutió lo aprendido hasta ahora. Finalmente, los grupos construyeron preguntas que tenían con respecto a este tema.
08 de mayo del 2019	¿Qué saben y qué han hecho los demás por el agua?	Desarrollo de entrevistas a los habitantes de Cariaco Bajo con base en las preguntas de los niños.
15 de mayo del 2019	¿Qué aprendí sobre el agua y cómo puedo ayudarla?	Exposición de entrevistas realizadas y construcción de reflexión junto a los niños.

Tabla 2. Elaboración propia

Crear

Por último, en esta categoría se seleccionaron aquellas actividades en donde junto a los niños y niñas utilizamos todos los saberes que habíamos adquirido y los plasmamos de diferentes maneras para darlos a conocer a la comunidad.

Tabla 3. Ruta metodológica Contándole al agua. Categoría “Crear”

Fecha	Pregunta orientadora	Actividades realizadas.
22 de mayo del 2019	¿Qué siento frente al agua?	Construcción de canción del valor del agua con base en todo lo aprendido hasta el momento.

29 de mayo del 2019	¿Qué siento frente al agua?	Construcción de instrumento palo del agua como forma de monumento al agua y como recurso para apoyar la canción.
15 de mayo del 2019	¿Qué aprendí sobre el agua?	Síntesis y cierre de lo aprendido hasta el momento en una cartelera que se desarrolló a lo largo de todas las sesiones, y finalización de la canción.
01 de junio del 2019	Presentación de los productos finales en encuentro con estudiantes de grado décimo del colegio Javeriano de Pasto.	

Tabla 3. Elaboración propia

Para el cierre de este proyecto, construimos una canción que sintetizaba las comprensiones más profundas que nos había generado cada una de las actividades, y la transformación que habíamos tenido con relación a nuestra perspectiva del agua. La canción la creamos a partir de un gran esquema, que fuimos desarrollando, de esta manera dejamos memoria³ de lo construido.

Proyecto “Ecoguardianes”

Como se mencionó anteriormente este proyecto pedagógico se desarrolló en la segunda mitad del año 2019. Tenía como objetivo sistematizar las prácticas pasadas realizadas por los compañeros donde se abordaban temas como las semillas nativas, el saber gastronómico, el territorio, la identidad, el cuidado del agua y medioambiente.

³ Ensayo IE San Miguel - Cariaco Bajo - “Agua hermosa”
<https://www.youtube.com/watch?v=vu3kPMMHDvA>

Sin embargo, analizándolos todos poseían un eje central que era la categoría de cuidado, por lo que este proyecto se centró en visibilizar las prácticas de cuidado que han desarrollado los niños y niñas en un proyecto educativo agroecológico en relación con saberes de conservación y protección frente al cambio climático propio de su territorio. La metodología utilizada en el proyecto fue la metodología foto voz (photovoice) donde se tuvo como base la participación y reflexión activa dentro del proceso pedagógico por parte de todos los integrantes.

Por otra parte, este proyecto se realizó en el marco de procesos que la Fundación Suyusama ha venido llevando a cabo dentro del territorio, ya que se espera como resultado que las acciones implementadas en las comunidades contribuyan al cuidado de los diferentes medios de vida y mejoren su capacidad de resiliencia frente al cambio climático por medio de la protección y conservación ambiental (Suyusama, 2016).

La ruta metodológica para la construcción del proyecto fue:

Tabla 4. Ruta metodológica proyecto “Ecoguardianes”.

Fecha	Componente	Actividades realizadas.
07 agosto 2019	Socialización y ajuste de la propuesta.	Presentación y discusión de la propuesta de trabajo con el docente de la escuela y la líder comunitaria de la vereda.
14 agosto 2019	Socialización y ajuste de la propuesta.	Presentación de la propuesta de trabajo a los niños y niñas, conociendo y aprendiendo de sus aportes y sugerencias con el fin de trabajar desde el interés. Construcción del nombre “EcoGuardianes” y plan de trabajo.

04 septiembre 2019	Recorriendo los pasos	Diálogo con los niños para conocer las experiencias llevadas a cabo con anterioridad por los estudiantes de la facultad de Educación, conociendo qué pasó, cómo se desarrolló y cuáles fueron sus aprendizajes, pensamientos y reflexiones.
11 septiembre 2019	¿Qué entendemos por cuidado?	Proyección de un video para hablar de las acciones positivas o negativas que hacemos a la naturaleza. Diálogo para aproximar a los niños frente al cuidado por medio de las siguientes preguntas: ¿Qué entienden por cuidado? ¿Qué podemos cuidar? ¿Qué no es cuidar? ¿Qué pasa si no cuidamos la naturaleza?
18 septiembre 2019	Desarrollo de la propuesta pedagógica.	Taller en la escuela sobre el uso de la cámara como la luz, el enfoque, color y contenido. Planeación conjunta del cronograma de trabajo, rotación de la cámara, revisar el estado de las fotografías y compromiso con el proyecto para tomar fotos sobre prácticas de cuidado o no cuidado que los niños tienen en sus casas, en la escuela y diferentes espacios de la vereda.
26 septiembre 2019	Desarrollo de la propuesta pedagógica.	Explicación y construcción de una pequeña galería para conocer los elementos principales como el autor, un nombre y una pequeña descripción. (trabajo escrito) Recorrido por la escuela y la vereda con actitud de investigación por pequeños hechos concretos para fortalecer el concepto de cuidado; prácticas positivas y prácticas negativas o destructivas que se generan con el medioambiente.

02 octubre 2019	Mi relación con el entorno.	Taller de manualidades (solicitado por los niños) que tenía como objetivo evidenciar la relación que tienen ellos con el medioambiente a través de la pintura y la arcilla. Estos productos también estarían al final de la galería.
16 octubre 2019	Participación de los niños en el encuentro de semillas. Toma de fotografías y entrevistas con algunos participantes por parte de la investigadora.	
30 octubre 2019	Toma de decisiones.	Selección de fotografías teniendo en cuenta los elementos que se habían trabajado en las sesiones anteriores que permitieran visibilizar las prácticas de cuidado o no cuidado que los niños desarrollan. Reconocer y valorar el trabajo de los demás con el fin de generar aportes constructivos para la realización de las narrativas, es decir que los niños puedan opinar y poder decir si las fotos son pertinentes con la galería que se quiere construir.
08 noviembre 2019	Escritura y representaciones.	Construcción de narrativas escritas por parte de los niños, que permitían conocerlos un poco más, conocer prácticas de cuidado que tienen en sus casas, en la escuela y las relaciones que se establecen.

20 noviembre 2019	Presentación y cierre del proyecto.	<p>Cierre del proyecto en donde los niños lograron contarles a los miembros de la comunidad educativa qué era eso que se quería mostrar en cada una de las fotografías, lo que permitió que se visualizarán todos los conocimientos que poseen alrededor del medioambiente, de las semillas, del café, los animales, etc.</p> <p>Reconocimiento de los sentimientos y aprendizajes en torno al proyecto. Con base a las siguientes preguntas orientadoras:</p> <p>¿Cómo nos sentimos durante el proyecto? ¿Qué nos gustó del proyecto? ¿Qué cambiaría del proyecto para que hubiera salido mejor? ¿Qué aprendí?</p>
-------------------------	-------------------------------------	---

Tabla 4. Elaboración propia.

Categorización de los datos

En este apartado daremos a conocer los métodos que utilizamos para organizar los datos que producimos junto a los niños y niñas, además de esclarecer la evolución que tuvieron las categorías que surgieron para el análisis.

En primera medida, es importante aclarar que esta investigación no se desarrolló convencionalmente, pues, fuimos al territorio con unos proyectos, unas preguntas y unas categorías que considerábamos moldeables y abiertas a las necesidades e interés de los niños y miembros de la comunidad. Estos proyectos tenían como propósito indagar con los niños y niñas sobre su territorio, resaltando las particularidades, características y diferentes fenómenos sociales que se desarrollan en este, además de propiciar encuentros intergeneracionales para involucrar a todos los miembros de la comunidad y tener una comprensión global de lo vivido en territorio (Facultad de Educación, 2017).

Por un lado, el proyecto “cantándole al agua”, culminó con las siguientes categorías: participación infantil, infancia y escuela rural, apropiamiento y cuidado del agua en niños y niñas, y territorio. Por parte del proyecto “EcoGuardianes”, se finalizó con las siguientes categorías: prácticas de cuidado, territorio, proyectos pedagógicos, conservación y protección del medioambiente, e infancia rural. Cuando analizamos los proyectos a la luz de estas categorías que habían emergido de cada uno, observamos que dentro de estos resultados sobresalen algunos aspectos en específico que podíamos relacionar en un mismo trabajo, tomando siempre como referencia el valor de las acciones, las voces y las ideas de los niños y niñas.

Ahora bien, para optar por estas categorías desarrollamos el proceso de codificación abierta propuesto en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, quienes plantean esta como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (2002, p.110).

Análisis y discusión de resultados

Este capítulo recoge los resultados de la experiencia vivida dentro del marco de la práctica social, obtenidos durante un año de trabajo realizado junto con los niños y niñas de la Institución Educativa San Miguel de cuarto y quinto de primaria, quienes se configuraron como coinvestigadores dentro de los proyectos pedagógicos y dentro de los procesos participativos dentro de la vereda. Teniendo en cuenta lo anterior, clasificamos los resultados, a partir de las siguientes categorías *Ruralidad: comprensiones de la infancia y escuela*, *Participación infantil* y, por último, *agencia de los niños y niñas campesinos*.

Ruralidad: comprensiones de la infancia y escuela

Infancia rural.

En esta categoría se abordarán determinados conceptos que permitirán construir una noción sobre la infancia rural, reconociendo elementos importantes como el territorio, la comunidad y la identidad, entre otros; además de la experiencia pedagógica e investigativa llevada a cabo en territorio. Se trata de realizar una aproximación, más no de definir este tipo de infancia, pues existen algunos elementos que consideramos necesitan de una exploración y análisis más detallado.

En la lectura de periódicos o textos académicos, al ver noticias o en la exploración en páginas de internet, teníamos la representación social de una infancia rural pobre y vulnerable (Jaramillo, 2007). En nuestros imaginarios concebíamos la pobreza y vulnerabilidad desde una concepción muy limitada. No obstante, estar en Cariaco Bajo nos mostró otra realidad.

En un primer momento, evidenciamos dificultades a la hora de hacer partícipes a los niños. Dentro de nuestras reflexiones y diarios de campo, es frecuente encontrar frases como: “El desarrollo del foro fue complejo, pues los niños se mostraban muy poco participativos, y no se logró generar una verdadera discusión y lo poco que se logró fue de poca duración” (Reflexión pedagógica, 27 de febrero) o “Fue complejo lograr generar acuerdos con los niños pues al parecer no están acostumbrados a ser tan activos en la toma de decisiones, así que se tuvo que presentar posibilidades y fue papel de ellos evaluar las que les gustaba más” (Reflexión pedagógica, 10 de abril).

Esa “no costumbre” permitió darnos cuenta de que la vulnerabilidad en esta infancia se habla en términos de oportunidades y de accesibilidad para la participación directa, pues,

son muy limitados los escenarios o espacios en donde ellos pueden expresar sus ideas, opiniones o cuestionamientos, puesto que “El sujeto niño rural generalmente ha sido narrado y contado por otro, visto a través del otro y representado a través de los rasgos interpretados por otro” (Buriticá y Saldarriaga, 2020, p.26), empezando en el escenario familiar.

Sumado a lo anterior, Jaramillo (2007) plantea que la familia es el primer agente responsable en generar experiencias donde los niños y niñas, en las relaciones personales, sean tratados distintos; no obstante, pudimos evidenciar que esto no se desarrolla como es planteado en la teoría. Es fundamental reconocer las características y configuraciones familiares dentro del territorio, pues, existen niños y niñas que se encuentran a cargo únicamente de sus abuelos sin ningún tipo de relación con sus padres biológicos, o existen casos en donde los niños están a cargo de uno de sus padres únicamente, y, son pocos los niños que tienen relación directa con sus dos padres, lo cual lo consideramos pertinente tener presente; sin embargo, no desarrollaremos un análisis profundo de este tema. Estas dinámicas y estructuras familiares poseen implicaciones mayores en los niños y niñas, puesto que al no reconocerlos como sujetos sociales en sus hogares o al no otorgarles roles fundamentales dentro de estas, sus procesos educativos dentro de la escuela se ven afectados, ya que, como logramos vivenciar, es muy difícil que logran expresarse verbalmente.

A pesar de lo anterior, es importante rescatar que a los niños se les facilita la comunicación no verbal por medio de los gestos faciales, como fruncir el ceño, voltear y señalar con los ojos, sacar la lengua, entre otros; y la posición corporal, como el dar la espalda, cruzar los brazos, levantar los hombros, mover las manos de cierta forma, entre

otros, lo cual nos parece muy importante, puesto que nos dio una comprensión mayor de lo que acontece, a pesar de la no verbalización (Mejía- Arauz, 2015), fue un punto clave para entender cómo participan en las dinámicas ya sea escolares o familiares, además de cómo establecen relaciones o mantienen las ya existentes. “Para empezar y es un sentir mío es que los niños llegaron al punto en que no quieren trabajar, ya que sus expresiones corporales, estado ánimo y en general su participación lo demuestran” (Reflexión pedagógica, 26 de septiembre, 2019).

Otro punto significativo por destacar dentro de la vulnerabilidad es que tanto los niños como los adultos, deben trasladarse de su contexto rural a uno urbano en búsqueda de mejores oportunidades de educación, empleo y salud, entre otras. Dejando en evidencia una preocupación compartida, tanto por los académicos, como por las mismas personas que habitan allí, como Silvia:

[...] que ellos tengan la oportunidad de irse algún día a estudiar, a formarse, a tener un título, pero que regresen al campo otra vez, a ser ellos los administradores de lo que nosotros dejamos. Líder Comunitaria, Silvia Gómez (comunicación personal, 06 de noviembre, 2019).

Durante la experiencia y participación activa dentro de la comunidad, nuestra mirada se fue ampliando, dándonos cuenta de otras características de esta infancia rural. Reconocimos entonces en ellos, una identidad cultural en donde el trabajo cobra un valor muy importante (Aguirre, Gajardo y Muñoz, 2017) sobre todo de la cosecha del producto principal; el café.

Foto 7. Producción de Evelin relacionado con el café.

Evelin, en una sola frase; “[...] *nosotros los campesinos mucho cosechamos café*”, nos da una muestra de la relación que los niños establecen con el campo, con el trabajo, pues este, lejos de ser un espacio que afecte sus dinámicas de la niñez, se convierte en una oportunidad en donde los niños construyen saberes, se relacionan y se integran con su comunidad, convirtiéndose así en sujetos activos de la sociedad (García, 2015).

La cosecha de café es un momento muy importante, ya que los niños invierten tiempo académico en la cosecha, ya sea para apoyar a su familia, faltando a clases o como el desarrollo del proyecto productivo, ya que el café cosechado era vendido por ellos posteriormente (Extracto diario de campo, abril 08, 2019).

Esa identidad cultural no solo se construye alrededor de los cultivos de café y las acciones desarrolladas allí, va mucho más allá, pues su territorio; montañas, animales, vegetación y su río, generan en ellos profundas conexiones:

Al finalizar la reflexión también charlamos sobre las condiciones del río Guáitara, al cual desembocan los demás riachuelos que descienden del volcán Galeras, y los niños mencionan cómo era de contaminado por culpa del descuido de todos estos pequeños ríos y que los principales culpables eran los extranjeros, que no conocían la importancia del agua en Cariaco (Reflexión pedagógica, 04 de abril, 2019).

El territorio, entonces, es parte importante en la configuración de la infancia rural. El sentido de pertenencia que este genera en ellos es evidenciado por medio de emociones y sentimientos; por ejemplo, cuando alguien que no es parte del territorio desarrolla prácticas que no los representan como la contaminación del río, la quema de basura y la tala de árboles, los niños demuestran su enojo y frustración. Poseen una apreciación y valoración por la naturaleza, son críticos frente al estado del río, y no solo teniendo una comprensión local y muy situada, si no van más allá, puesto que reconocen las implicaciones del no cuidado de este a nivel individual y colectivo, el conocimiento del territorio amplía su identidad y permite el conocimiento social, territorial e histórico al que pertenecen (Correa, 2010).

Foto 8. Producción de Evelin en cuanto a la quema de árboles.

Por otra parte, se logra comprender que para los niños la naturaleza no es sólo fuente de recursos para su bienestar, goce y disfrute, también se constituye en un escenario que da camino libre para el aprendizaje y la reflexión. Además, es importante destacar la consideración que le dan como otro que se debe cuidar y respetar, la sensibilidad con la que actúan y se expresan hacia esta, y finalmente, cómo alrededor de esta construyen comunidad.

En esta caracterización y análisis de la infancia rural, nos dimos cuenta de ese sentido de comunidad tan importante (Jaramillo, 2007) que se encuentra relacionado con la cooperatividad y colectividad;

Es una sesión que me llena de muchos aprendizajes, como el hecho de que en actos tan sencillos como lo es recoger materiales para la construcción de un producto artístico, se puede ver acciones tan nobles en los niños como la cooperación, solidaridad y la amistad, sin necesidad de estar planeado y creo que de eso se debe tratar la labor docente, de propiciar espacios de aprendizaje de manera integral (Reflexión pedagógica, 02 de octubre, 2019)

Los niños y niñas ven al otro como un igual, al que se puede cuestionar e interpelar, pero también se puede acudir cuando no saben algo. Además, es evidente que los lazos de amistad son fuertes y estrechos, lo que consideramos como una infancia unida, que caminan de vuelta a su casa juntos, hablando del juego y de la vida cotidiana. Una infancia rural poderosa que se encuentra oculta.

Escuela rural.

Dentro de este apartado abordaremos las implicaciones sociales y culturales que tiene la escuela dentro de este contexto en específico. Adicionalmente, dentro del proceso de categorización de datos se pudo evidenciar una subcategoría indispensable para entender la dinámica escolar, como lo es el *rol del docente rural*.

La Escuela San Miguel desarrolla el modelo de la escuela nueva que tiene como característica principal las aulas multigrado y la heterogeneidad que estas representan. Además, cuenta con un currículo flexible que tiene en cuenta las características socioculturales del territorio que potencia el aprendizaje activo (Villar, 1995). Es por lo que, la escuela ha venido desarrollando proyectos pedagógicos, ambientales y productivos,

desde la agroecología, como un modo de vida, en donde se aplican prácticas y sistemas sostenibles y responsables con el medioambiente, por medio de acciones como el abono orgánico, la diversificación de los sistemas, la soberanía y seguridad alimentaria, entre otros.

La práctica es entonces un elemento que se privilegia dentro de este lugar, puesto que los niños van adquiriendo una serie de conocimientos ambientales integrando las diferentes áreas académicas como las matemáticas; ejemplo de ello, es que en la huerta escolar se les enseña a sumar de acuerdo con las semillas utilizadas, los ángulos y cálculos correspondientes a las ventas que realizan, entre otros, demostrando un aprendizaje significativo hacia las matemáticas vinculadas con sus prácticas cotidianas.

Foto 9. Producción de Tatiana en cuanto a los aprendizajes de la escuela.

Tatiana nos da cuenta de ese aprendizaje que se ha venido consolidando a través de este proyecto, en este caso en las ciencias sociales y cómo se genera una relación entre ese saber relacionado con la cultura colombiana como uno de los principales productores de café, la utilización de abonos para el cuidado de este cultivo y los saberes culturales de su vereda, que tienen un espacio muy importante dentro de la escuela.

La Fundación Compartir (2019) plantea que las instituciones rurales deben garantizar diferentes opciones que el mundo ofrece como herramientas tecnológicas, acceso a la información, entre otras. Asimismo, de las particularidades del territorio con el fin de generar procesos educativos de calidad y territorios seguros para los niños y niñas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Centro Educativo San Miguel no solo ofrece el acceso a diferentes áreas del conocimiento, sino que adicional a ello genera espacios donde la cultura juega un papel fundamental, aprovechando las condiciones y características de la vereda.

Teniendo en cuenta ese panorama, la escuela reconoce y hace explícita su preocupación por las problemáticas ambientales, y las trata de solventar por medio de los saberes locales, que se fundamentan en cuatro “pilares”: aire, agua, suelo y semilla. Estos pilares se desarrollan por medio de acciones concretas; la adopción y siembra de árboles nativos, cosecha de productos locales, la recuperación del río Cariaco y el Encuentro de semillas que garantiza la permanencia de semillas nativas de la región.

... Entonces nosotros aquí trabajamos la tierra, por eso le hemos puesto madre tierra, porque es la que nos soporta todo. Trabajamos la tierra, el suelo, como tratarlo, que hay que hacer, porque a veces el suelo si no lo tratamos bien

sembramos y ya, no nos da. Trabajamos el agua, porque suelo sin agua es como que algo falta, y trabajamos la semilla, porque si usted tiene agua, tierra y no semillas, es como que no. Profesor, Jorge Pantoja (comunicación personal, 20 febrero, 2019).

Frente a esta postura, consideramos que no solo garantiza la permanencia de los conocimientos locales, sino que esto se vuelve una apuesta política muy potente, puesto que, retomando la idea de la agroecología, esta genera resistencia frente al uso de agrotóxicos y la deforestación, y propicia una alimentación saludable, entre otras tantas. Estas prácticas involucran directamente la participación de los niños y niñas, ya que ellos van aprendiendo y se van sensibilizando frente a elementos de su cultura y territorio y esto se puede reflejar en sus prácticas, discursos y reflexiones, lo cual es un trabajo valioso que repercute en el proceso formativo.

Foto 10. Producción de Mabel, Galpón de Cuyes

Foto 11. Planta de Achira, tomada por Tatiana.

Por otra parte, es importante destacar la relación que establece la escuela con las familias, ya que no solo se da una vinculación desde su carácter formativo, es decir, como esas instituciones fundamentales para la socialización y el aprendizaje de los niños y niñas, sino que la cooperación y lo comunitario juegan un papel fundamental:

Los padres se pusieron de acuerdo ¿no? y hicieron una minga de trabajo y para construir un lugar donde los niños pudieran jugar, compartir y pasarla chévere en la escuela. Nosotros, llevábamos el cemento, la pala y los ladrillos de la finca y el profesor puso la comida. Fue muy bueno para todos. Mamá -Rosa Ceballos (Comunicación personal, 16 septiembre, 2019).

Rosa, en su relato nos da cuenta de la construcción del arenero que hay en la escuela, y cómo nace desde la idea y propuestas de los padres para que existiera un espacio en donde

los niños pudieran jugar y disfrutar, en este sentido, se puede reconocer que para los niños y niñas “este modo de transitar la escolaridad —que se realiza con un cercano acompañamiento de pares, parientes y otros miembros de las organizaciones— parece estar posibilitando trayectorias «exitosas»” (Szulc, 2015, p.250).

Además, algo muy particular que ocurre en Cariaco Bajo, es que la escuela también se configura como un centro de ayuda y protección a diversos miembros de la comunidad que presentan situaciones económicas o sociales difíciles, ofreciendo sus instalaciones para refugiarlos y protegerlos. De modo, que los niños y niñas valoran positivamente estas acciones, puesto que, por medio de lo vivencial, de la práctica, ellos aprenden valores, como la solidaridad, generosidad, la empatía y ayuda mutua, obteniendo bienestar para toda la comunidad.

Separándose de este espacio tan formal e institucionalizado, reconocemos en la propuesta de Silvia, “Guardianes de la semilla”, una escuela para los niños y niñas, pues tiene implicaciones mayores dentro del territorio, pues allí se enseñan cosas tan valiosas como el cuidado y la recuperación de semillas nativas, la creación de empaques con materiales ecológicos para guardarlas y conservarlas, de modo que, invita a reflexionar el papel de los niños en la comunidad como agentes de cambio.

Foto 12. Casa de Silvia. Cartel casa campesina de semillas nativas.

Foto 13. Organización de semillas nativas por parte del grupo Guardianes de Semilla.
Tomada por Nicolás.

Rol del docente Rural.

Esta subcategoría surge de la experiencia en colaboración, la reflexión pedagógica llevada a cabo durante el proceso, reconociendo la importancia del rol docente dentro de su

comunidad, evidenciando sus limitaciones, pero sobre todo sus posibilidades, permitiéndonos rescatar el valor de la docencia rural.

Es importante precisar que, si bien la Vereda Cariaco Bajo no ha tenido grandes repercusiones del conflicto armado, como algunos municipios aledaños dentro del Departamento, esta se ha visto afectada por parte del abandono Estatal, producto de procesos de descentralización débiles, malversación de fondos y políticas sociales y educativas que no corresponden a la ruralidad, entre otros (Fundación Compartir, 2019). Como evidencia de lo anterior, la escuela es uno de esos lugares que más dificultades poseen, generando que los docentes asuman roles y prácticas diversas con el fin de disminuir la brecha que esos procesos generan.

Los docentes dentro de la Escuela se encuentran en una “lucha” constante entre esas cuestiones burocráticas y su quehacer docente. Es por lo que, para tratar de solventar esas dificultades, han generado alianzas con distintas organizaciones, con el fin de promover espacios formativos para la comunidad, favoreciendo principalmente a los niños:

El 22 de marzo, celebramos el día mundial del agua, hacemos un encuentro especial, yo suelo invitar a fundaciones, algunas veces unos vienen otros no, pero aquí pues yo suelo invitar a Suyusama, a la ADC, el año pasado no pudieron venir los de la UMATA. Profesor, Jorge Pantoja (Comunicación personal, 20 de febrero 2019).

Estas alianzas son muy importantes, ya que, por medio de la interacción y la interdisciplinariedad, los niños adquieren conocimientos y experiencias valiosas que son de gran utilidad para su vida, un ejemplo de esto es el “VI encuentro de Saberes y Sabores

Tradicionales” llevado a cabo en el Municipio de Yacuanquer en noviembre del 2019. En este espacio, propiciado por la ADC, los niños tuvieron la oportunidad de participar en la creación de una receta novedosa con productos nativos de la región, en donde estos escogieron el mango y el café, productos que son sembrados y cosechados por ellos mismos.

Foto 14. Póster del Encuentro de Saberes y Sabores.

Por otra parte, es importante aclarar que, aunque los docentes no viven en la vereda, no desconocen ni desvinculan la cultura dentro de su práctica docente, permitiendo a los niños y niñas participar de actividades que les son muy cercanas culturalmente; como la siembra, el tener una huerta con aromáticas, plantas, entre otros, o la realización de caminatas ecológicas, permitiendo a los niños configurarse como sujetos activos continuamente dentro su comunidad.

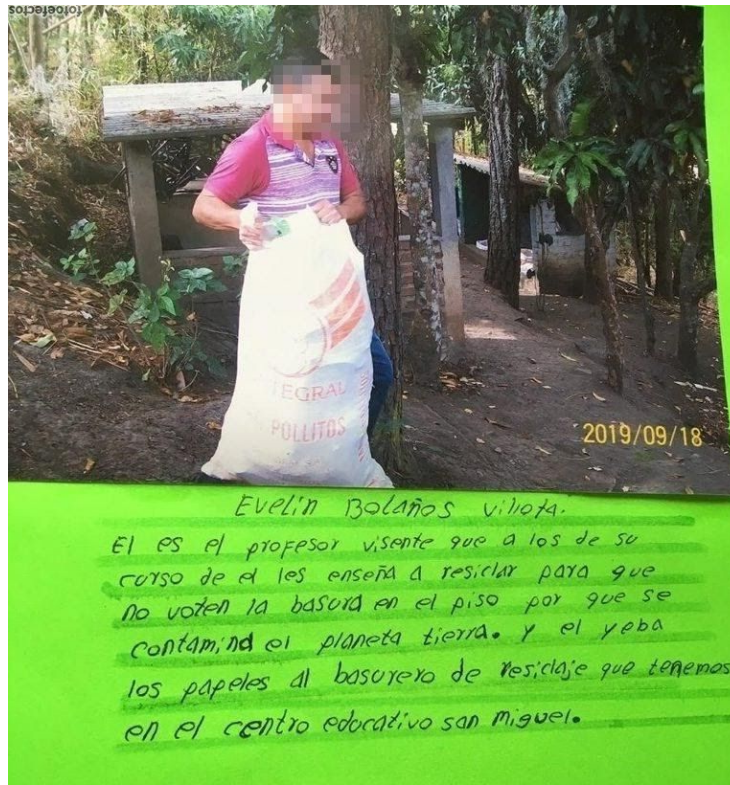


Foto 15. Producción de Evelin frente al quehacer docente.

En Cariaco bajo, los docentes cobran un grado de reconocimiento y autoridad dentro de la comunidad muy importante, convirtiéndose en líderes comunitarios (Fundación Compartir, 2019) pues, aparte de su labor diaria de enseñar, estos configuran relaciones con los niños y niñas que asisten a la escuela, además con diferentes miembros de la vereda, su cultura y tradiciones.

En ese sentido, se puede evidenciar que el docente asume un rol de investigador en cualquier área del conocimiento, pues su práctica debe adaptarse al contexto, lo que lo invita a pensar en actividades que vinculen los intereses de los niños y lo que tengan a disposición en su momento, ya sea en términos materiales, humanos o territoriales. De

modo que el docente debe “promover el desarrollo integral del niño y la niña, su competencia técnica estará ocupada en articular lo universal y lo particular, lo común y lo distintivo” (Didonet, 2012, p.38).

Participación Infantil

En esta categoría es posible evidenciar la participación de los niños y niñas, la manera de intervenir; expresar sus ideas y plasmar su voz en las experiencias participativas, reconociendo las características y elementos de su contexto rural. Considerando lo anterior, es posible dar cuenta de dos subcategorías; *la perspectiva adulta dentro de la participación y el escenario de los niños y las niñas*, las cuales poseen relaciones importantes que permiten dar estructura a la categoría presentada.

La perspectiva adulta dentro de la participación.

Esta subcategoría abordará el papel que desarrollan los adultos en este contexto frente a la participación infantil, la cual también es significativa, ya que tiene influencia en cierta medida en el rol protagónico de los niños. Encontramos algunos elementos que son importantes de analizar, pues, esto nos da una serie de comprensiones sobre la representación social de la niñez dentro del territorio.

En primera medida, descubrimos que una de las limitaciones que tienen los niños, frente a la accesibilidad de espacios participativos, tiene que ver con el temor y angustia por parte de algunos adultos. El temor puede estar expresado en términos de cuidado y protección, sobre todo del entorno familiar, es decir por una preocupación latente frente a que les pase algo cuando no se cuente con la presencia del adulto, de modo que repercute en las posibilidades participativas de los niños y niñas:

Entonces comenzaron a decir los padres de los niños de 5 años, que yo no lo mando, que, y no lo mando, por ahí unos 15. Entonces digo, si no los van a mandar que no los manden, y entonces Jorge dijo, y ¿por qué no nos acompañan? Que no les hagan perder esas oportunidades. Profesora, Ruth (Comunicación personal, 20 de febrero, 2019).

Este tipo de temor lo podemos relacionar con una noción sobre la infancia a la cual se le debe brindar mucho cuidado y protección por parte del adulto, puesto que culturalmente se ha

[...] legitimado el rol adulto con base a relaciones asimétricas e irreversibles de cuidado entre adultos ‘protectores’ -cuidadores, responsables, activos- y niños(as) ‘protegidos’ - pasivos, vulnerables, inexpertos-, cuestión que constituye una potente ‘base ideológica’ sobre la que adultos y niños(as) construyen sus relaciones”
(Chávez y Vergara, 2018, p.2)

Por otra parte, se pudo evidenciar que ese temor puede estar expresado en términos de “perder el control” en donde no solo es vivido por algunos padres de familia, sino también como investigadores. Esto ocurrió en una ocasión cuando la sesión no transcurrió de la forma planeada, surgiendo variaciones inesperadas, que anímicamente afectaron a la investigadora;

... Es pertinente parar, mirar que se puede generar para fortalecer el proyecto, porque lo único importante aquí es velar por la voz de los niños. Si seguimos como vamos, se va a imponer mi pensamiento, mis acciones y mis propias debilidades y es algo que no quiero, un producto hecho y pensado por mí invalidando las

acciones, sentires y pensamientos de los niños (Reflexión pedagógica, 26 de septiembre, 2019).

Esto da muestra del cómo las acciones que generan los adultos inhiben la participación de los niños y de las niñas, puesto que, si no se escuchan y tienen en cuenta sus ideas y opiniones, estos siempre quedarían limitados e ignorados por las consideraciones de los mayores. Por lo tanto, es importante rescatar un elemento central planteado por Cussiánovich y Márquez (2002) en donde “se requiere adultos dispuestos a escuchar y espacios y canales que permitan la interlocución e interacción” (p.34).

Reconociendo lo planteado por los autores, también se pudo evidenciar que si bien, existen espacios en donde los niños pueden participar, existe otra postura del adulto, uno que se limita únicamente a escucharlos, pero no son tomados en cuenta, puesto que se posiciona como la única persona que sabe, es decir el único que tiene los conocimientos válidos y con algo por decir frente a un fenómeno presentado, viendo en ellos la necesidad de depositar una serie de conocimientos con base en un modelo bancario (Alfagame et al.2003).

¡Puchas! ya se van al colegio y estos conocimientos que yo quise implantarles en ellos se van a perder. Líder Comunitaria, Silvia Gómez (comunicación personal, 2019).

Al tener esta perspectiva de los niños, a los cuales se les debe otorgar una serie de conocimientos, posee una característica muy particular; prepararlos para un futuro en la que reconocimos dos puntos muy interesantes. En primera medida, adultos interesados en que

los niños y niñas tengan conocimientos, saberes y herramientas necesarias y útiles con relación a un futuro en donde la crisis ambiental cobra relevancia;

Ellos van a ser quienes protejan el río y van a defender los derechos del río, porque como le digo quien le da la vida a esta vereda es el río Cariaco, y pues, ellos tienen que entender eso, que alguien tiene que defender ese derecho del río.

Profesor, Jorge Pantoja (Comunicación personal, 2019).

Existen adultos dentro de la comunidad que no tienen en cuenta esa dimensión ambiental, sino por el contrario “creen que es pérdida de tiempo” (extracto entrevista, profe Jorge) cobrando mayor importancia temas que tradicionalmente han tenido más relevancia y aplicabilidad como; las matemáticas, el lenguaje y las ciencias, en general.

No obstante, estas perspectivas no están separadas del todo, pues, en las interacciones sociales se vive y se actúa de acuerdo con esas visiones; sin embargo, nos queda la duda de ¿Cuál es la idea de futuro que tienen los niños dentro de este territorio? ¿Cómo se ven ellos en unos años? Ambas perspectivas reconocen a los niños y niñas para un futuro, pero no su presente, limitando su participación desde la base en donde se reconocen como sujetos ya sociales que hacen parte del mundo y del cual hay que valorar y considerar sus conocimientos e interpretaciones de la realidad (Gandulfo, 2012).

Ahora bien, Cariaco Bajo es una vereda en donde existen más adultos que propician la participación, autogestión y autodirección de las niñas y niños, teniendo como actor principal a los docentes (Alfagame et al. 2003).

Aquí por ejemplo los niños siempre hacemos énfasis en los árboles, los árboles son tan importantes que dicen que si de aquí a 300 años no se protegen los árboles

desaparecen, porque la vida de los seres humanos y los animales depende de los árboles y los árboles son los que limpian la atmósfera. Entonces, ¿cómo sería si cada vez se van reduciendo los árboles? pues va aumentando más la contaminación, y entonces dicen que cada persona debe sembrar un árbol ¡No! cada persona debe sembrar más árboles. Ya no basta. Y eso es lo que uno hace énfasis. Usted, ¿cuántos árboles ha sembrado?, ¿dónde están?, ¿dónde los dejó? Lo que se ha hecho ha servido. Profesor, Jorge Pantoja (Comunicación personal, 20 de febrero, 2019).

En ese sentido, es importante reconocer esos espacios en donde los niños y niñas participan y construyen una serie de alternativas para su presente, es un espacio de participación práctica, real y tangible como es la siembra de los árboles, el cultivo en la huerta escolar como una oportunidad de aprendizajes donde ellos adquieren conocimientos necesarios que pueden ser trasladados a otros lugares.

Un elemento muy importante de análisis para tener en cuenta es que el adulto puede asumir esas tres posturas en un mismo proceso, es decir puede transitar en esos “niveles”. Al respecto Novella (2008) afirma que “Sea cual sea la forma de intervención adulta, lo que es esencial es que los niños lleguen realmente a asumir como suyo el proyecto que se trata, aunque sea iniciado por los adultos” (p. 85) En este punto consideramos muy significativo la reflexión constante por parte del adulto, en donde se reconozca el papel protagónico de los niños debido a que su voz, intereses y experiencias logran construir espacios de participación apropiados y pertinentes.

El escenario de los niños y niñas.

Teniendo en cuenta el planteamiento de construir espacios de participación apropiados y

pertinentes, esta subcategoría tiene que ver con los espacios y proyectos de participación con los que cuentan los niños y donde se reconocen a los niños como sujetos activos; los *comunitarios y los escolares*. No obstante, hay que precisar que no son espacios separados o aislados, por el contrario, se constituyen para el fomento de la participación activa y protagónica de los niños y niñas dentro del territorio.

En los espacios comunitarios encontramos que algunos niños poseen una participación activa, empezando por “las mingas” un término generalmente utilizado en contextos rurales colombianos en donde se reúnen parte de la comunidad para aportar a un fin en particular, por medio del trabajo comunitario y donde el intercambio juega un papel fundamental;

les enseñé a hacer, una forma de aprovechar el espacio y la hicimos así circular la huerta, pero aprovechando el aire como en capas hacia arriba y entonces hacíamos mingas con ellos. Ellos me ayudaban a carrear las tejas, hacíamos el abono y ellos mismos plantaban, yo les enseñaba a cómo sembrar una semilla y poco a poco me fui así involucrando y enseñándoles cómo cuidar el medioambiente, el trabajo en equipo. Líder comunitaria, Silvia Gómez (Comunicación personal, 06 de noviembre, 2019)

En este caso, se refleja cómo esta costumbre rural es practicada con los niños de manera natural, conociendo y participando de tradiciones culturales, y teniendo solamente un adulto dentro del grupo, de manera que, la participación de los niños y niñas tiene mayor incidencia y protagonismo, generando resultados a nivel personal y comunitario.

Otro de los espacios con el que cuentan los niños tiene que ver con el denominado “Grupo autogestionado de ahorro y crédito” (GAAC) en donde estos asumen unas prácticas de economía solidaria. Estos grupos fueron propuestos por la Fundación Suyusama en un

primer momento, pero apropiados por los niños posteriormente. Consiste en un espacio participativo, en donde los niños tienen la posibilidad de realizar “[...] la compra de acciones de ahorro, otorgamiento de créditos y creación de un fondo interno de solidaridad” (Fundación Suyusama, 2017, p.59). A partir de esto, se desarrollan diversas dinámicas que posibilitan la participación y la agencia de los niños, como lo es la construcción de contratos internos, la elección de roles, como el tesorero o el contador, las acciones de los niños por velar el cumplimiento de lo estipulado, el compromiso con el otro, entre otros. Así mismo, después de un tiempo, los niños logran ahorrar un dinero, el cual podrán decidir entre ellos el futuro de este; en ocasiones se han realizado salidas o actividades lúdicas para ellos mismos, o la inversión de este para poder ampliar el fondo.

Por otra parte, se encuentran los proyectos que se desarrollan en la escuela y de los cuales profundizaremos, puesto que es aquí donde los niños tienen una participación directa, ya sea en la planeación, ejecución y/o reflexión de estos. Es importante aclarar que dentro de nuestra investigación concebimos nuestros trabajos con los niños como proyectos pedagógicos, al igual que lo propuesto por parte del profesor día a día. No obstante, para lograr esta participación, la cual debe ser real y genuina, se requiere de unos aspectos en específico, los cuales abordaremos a detalle a lo largo de este apartado.

Es necesario, en primera medida, traer a colación los proyectos que ha desarrollado el profesor Jorge junto a los niños a lo largo de los años, los cuales han sido muy enriquecedores como experiencia educativa. Uno de estos proyectos es la “Adopción de árboles”, que como su nombre lo indica, consiste en la adopción de uno o varios árboles de la escuela por parte de los niños, de los cuales deben apropiarse y cuidar a lo largo del año.

Finalmente, al concluir el periodo escolar, los niños presentan el cambio que tuvo el árbol al haber sido cuidado y protegido por ellos durante todo el año.

Entonces mire, qué hago yo con los niños: Un niño coge 3 o 4 arbolitos, a veces escogen los que están más feítos, que están que se secan. Entonces yo les digo “apunto”, ¿cómo se llama este árbol?, digamos... ¡guayacán rosado!, y ¿en qué condiciones está? está a punto de morirse, listo. ¿Cuántos vas a adoptar? uno, 3 o 4, listo. Yo les apunto sus condiciones y les digo: Este arbolito me lo entregas antes de salir en noviembre. Profesor, Jorge Pantoja (Comunicación personal,04 de abril, 2019).

Como este proyecto es desarrollado año tras año, los niños han evidenciado su trascendencia, pues su participación en este no se limita a simulaciones, sino que su actuar es significativo y contribuye a una problemática real, como es el deterioro del medioambiente.” Yo le cuido al arbolito. Le echo el agüita, le quito la basura que tiran los otros niños. Hay que echarles todo el amor” (Tatiana, Extracto diario de Campo). Por otro lado, este proyecto desarrolla un tema que es de dominio de los niños, teniendo en cuenta a sus saberes campesinos, de manera que contribuye a que se apropien mayormente de este y su empeño para el desarrollo de cada actividad esté cargada una verdadera motivación.

[...] a veces salen de la escuela y cuando tienen tiempo lo vienen a ver, y me dicen profe, quien se hizo dueño de mi arbolito, y pues bueno fulano de tal, pero digo, no te preocupes que lo está cuidando bien. Profesor, Jorge Pantoja (Comunicación personal,20 de febrero, 2019).

Foto 16. Karen transporta agua para los árboles. Elaboración propia.

Ahora bien, a lo largo del año, el profesor les proporciona conocimientos y estrategias técnicas para que los niños puedan realmente evidenciar un cambio en las condiciones de los árboles. Esto se relaciona con el modelo de escuela rural en donde los Proyectos Pedagógicos Productivos Ambientales (PPPA) tienen una gran incidencia, ya que los estudiantes aprenden diversos conocimientos de forma integral, pues, consiste en integrar los aprendizajes estipulados curricularmente junto a temas de carácter ambiental, como lo es en este caso el desarrollo de la huerta escolar, la cosecha y producción de café, a partir del cafetal escolar, y la producción de guaduas.

Hace 21 años venimos trabajando en lo que se llaman los proyectos pedagógicos productivos y ambientales. Pues hace mucho tiempo eh le dimos mucho énfasis a lo ambiental [...] aquí por ejemplo de proyectos productivos tenemos, por ejemplo: cultivamos café, cultivamos frutales, cultivamos plátano eh hortalizas en este

momento el cultivo más grande que tenemos aquí es el café entonces ahí hay un cafetal y ese cafetal es orgánico, no tiene nada de químicos. Profesor, Jorge Pantoja (Comunicación personal, 2019).

De esta manera, otro de los ejes que tiene en cuenta este proyecto es la producción, reconociendo que esta posibilita que los niños se proyecten a futuro, y tengan herramientas para salir de la escuela y puedan trabajar en algo que atañe su contexto. En este caso, los niños producen café, plátano, hortalizas, guaduas, las cuales, después de un tiempo, ofrecen a los habitantes de su territorio por un precio; posteriormente, el dinero que recolectan lo utilizan para alguna actividad que acuerdan entre todos.

Mire Santiago, nosotros ganamos hasta para irnos a pasear por el mundo. [...] Hace tiempo el profesor Jorge nos llevó a una piscina bien grande en Chachagüí, y estaba limpiecita. Cuando terminé las clases voy a vender más planticas para ir a nadar otra vez (Stefania, extracto diario de campo).

Foto 17. Plantación de hortalizas en semilleros. Elaboración propia.

Este proyecto, como lo hemos expuesto, además de desarrollarse bajo el marco de temas característicos del contexto de los niños, lo cual es muy oportuno, tiene en cuenta una característica de los proyectos pedagógicos, lo cual es el desarrollo del trabajo a largo plazo (Perrenoud, 2000). Cuando se tiene en cuenta este tema se posibilita la inclusión de otras actividades a lo largo del proyecto, y la posibilidad de que se pueda replantear este durante el camino. Por otro lado, el aprendizaje en este proyecto es más cómodo para los niños, ya que desarrollan actividades completamente locales las cuales, además de dominar, les llama la atención.

Aquí la Stefania es la que más semillas planta, pero porque ella se la pasa ayudándole a la abuela en la casa. [...] Si ella no le ayudara yo sembraría más cosas de estas, porque yo lo hago muy rápido, ¿no? ¿cierto, Mabel? (Karen - Diario de campo).

Teniendo en cuenta que este proyecto se desarrolla de manera transversal, ya que, como lo mencionamos, aborda elementos de diversas áreas, se han construido junto a los niños a lo largo de los años elementos simbólicos que han ayudado a estimular el desarrollo y el apropiamiento de estos. El nombre que han adoptado para el proyecto es “Herederos del río Cariaco”, y su lema es “Proteger el río Cariaco, un compromiso de todos”. Han utilizado el río como el marco del proyecto, ya que reconocen que es por medio de este que se posibilita realmente el desarrollo del proyecto; es por lo que el profesor facilita a lo largo del año actividades que vinculen a los niños con la microcuenca.

Foto 18. Recorrido al Río Cariaco. Elaboración propia.

Como mencionamos anteriormente, la institución educativa ha generado una serie de alianzas con diferentes organizaciones sociales que han permitido tener escenarios de participación y protagonismo, de manera que el trabajo desarrollado en la escuela se encuentra a fin con estas propuestas, que tienen como objetivo contribuir al territorio, brindar espacios de transformación y participación a los niños por medio de la apropiación de diversos temas.

Por un lado, el Encuentro e intercambio de Semillas, que tiene como propósito la recuperación, intercambio y preservación de semillas nativas en el territorio. En esta ocasión, los niños y niñas son los agentes principales, ya que después de un trabajo que realizan alrededor de 9 meses de indagación con diferentes miembros de la comunidad alrededor de esas semillas que se han perdido, los niños construyen y comparten conocimientos alrededor de esta, participan activamente, pues son temas muy familiares, de modo que esto garantiza “la posibilidad de hacer cosas con el conocimiento práctico adquirido por la experiencia directa de las diferentes situaciones de la vida cotidiana”

(Trilla y Novella, 2001, p.161) y de los cuales pueden tener una mayor incidencia como veremos en el desarrollo de la categoría de agencia.

Foto 19. Producción colaborativa de María y Luna en torno al encuentro e intercambio de semillas.

Finalmente, y retomando el “Encuentro de Saberes y Sabores tradicionales⁴”, que se considera uno de los espacios de participación y protagonismo más importantes dentro del territorio, puesto que durante tres meses los niños y niñas junto con el docente y los padres de familia investigan y elaboran una receta tradicional en donde se logran recuperar saberes ancestrales y se genera una experiencia alrededor de la soberanía y seguridad alimentaria, puesto que los niños cosechan los productos que van a utilizar. Es un espacio participativo

⁴ El encuentro de Saberes y Sabores tradicionales es un espacio organizado anualmente por la Asociación para el Desarrollo Campesino (ADC), Ayuda en Acción Colombia, Herederos del planeta, entre otros. Con el fin promover la soberanía y seguridad alimentaria además de fortalecer procesos de sensibilización por medio de emprendimientos sostenibles, convirtiéndose en una propuesta de aprendizaje y fortalecimiento de los proyectos de vida de niños, niñas y jóvenes del Departamento (ADC, 2018)

en donde la prueba y error hace que los niños puedan interactuar, proponer y poner en diálogo cada uno de los saberes gastronómicos.

En ese espacio se logró evidenciar el rol que cumplen los niños, puesto que no se sitúan como sujetos pasivos, por el contrario, hacen parte de la cocina, de la estufa, y se involucran directamente con los adultos, pues les preguntan, intervienen cuando necesitan de una aclaración además, también logramos revelar la participación entre pares “Machuquele duro, Machuquele y eso ya hay, siga batiendo, no lo deje enfriar” (Extracto video, tomado por Mabel, 2019) finalmente, ese día salieron las recetas para presentar en el encuentro; “las recetas se llaman caramelo blando de café, confites de café y la mermelada de mango, el café es el café orgánico de aquí de la escuela” (Extracto de diario de campo, Oveimar, 2019, 19 noviembre).

Foto 20. Participación de los niños en la elaboración de la receta. Elaboración propia.

Ahora bien, como lo hemos mencionado, el trabajo que nosotros realizamos junto a los niños en la escuela también estuvo fundamentado bajo la propuesta de *Proyectos pedagógicos*, por lo cual tuvimos en cuenta las características de estos.

Inicialmente, en ambos casos, al llegar a la escuela teníamos presente que el proyecto a desarrollar no sería más que una propuesta de intervención, la cual sería modificada bajo el interés de los niños, y necesidades que íbamos detectando junto a ellos a lo largo de los días. Ejemplos de esto fue: la inclusión de la construcción de los filtros purificadores de agua, los cuales surgieron a raíz de una inquietud de uno de los niños; la adecuación del cierre del proyecto del grupo *Guardianes de la semilla*, que consistió en una recolección de basura por parte de ellos; el cambio en las dinámicas del proyecto *EcoGuardianes*, “me pidieron que siguiera con ese tipo de actividades manuales que les iba a permitir mostrar que era lo que estábamos haciendo” (Reflexión pedagógica, 02 de octubre, 2019), entre otros. Haremos un análisis más detallado de estos cambios que sufrieron los proyectos debido a la participación activa de los niños.

A partir de esto último, evidenciamos lo provechoso que era desarrollar la planeación de las actividades cooperativamente, ya que por medio de esto los niños adquirirían mayor interés por los proyectos, sintiéndose parte de ellos.

[...] se preocuparon bastante por no haber llevado los materiales e inclusive le pidieron al docente que los dejara ir a sus casas a traerlos lo que mostraba en una primera instancia interés frente a construir el filtro” (Reflexión pedagógica, 04 abril, 2019)

No obstante, hubo ocasiones en que, debido a nuestra posición de adultos, tendimos a dejar de lado estos intereses de los niños, poniendo por encima nuestras motivaciones investigativas y personales, lo que terminó afectando algunas dinámicas de los proyectos y a nosotros mismos, generando reflexiones posteriores.

[...] es muy importante siempre tener en cuenta el enfoque participativo, ya que en esta sesión me paso que por querer concretar los intereses y saber cómo querían trabajar, los presione y de esta manera sus intereses naturales se vieron sesgados o cortos, como reflexión entonces es dar un tiempo prudencial a esas intervenciones (Reflexión pedagógica)

Más allá de la planeación con los niños, a lo largo de ambos proyectos tratamos de velar porque se desarrollarán actividades en donde se generarán recursos y espacios de mayor comodidad para los niños, teniendo como premisa que si sus particularidades de ser niños y de ser campesinos colombianos eran reconocidas como la base para la planeación de las actividades el proyecto sería auténtico.

Foto 21. Momento de juego en el arenero escolar. Elaboración propia.

Prueba de lo anterior fueron los recorridos, el trabajo con piedras y palos, e incluso, la integración de estrategias como la fotografía o el dibujo, ya que teníamos en cuenta que estas formas de expresión se les facilita más, en contraste con los trabajos escritos, lo cuales, como logramos ver, en varias ocasiones requirieron de estímulos mayores.

Me generó inconformidad evidenciar que el tablero de investigación les costaba tanto trabajarlo, pues sus comentarios eran “es que no sé qué poner”, “díganle a otro, ¿por qué yo?”, “ya escribí el otro día, Santiago” Así que de esta manera me obligó a repensar estrategias para mejorar esta dinámica. (Extracto diario de campo)

Desde otro ángulo, uno de los elementos que más nos gustaría destacar de estos proyectos pedagógicos fue la promoción que se realizó del aprendizaje colectivo y crítico, algo que los niños evidenciaron completamente. Una de las actividades estuvo relacionada con la investigación por parte de los niños frente a las prácticas de cuidado en un espacio determinado dentro del territorio, por medio de la toma de fotografías, posteriormente, los niños compartieron sus hallazgos, no sin antes de generar un espacio de diálogo y discernimiento en la elección de las fotos que daban cuenta del proceso llegando a conclusiones conjuntas.

Por otro lado, en las entrevistas intergeneracionales, se construyeron muchos momentos en donde los niños tuvieron que, además de participar y velar por la participación del otro, ser críticos acerca de las cuestiones que querían preguntarles a los adultos.

(GRUPO 2) ENTREVISTA A LOS HABITANTES DE CARIACO BAJO

¿Qué piensan sobre el agua?	que la estamos manteniendo mejor
¿Qué hacen ustedes para ayudar al agua?	separar la basura
¿Qué piensa sobre los contaminadores del agua?	que no tienen residuos
¿Usted quiénes creen que necesitan el agua?	todos los seres vivos
¿Usted sabe de dónde viene el agua?	bajo del volcán Parícutas
¿Ustedes creen que desperdician el agua?	si se desperdiciara mucha.

Foto 22. Entrevista construida por el grupo 2. Elaboración propia.

En estas imágenes evidenciamos las preguntas que finalmente desarrollamos colaborativamente junto a los niños y las respuestas que obtuvimos por parte de los adultos. De esta manera, al contrastar lo que habíamos aprendido hasta el momento, y lo que nos habían comentado los entrevistados, logramos construir un espacio de diálogo y reflexión frente a esto.

En general, hubo muchas oportunidades en ambos proyectos, en donde los niños en espacios informales y formales discutieron acerca de diversos temas y construyen conocimiento a raíz de lo que hablaban.

Mabel: ¿Pero de cuál de todas las montañas?

Karen: El agua viene de la bocatoma de allá arribita en la peligrosa, donde fuimos con Santiago.

Mabel: La pregunta era para don Evelio tonta. *Karen:* Pero que tal él no haya ido a la peligrosa.

Oveimar: ¡Uy! Que sucio estaba allá ¿verdad?

Mabel: Si (risas) y cómo *Evelin* recogía toda esa basura sucia.

Karen: Pues por lo menos ella si ayuda al río, a ti te va a llegar toda esa agua sucia.

Mabel: No, porque ya sé cómo limpiar el agua con el purificador, no ves que el mío si servía.

Tatiana: Pero te ahorrarías trabajo si el agua estuviera limpia. (Reflexión Pedagógica, 08 de abril, 2019)

Finalmente, el último elemento que destacamos de ambos proyectos fue que se desarrollaron bajo un proceso continuo, que permitió la continuidad de procesos y experiencias. Esto es favorable, ya que todo lo aprendido y construido junto a los niños no queda en vacío, y los niños logran reconocer que estos espacios fueron más que simples actividades que se desarrollaron bajo un marco de exigencias.

Agencia de los niños y niñas campesinos.

“Si vamos a ayudar al agua que sea de verdad, como ir a recoger basura o algo así” - Andrés.

A lo largo del tiempo que observamos y participamos en las dinámicas de la escuela San Miguel y en la vereda Cariaco Bajo, y después de hacer una rigurosa práctica reflexiva, evidenciamos algunos elementos destacables acerca de la agencia que ejercen los niños y niñas en dicho contexto, lo cual nos gustaría resaltar en esta categoría. Para el análisis de

esta, decidimos hacer una división en tres subcategorías, denominadas así: las acciones y reflexiones que producen diferencia, Interacción y despliegue en el otro (entre pares y adultos) y, por último, la agencia situada a partir de los conocimientos de la realidad.

Las acciones y reflexiones que producen diferencia.

Inicialmente, trataremos de mencionar y reflexionar a partir de aquellas acciones que producen los niños y tienen incidencia en su escuela y en su territorio; además, analizaremos la capacidad argumentativa acerca del valor de sus acciones, y la importancia de que los otros también la reconozcan como relevantes. Esto lo desarrollamos igualmente, con el fin de poner en contraste la concepción que se ha tenido de que los niños y niñas no poseen las capacidades para poder generar cambios en su entorno, ya que su vida ha estado ligada a las exigencias y limitaciones impartidas por parte de los adultos (Pavez y Sepúlveda, 2019).

Muchas de las acciones que realizaron los niños y niñas estuvieron promovidas por el profesor en la escuela, por Silvia en su grupo, por diversas instituciones que tenían un vínculo con alguno de los grupos, o por nosotros, pues, gracias a los espacios y las condiciones que les proporcionamos, los niños tenían más posibilidad de construir ideas y realizar acciones que tuvieran trascendencia. Un ejemplo de esto es el “Encuentro de semillas”, en el que uno de los niños participantes logró encontrar una semilla que se creía extinta, y, debido a que uno de los objetivos de este encuentro es hacer intercambios entre los demás niños y niñas de las diversas comunidades, esta semilla fue esparcida por el territorio, evitando su pérdida, algo realmente significativo, y que da cuenta de las acciones de los niños por mantener viva parte elementos tradicionales que configuran el territorio.

La idea de vincular a los niños en este proyecto, desarrollado por la ADC, surgió a raíz del interés de Silvia de promover la participación de los niños en temas culturales referentes a su territorio, no obstante, sin la disposición y las acciones de ellos; la consulta de carácter intergeneracional, la investigación y la exposición de estas semillas a sus pares y adultos, no se lograría una eficacia en este proyecto.

Sin embargo, no fue exclusivamente necesario que el adulto estimulara estas acciones que posteriormente generaron los niños, pues, hubo ocasiones en que fueron ellos quienes a partir del valor que le daban a su territorio producían ideas que, posteriormente, con ayuda de un adulto lograban ejecutar. El cierre que tuvo el proyecto “cantándole al agua”, por parte del grupo “Guardianes de la Semilla”, fue un ejemplo claro de la magnitud que tiene materializar las ideas de los niños. Se les propuso que se construyera una canción en homenaje al agua, sin embargo, ellos opinaban que: “si vamos a ayudar al agua que sea de verdad, como ir a recoger basura o algo así” (Andrés, diario de Campo, 15 de mayo). Así que, finalmente, el cierre de este proyecto consistió en una recolección de basuras al río Cariaco; microcuenca que abastece de agua a todo el territorio. Al finalizar, se recolectaron siete bolsas de basura, que produjeron en los niños la satisfacción de aportar a su territorio y a su gente.

Foto 23. Recolección de basuras al río Cariaco, grupo guardianes de la semilla.

Adicionalmente, un elemento que buscamos destacar y promover en cada uno de los proyectos y que pretendíamos identificar en las dinámicas de la escuela y la vereda, era la capacidad de reflexión que tenían los niños. A modo de ejemplo, al realizar el análisis de estas reflexiones notamos que ellos nos daban argumentos de las razones de su actuar, algo característico de la agencia, lo cual es denominado teóricamente como conciencia práctica (Giddens, 2003).

Foto 24. Producción de Evelin con relación a la Escuela y sus compañeros.

Evelin, nos deja en evidencia esto último, ya que por medio de su relato da cuenta de estas acciones, argumentadas desde el sentimiento de pertenencia, el valor por la naturaleza y los saberes sobre las condiciones meteorológicas en el territorio.

Por parte del proyecto “cantándole al agua”, se desarrolló un tablero de investigación, en donde los niños tenían la posibilidad de escribir cada uno de los elementos que aprendían en cada sesión y las reflexiones que surgían de este, y se pretendió propiciar la mayor cantidad posible de espacios guiados para que los niños opinaran y expusieron sus ideas. Igualmente, desde el proyecto “Ecoguardianes”, se generaron espacios en donde los niños mencionan sus impresiones y reflexiones en torno a este.

Foto 25. Expresiones de los niños frente al proyecto “Ecoguardianes ”

Sin embargo, algo que evidenciamos fue que muchas de estas condiciones que proporcionamos no fueron lo suficientemente provechosas, en comparación con algunos espacios informales, en donde en medio de conversaciones y diálogos, los niños y niñas mencionaron elementos que podemos destacar.

Al revisar nuestros diarios de campo, nos dimos cuenta de que era en los espacios informales en donde las ideas y argumentos de los niños relucían, y contribuían genuinamente a los proyectos. Esto lo vimos, a modo de ejemplo, en una de las sesiones del

primer proyecto en dos ocasiones. Por un lado, cuando íbamos conversando junto a los niños a la orilla del río Cariaco, notamos que este estaba repleto de basuras por todos lados, por lo cual se dio un diálogo acerca de la importancia de cuidar el río, y promover esto en los demás; sin embargo, una de las niñas del grupo no se sintió cómoda con esta respuesta, y nos preguntó si existía alguna opción de limpiar el agua, para favorecer la salud de quienes la consumen, así que, a raíz de esto, y gracias a su inquietud, “decidimos hacer una sesión para aprender a hacer filtros purificadores de agua, para que cada uno tuviera uno en su hogar, y sus familias pudieran tomar agua limpia” (Extracto diario de campo, 20 de marzo 2019).

Por otro lado, al finalizar este mismo recorrido, decidimos junto a los niños escribirle una carta al río, así que, cada uno tomó una hoja de árbol caída y con un bolígrafo le escribió un mensaje a este, algo bastante conmovedor. No obstante, al finalizar, uno de los niños comentó que estaba en desacuerdo con esta actividad, pues creía que la tinta del bolígrafo contaminaría el agua, así que prefería que los demás no la desarrollaran. “¿Y la tinta del lápiz no va a contaminar al río?” (Oveimar, extracto diario de campo, 20 de marzo 2019) Posteriormente, se le aclaró que la tinta que se usaba era mínima y no afectaría al río, sin embargo, fue impresionante su capacidad de análisis y su iniciativa frente a las posibles consecuencias de su actuar. Estos son claros ejemplos de cómo en espacios en donde no se les solicita a los niños y niñas que hablen, su forma de argumentar es más honesta, y sus sentimientos salen a la luz.

Rescatando uno de los espacios de participación que ya mencionamos, se encuentra el grupo de ahorro, del cual no tuvimos un acercamiento profundo, pero, si reconocemos la importancia de este para los niños y la comunidad. A pesar de la poca interacción que

tuvimos en esta dinámica, por medio de un diálogo con Silvia, pudimos evidenciar una acción en la que los niños alzaron su voz por estar en desacuerdo con algo, influyendo en una decisión del profesor y haciéndolo entrar en conciencia de sus acciones.

Uno les va mirando las fortalezas que ellos tienen, por ejemplo, yo me acuerdo tanto de una niña de 10 años que era la presidenta del grupo y un día el profe Jorge se paró, y la profe Ruth porque ella también ahorra ¿no? ¡Ah! Llegó y le dijo la profe Ruth, les pidió a los niños que eran como 20 niños en ese entonces que pertenecían al ahorro llegó y les dijo - niños: ¡ustedes tienen plática en la caja serían tan amables de prestarme 200 mil pesos yo les pago el interés! entonces el profesor Jorge le dijo: - ¡cómo se te ocurre Ruth, no seas tonta!, le dijo con esas palabras ¡no seas tonta! Aquí se presta a los niños no a vos. Entonces, ver yo que se para una niña de 10 años y le dice al profesor- *bueno profesor un momento usted podrá ser muy profesor y podrá ser mi profesor, pero haga el favor y a la profe Ruth la respeta, ¿qué nos ha inculcado en este grupo de ahorro?* dijo así, me lo dijo así, *que ha venido Silvia a enseñar, valores y ¿Cuál es el valor más importante? El respeto, así que haga el favor,* le dijo, *le pide disculpas a la profesora Ruth y paga los mil pesos de multa que aquí se dijo por irrespeto al compañero y la profesora aquí en el grupo es una compañera más,* le dijo, así con esas palabras, entonces yo, el profe Jorge así de una, la cara roja y me miraba a mí y le tocó pararse, pararse pedir disculpas y le dijo y *¡sí! profesora le vamos a prestar la plata, porque nosotros aquí también queremos ganar un interés y le vamos a prestar y no se preocupe, entonces dijo y le ordenó a los contadores que hagan el favor cuenten doscientos mil pesos y venga aquí en la libretica y dijo usted va a firmar y lo que*

vamos a generar en usted es confianza. Ósea habían aprendido. Líder Comunitaria, Silvia Gómez (comunicación personal, 2019).

En este relato, es posible evidenciar la inconformidad que presentan los niños, y la capacidad de análisis y argumentación que tienen frente a situaciones de las cuales son partícipes. Además, de que se encuentran en la capacidad de hacer valer su voz y las normas que se han construido de manera colectiva.

Darle valor a estos niños y niñas que crecen con iniciativas e ideas de cambiar lo que les genera inconformidad y contribuir a aquello que consideran relevante es de suma importancia, pues, son ellos los herederos de su territorio y su contexto en general, y al darles las herramientas para que se sigan formando como agentes activos, dará la posibilidad de que construyan herramientas y saberes para favorecer su territorio. Un ejemplo de esto último es Silvia, una persona que, según nos cuenta ella, desde que era muy joven ha tenido la iniciativa de ayudar a los demás y transmitir sus conocimientos en beneficio de todos.

Me gustaba mucho jugar a las profesoras desde niña, simplemente porque me parecía chévere que el conocimiento de uno pueda ser transmitido a los demás, entonces yo dije: me voy a buscar una estrategia de conformar un grupo de jóvenes y de niños para enseñar lo que yo he aprendido porque mal haría, decía yo, pues en mí decía un día de estos tengo que partir porque nadie somos eternos ¿no? entonces tengo que partir y me entristecería irme a una tumba con esos conocimientos, sabiendo que yo los puedo transmitir. Líder comunitaria, Silvia Gómez (comunicación personal, 2019).

Foto 26. Diálogo de Silvia con los padres y los niños del territorio en la reforestación del río Cariaco.

Ahora bien, dentro de estas acciones que los niños y niñas realizan, que sirven como ejemplo de la capacidad de agencia que poseen, mencionaremos algunas en donde se visibiliza mayormente el empoderamiento y la resistencia que ejercen frente a algo que les genera inconformidad y atañe su realidad (Leiva, 2015). Algunos de los momentos de estas acciones ya los hemos mencionado, sin embargo, haremos mayor énfasis en el propósito señalado.

El contrato didáctico fue un ejemplo de empoderamiento por parte de los niños, puesto que hizo uso de este instrumento para beneficiar el desarrollo de las actividades. Cada vez que se percataron de que alguien no participaba activamente de estas, le recordaban que había firmado el contrato didáctico y debía cumplir con lo estipulado, como lo fue “no distraerse durante las actividades”. Posteriormente, si los llamados de atención por parte de ellos no influían en que el otro participará, actuaban con resistencia a trabajar, pues, no les agradaba la idea de esforzarse más que el otro. Aquí se evidencia un ejemplo claro de la

resistencia con que actúan los niños, algo característico de la agencia; sin embargo, fue importante mediar estos espacios, pues, en ocasiones afectaba el avance del proyecto, y, como lo hemos mencionado, con la agencia no se pretende valorar los actos de rebeldía por parte de los niños, ni idealizar lo que dicen, sino discutir lo que proponen y darle un sentido (Szulc, 2019).

Foto 27. Contrato didáctico del proyecto “Cantándole al agua”

Por otro lado, en una de las actividades realizadas en la escuela, la cual consistió en la realización de entrevistas intergeneracionales a los habitantes de la vereda, hubo muchas ocasiones en que los niños y niñas dieron cuenta de su capacidad de agencia. Al momento de construir las preguntas de las entrevistas buscábamos que los adultos nos ayudarán a aumentar nuestros aprendizajes sobre el agua y la trascendencia de los ríos en el territorio; sin embargo, al revisar las preguntas construidas se podía evidenciar que carecían de profundidad y responden a elementos que ya sabíamos, por lo que se les sugirió

replantearse, lo cual fue difícil, ya que hicieron comentarios como “pero si eso es lo que yo quiero preguntarles” (Daneyi, extracto diario de campo, 10 de abril, 2019). Esto es un ejemplo similar al del contrato didáctico, ya que los niños se mostraron resistentes a cambiar lo que habían construido; no obstante, era necesario reformular estas preguntas, pues no iban acorde con el objetivo planteado con ellos previamente.



Foto 28. Entrevista a adultos del territorio (Captura de video)

En contraste con lo anterior, al momento de realizar las entrevistas, nos encontramos con que algunos adultos no poseían los conocimientos necesarios para dar respuesta a las preguntas de los niños, pues con el desarrollo de las actividades que llevábamos hasta el momento, los niños tenían insumos suficientes para discernir de aquello que les respondía y era nuevo para ellos, y aquello que no tenía coherencia. A modo de ejemplo, en una de las entrevistas uno de los niños le preguntaba a un habitante de Cariaco acerca del lugar de donde proviene el agua, cuando este señaló una de las montañas. Karen, al percatarse de esto respondió: “Eso no es verdad, el agua viene de por allí, de arribita de la peligrosa, más arribita de donde nos bañamos el otro día” (Extracto del diario de campo, 10 de abril, 2019).

Otro ejemplo, en donde los niños respondieron empoderados y con argumentos frente a algo que les incomodaba, fue en la escuela, en donde en una oportunidad estaba el profesor junto a los niños y niñas regando los árboles. Oveimar, se percató de que el docente estaba dejando la llave abierta, así que, con autoridad este le manifestó su inconformidad, evidenciando así un posicionamiento ético frente al cuidado de este recurso.

Foto 29. Letrero de cuidado del agua en la escuela. Tomada por Karen.

Finalmente, los grupos de ahorro también fueron espacios en donde los niños demostraron el poder de su voz, y se mostraron resistentes a aquello que consideraban inadecuado. Existió una oportunidad en que los niños y niñas expresaron su inconformidad frente a una acción con la que no estaban de acuerdo por parte de Silvia, ya que una de las niñas del grupo no estaba asistiendo de forma constante, como lo hacían los demás integrantes;

Bueno doña Silvia y usted ¿qué va a ser con respecto a eso?, ella no asiste, no viene, y cuando ella viene, de vez en cuando usted le da la oportunidad de que ella participe, - entonces yo le digo hay él me pone a pensar a mí, digo cierto, vea esto es trabajo en grupo. Líder comunitaria, Silvia Gómez (Comunicación personal, 2019).

En este punto se puede notar cómo los niños mantienen una relación horizontal con los adultos, interpelando su actuar y exigiendo respuestas por parte de este, lo que deja en evidencia que, cuando son espacios considerados propios, no se puede generar una ruptura frente a lo establecido y son los niños los encargados de mantener ese orden.

Interacción y despliegue con el otro.

A partir de lo anterior, se hace indispensable visibilizar y analizar las formas en que se desarrolla la interacción de los niños y niñas con sus pares y con los adultos de la vereda cuando demuestran su capacidad de agencia. Resaltaremos aquellas interacciones en donde los niños despliegan sus intereses e ideas con los otros, influyendo en su actuar y en la perspectiva que tienen de ellos mismos de su territorio y de su comunidad (Giddens, 2003).

A lo largo del desarrollo de las actividades que realizamos junto a los niños y niñas en ambos proyectos, se puso en manifiesto que el influir en los otros era algo que les llamaba la atención; lo cual quedó en evidencia en el cierre del proyecto *Ecoguardianes*. A pesar de que lograr que los niños expusieran a los otros la galería que habían construido requirió de un arduo trabajo, les causó mucho entusiasmo ver que sus compañeros menores se fascinaban con el proyecto que habían realizado, y se interesaban en las acciones y los elementos del territorio que ellos habían registrado fotográficamente.

En el momento de terminar de pegar las fotos en este lugar, los niños de segundo y tercero salieron y empezaron a ver las obras que los niños habían realizado. En ese momento sentí que afloraron diferentes sentimientos en nuestros artistas, como vergüenza, orgullo y entusiasmo. Fue lindo también ver como mostraban sus casas, a sus familias, sus animales y todo eso que es propio. Fue un momento donde compartieron la experiencia, contando todo el proceso, como se desarrolló, etc. (Reflexión Pedagógica, 08 de noviembre,2019).

Foto 30. Exposición del proyecto “Ecoguardianes”

De esta manera, podemos notar que la participación de los niños con los otros se da de manera auténtica, pues es desarrollada bajo su interés, y cuando su trabajo parece ser valorado o importante.

El ejemplo anterior hace parte del trabajo de los niños de la escuela; sin embargo, por parte del grupo *Guardianes de la Semilla*, hubo algunas acciones que nos dieron cuenta de esta hipótesis, igualmente. En una de las sesiones se desarrollaron unas entrevistas de carácter intergeneracional, las cuales fueron muy difíciles de efectuar, ya que, teniendo en cuenta que el grupo era bastante heterogéneo en edades, lograr el interés por parte de todos era un reto. No obstante, los niños mayores estaban realmente convencidos de que estas

entrevistas eran útiles para el proyecto, ya que aprenderíamos conceptos nuevos sobre el agua, así que era sencillo notar cómo a lo largo del recorrido que hacían para encontrar a los adultos, se esforzaban por motivar a los más pequeños de ayudar en esta actividad, y cuando no lo hacían, los más pequeños notaban lo que estaban haciendo los otros niños y se incluían en esta.



Foto 31. Construcción de entrevistas intergeneracionales, Guardianes de la Semilla.

Se puede afirmar que esta incidencia no se daba solamente por parte de los niños más grandes a los más pequeños, sino que inclusive se daba entre niños con la misma edad, y que compartían el aula. Nos percatamos que cuando había un estudiante que realizaba acciones significativas motivaba a sus demás compañeros a hacer parte de estas acciones, e inclusive cuando se trataba de argumentar estas. Un ejemplo claro se vio en la participación de los niños en los diversos foros que promovimos a lo largo de los proyectos, pues, cuando había un niño que se encontraba apropiado e interesado en el tema a tratar incitaba a los

demás a esforzarse por aportar también dentro de estas discusiones, que siempre cumplían con un objetivo relevante, lo cual favorecía fuertemente al proyecto.

Ahora bien, probablemente el ejemplo más claro acerca de esta incidencia entre pares de la que venimos hablando, tiene que ver con la recolección de basuras que se desarrolló por parte del grupo *Guardianes de la Semilla*, la cual mencionamos previamente. Como se expuso en la anterior subcategoría, esta actividad fue efectuada gracias a la propuesta de los niños; sin embargo, cabe aclarar que para que llegaran a formular esta idea, previamente se les había comentado acerca del cómo se venía desarrollando el proyecto en la escuela, así que se mencionó la cartografía hídrica, algo que con ellos no se contempló.

La cartografía estaba cargada de dibujos que hicieron los niños y niñas, dentro de los que estaban marcaciones de basura a lo largo del río. Frente a esto, los niños y niñas se sintieron motivados acerca de lo que estaba desarrollando el otro grupo, así que propusieron la campaña de recolección de las basuras, tomando como referencia lo marcado en el mapa. Probablemente si no se hubiese realizado un trabajo tan consciente por parte del grupo de la escuela, el otro grupo no hubiera propuesto la recolección de basuras.

Foto 32. Revisión de la cartografía hídrica por parte del grupo Guardianes de la semilla.

Se rescata por otra parte, la incidencia que tiene el actuar de los niños en los adultos. Partiendo de la escuela, el profesor Jorge reconoce la importancia de darle valor a estas acciones que realizan los niños, a partir del proyecto que desarrolla, el cual tiene como lema “Proteger el río Cariaco, un compromiso de todos”. A raíz de esto, evidenciamos que el profesor reconoce que los niños son capaces de hacerse responsables de aquellas labores que normalmente se les atribuyen a los adultos, como lo es el cuidado del río.

Ellos van a ser quienes protejan el río y van a defenderlos los derechos del río, porque como le digo quien le da la vida a esta vereda es el río Cariaco, y pues, ellos tienen que entender eso, que alguien tiene que defender ese derecho del río.

Profesor, Jorge Pantoja (Comunicación personal, 20 de febrero, 2019).

Este valor que les da el profesor repercute finalmente en la agencia que ejercen, pues sirve de estímulo para su desarrollo como agentes. Además, es consciente de la relevancia de esta concepción, por lo que, promueve este pensamiento en los padres de familia, ya que la interacción de ellos con sus hijos repercutirá igualmente en este desarrollo. Esto último lo analizaremos a profundidad más adelante.

En una oportunidad, el profesor les comentó a las madres de los niños y niñas acerca de una caminata ecológica al río Cariaco que se estaba planeando en la escuela, con el fin de solicitarles su consentimiento para llevarla a cabo, algo que les llamó la atención, por lo cual, decidieron participar de esta, construyendo así una linda y enriquecedora jornada.

[...] entonces dijeron cierto, si nos llevan pues claro. Entonces no hay problema, fuimos todos. Luego surgió la idea que nos hiciéramos arriba un almuerzo,

¡Sancocho! y allá nos repartimos, quién lleva el plátano, el pollo, las ollas. Profesor, Jorge Pantoja (Comunicación personal, 17 de abril, 2019).

Lo llamativo es lo que ocurre al momento de realizar la caminata. Cuando los participantes de esta llegaron a su destino, surgió por parte de los niños la idea de continuar subiendo hasta la cima de la montaña, con el fin de conocer más acerca del río, y teniendo en cuenta que disponían de mucho tiempo aún, la respuesta que se llevaron fue “será que ¿si suben estos pequeñitos?” Finalmente siguieron subiendo, y los niños y niñas no tuvieron ningún inconveniente para hacerlo, algo diferente a las mamás, quienes, como mencionaba el profesor, “eran ahí empujadas por los niños, y yo tomándoles fotos desde atrás. Les mostraba las fotos: y no decían que los niños son inútiles, los inútiles fueron otros, los niños de grado cero empujándolos” Profesor, Jorge Pantoja (Comunicación personal, 17 de abril, 2019).

En este ejemplo, se demuestra cómo los niños son capaces de aportar al conocimiento siempre y cuando se valoren sus propuestas. Más allá de las posibilidades físicas que demostraron que poseían, las cuales eran subestimadas, las madres aprendieron que las proposiciones de los niños no son vacías, sino que están cargadas de ideas e intereses auténticos, que al ser efectuadas se pueden llevar buenos resultados.

Por otro lado, como lo hemos mencionado ya, una persona que ha tenido muy claro el poder de las acciones que ejercen los niños, y conoce el valor y los argumentos que ellos le atribuyen a estas, es Silvia, una persona que, al igual que el profesor Jorge, se ha convertido en promotora de las acciones de agencia por parte de los niños y niñas hacia los miembros de la vereda. A pesar de que el grupo *Guardianes de la Semilla* fue creado por ella,

reconoce que “son las acciones mismas de ellos quienes le dan vida a este” (Extracto diario de campo, 18 de abril 2019), ya que no es un grupo rigurosamente estructurado, sino que va cambiando a lo largo del tiempo y los intereses de los miembros de este. Al hablar con Silvia acerca de lo que le aportan los niños a ella, nos respondió que:

Claro, uff, muchísimo, muchísimo porque dicen que hay un dicho que dice “el joven necesita del viejo y el viejo necesita del joven” (risas) entonces uno en ese intercambio de ideas, de conocimientos, de experiencias uno también adquiere conocimientos, o sea uno no necesariamente se la sabe todas, sino que a medida que uno se va relacionando con las personas, sea un niño, joven o un adulto uno aprende cada día más. Líder Comunitaria, Silvia Gómez (Comunicación personal, 2019).

La perspectiva con que ve Silvia la agencia de los niños ha favorecido para el desarrollo de proyectos que ella les propone, ya que los niños al reconocer que cuando actúa con reflexión y argumentación su quehacer es aún más significativo.

Finalmente, es probable que los más interpelados por la agencia de los niños hayamos sido nosotros, que, aunque llegamos al territorio con claridades acerca de la importancia de la participación infantil, y hayamos desarrollado un arduo trabajo previo acerca de la relevancia de desarrollar proyectos flexibles, al llegar a campo fue que evidenciamos realmente todas estas teorías que hablan de lo enriquecedor que es escuchar a los niños y lo provechoso que es abrirles los espacios para que puedan actuar desde sus necesidades e intereses.

Encontramos diferentes conocimientos, ideas y sentimientos hacia su territorio, su escuela, y su gente; unos niños que demostraron que tienen todo para aportar a su comunidad; una infancia que conoce las problemáticas de su vereda y quiere actuar para

darle solución a estas; y lo más importante, niños que ejercen su participación dentro de su comunidad de manera autónoma. Todo esto, lejos de pasar desapercibido por nosotros, nos enriqueció como profesores y nos motivó como investigadores, al punto de desear realizar nuestro trabajo de pregrado, teniéndolos a ellos como los protagonistas, y a sus acciones como el fundamento de estas.

La agencia situada a partir de conocimientos de su realidad.

“El agua es vida porque por ella hay vida, y aun así la gente es bien cochina” (Tatiana)

Por último, haremos alusión a lo que hemos denominado “agencia situada”, lo cual hace referencia a que, las acciones de agencia de los niños y niñas siempre atienden a unas dinámicas sociales, y que, de esta manera, estas acciones posibilitan el desarrollo de oportunidades para poder contribuir al territorio (Galaz, Pavez, Álvarez, Hedrera, 2018). En otras palabras, es sencillo identificar que las acciones en donde se evidencia la capacidad de ser agentes por parte de niños, en contexto rural son manifestadas muy diferente a las de un niño en un espacio urbano, ya que todos los elementos de su cultura influyen en la construcción por parte de ellos de diversas estrategias para ejercer sus derechos ciudadanos de participación, organización y defensa de sus intereses. Es importante aclarar que todas las evidencias de la agencia que hemos mostrado hasta ahora están ligadas a las dinámicas sociales de su contexto, pero en este apartado resaltaremos sólo algunos elementos que dan cuenta de este tema.

En el marco de todo lo que logramos percibir a lo largo de nuestra experiencia en la Escuela San Miguel y en Cariaco Bajo, un aspecto que fue transversal en cada actividad y

en los proyectos desarrollados por el profesor en la escuela, fue el tema ambiental. Asunto que consideramos es un elemento esencial para el desarrollo de la agencia por parte de los niños. Muchas de las acciones que desarrollan ellos en pro de su territorio y su gente, tiene que ver con el cuidado del medioambiente, con la resignificación de los ríos, con nuevas formas de percibir la naturaleza, entre otros.

El proyecto “Cantándole al agua”, fue un proyecto que desde un principio estuvo encaminado, y tomó como eje principal una problemática ambiental, por lo cual, siempre se trató de aterrizar elementos que eran de interés de los niños, pero que tenían que ver con el medioambiente, especialmente con el agua, por lo que era difícil percibir si lo ambiental era un tema de un verdadero interés por parte de los niños; algo diferente a lo ocurrido por parte del proyecto “Ecoguardianes”. En el cierre de este proyecto, los niños exponían sobre las prácticas de cuidado que evidenciaban, tanto en su territorio y comunidad como consigo mismos, a partir de unas fotos que debían tomar y describir posteriormente. Al momento de exhibir las fotos que serían de utilidad para la galería, se logró percibir que el gran interés por parte de ellos era lo ambiental, a pesar de que en ningún momento se les exigió exclusivamente la toma de imágenes de aspectos medioambientales. A modo de ejemplo las siguientes imágenes:

Foto 33 . Expresiones de agencia ambiental por parte de Stefania y Karen

Es importante aclarar que la toma de estas fotografías no fue guiada por la investigadora. En la primera de estas se refleja la preocupación de Karen por la contaminación que se genera a partir de la quema de los árboles, y cómo esta imagen fue expuesta para sus demás compañeros, se puede entender como una acción de promoción genuina, pues la estudiante por medio de esta imagen les contó a sus demás compañeros la importancia de evitar estas acciones, algo que probablemente transmitan a los demás miembros de sus hogares. Por otro lado, en la segunda imagen, tomada por Stefania, se expone el cuidado que ella realiza constantemente a algunos árboles del territorio, recogiendo la basura que botan otros habitantes en estos, algo que no es una tarea obligada, pero que nace de su preocupación por contribuir a su territorio desde el ámbito ambiental. Al hablar con Silvia acerca del poder de las acciones situadas de los niños, nos comentó:

Entonces así ósea son cosas que considero que ellos deben aprender y que se deben motivar a apropiarse de lo que tenemos, tener sentido de pertenencia de lo que se tiene en la región de aprender a querer el territorio. Líder Comunitaria, Silvia Gómez (Comunicación personal, 2019).

De esta manera se reconoce que un elemento fundamental para lograr ejercer la “agencia situada” es tener un fuerte sentido de pertenencia, pues, es a partir de esta motivación que las acciones se desarrollan de forma auténtica y efectiva, y terminan teniendo un sentido para el contexto determinado. A pesar de que, tanto Silvia como el profesor tienen claridad de esto, y por lo tanto posibilitan las oportunidades para que los niños puedan desarrollar su capacidad como agente apaciblemente, también reconocen que lograr esto no es sencillo, pues, debido a los alcances que ha tenido la urbanización dentro del campo, la perspectiva con que ven los padres de familia la escuela se ha ido modificando en son de lo propuesto en las instituciones urbanas.

El problema aquí es qué uno puede a los estudiantes prepáralos para el futuro, lo que tiene que afrontar cuando sean adultos, pero hay gente que no entiende eso, creen que es perdedera de tiempo. Profesor, Jorge Pantoja (Comunicación Personal, 20 de febrero, 2019).

Conclusiones

Al haber concluido el análisis de los datos producidos junto a los niños y niñas y después de haber desarrollado una práctica reflexiva se puede concluir que logramos identificar acciones producidas por parte de los niños, las cuales, inclusive al haber tenido muy clara nuestra posición como etnógrafos, probablemente no hubiéramos detectado sin

haber realizado este arduo proceso investigativo posterior. Al compartir con ellos y ellas en Cariaco Bajo, fue difícil percibir que muchas de sus acciones eran desarrolladas siendo agentes, y que muchos de sus diálogos eran más que conversaciones informales sin fines profundos. Fue necesario sentarnos a trabajar día a día para identificar realmente el poder que había en el actuar y en las voces de los niños, algo que finalmente pretendemos resaltar a lo largo de este trabajo.

El desarrollo de la propuesta metodológica bajo el enfoque de etnografía colaborativa, permitió formar relaciones con el otro, sobre todo con los niños y niñas, dando espacio a la construcción de nuevos conocimientos y saberes, además de que esta experiencia logró evidenciar y posibilitar nuevos espacios para ejercer la agencia dentro de su territorio. Por otra parte, es importante reconocer, que fueron las conversaciones en recreos, en recorridos de la escuela a la casa, es decir, en espacios “informales”, en donde los niños no tienen la obligación de responder o actuar como los adultos esperan donde fue auténtica su participación, demostrando el interés genuino por los proyectos, demostrando que es la relación entre escuela y comunidad en donde surgen nuevos aprendizajes que son valiosos.

Por otro lado, también es importante resaltar que al momento de realizar el análisis evidenciamos que, en muchas de nuestras actividades, como en el desarrollo de diálogos grupales o foros, la participación de los niños y niñas no era del todo franca, pues los espacios que proporcionamos no eran acordes a su realidad, siendo intimidantes para ellos, y poco fructíferos para nosotros. Esto nos invita al momento de realizar futuras investigaciones, tener más en cuenta las dinámicas en las que se desenvuelven de forma más cómoda y natural los niños y las niñas.

A pesar de lo anterior, vieron en nosotros sujetos que traen cosas que les aportan ellos y a su territorio; además de personas en quienes se puede confiar, y con quienes podían interactuar tranquilamente, algo que terminó rescatando nuestro trabajo. Gracias a esto, los niños nos expusieron sus opiniones e ideas en diversos espacios que construimos juntos por medio de estrategias en las que tanto los niños y niñas, como nosotros nos sintiéramos cómodos, en donde lográramos aprender y construir conocimientos de manera conjunta, valorando también las relaciones de carácter que mantuvimos con ellos a lo largo de los proyectos.

Ahora bien, con relación a la agencia que ejercen los niños, identificamos que, en su mayoría, estaba enfocada en acciones frente a la conservación y el cuidado de su vereda en términos ambientales, como el cuidado y recuperación del río, la conservación de semillas nativas, el reciclaje y recolección de basuras, la cosecha y siembra de productos agroecológicos, entre otros, pues estos son elementos que atañen su realidad y por lo tanto les llamaban la atención, considerándolos relevantes trabajar, pues se reconocía su utilidad para su territorio y su comunidad.

No obstante, a pesar del gran conocimiento que tienen los niños con respecto a estos temas, comprendimos que hay sujetos y elementos de su contexto que condicionan y limitan que ellos puedan ejercer una participación, dentro de los que se destacan los adultos, las condiciones sociales, las posibilidades económicas, entre otras. Es por lo que, es importante destacar la capacidad de agencia de los niños al actuar frente a estas dinámicas, lo que los posicionan como sujetos con capacidad de acción y reflexión.

Sumado a lo anterior, reconocemos el rol de la escuela rural, puesto que además de reconocer los elementos de su cultura y generar conocimientos en torno a estos, se

construye como un espacio en donde los niños tienen la posibilidad de visibilizar sus prácticas, sus ideas, sus sueños, y sus voces. Los niños en nuestros proyectos y en los propuestos por parte del profesor, tenían la posibilidad de hablar y dar su punto de vista frente a sucesos que les llamaban la atención, algo que favorecía su motivación de ser agentes.

Adicionalmente, el profesor tuvo muy claro el potencial que tenía la escuela para resaltar las prácticas campesinas, por lo que apostó a unos proyectos pedagógicos en donde se desarrollaron actividades que involucran acciones que ejercían los niños y niñas en su vereda; la siembra, la cosecha, la productividad, entre otras. Estas prácticas, lejos de ser monótonas para los niños, fueron la posibilidad de sentirse útiles dentro de un contexto, y una estrategia para que reconocieran que sus saberes tienen un verdadero valor, y no sólo eran relevantes aquellos conocimientos que están estipulados en los lineamientos curriculares.

Por otra parte, como lo vimos en los análisis, los proyectos pedagógicos desarrollados tuvieron como premisa una constante práctica reflexiva. El fomento de esta práctica sirvió para comprender la realidad en la que se encuentran, reconociendo elementos que potencian el aprendizaje, dinámicas familiares y escolares además de entender la configuración que los niños y niñas tienen sobre su territorio. Teniendo en cuenta lo anterior, es papel del docente potenciar las posibilidades del contexto, es decir recurrir a una práctica pedagógica que responda a la realidad de los niños para garantizar aprendizajes significativos, favoreciendo en ellos herramientas y capacidades críticas, participativas y reflexivas.

Finalmente, es importante mencionar que a lo largo de todo este proceso investigativo nos percatamos de que son pocos los trabajos que tienen como punto central las infancias

rurales y la agencia infantil, por lo que consideramos a la academia en deuda. Por medio de este trabajo podemos dar cuenta de la importancia de escribir con respecto a este tema, ya que, además de darle oportunidad a los investigadores de reconocer el valor de las infancias rurales, les estamos demostrando que esas voces que son invisibilizadas en tantos espacios, cobran un valor relevante para otros. Por último, consideramos necesario invitar a todas las personas que hayan leído nuestro trabajo, y especialmente a todos los profesores, a que se animen a afinar los lentes con los cuales perciben la participación de los niños, y sus roles dentro de la escuela y la comunidad, pues, podemos afirmar, con toda seguridad y con toda la autoridad, que esto traerá consigo grandes beneficios para los niños, para el salón de clases, para la escuela, la comunidad en general y para la academia.

Consideraciones finales

A lo largo del desarrollo de este trabajo evidenciamos que las acciones y reflexiones que producían los niños y niñas cobraban sentido para su realidad, pues atañían elementos que afectan a su territorio; sin embargo, logramos identificar que muchas de estas sobrepasan las barreras de su contexto y lograban tener influencia de una forma más amplia como, por ejemplo, al analizar las prácticas de cuidado del medioambiente y su preocupación por preservar el río Cariaco.

Con relación a esto, al desarrollar nuestro proceso de indagación, nos encontramos con un término denominado *ecopedagogía*, el cual consideramos que tenía relación con esta influencia de las acciones ambientales de los niños que desarrollan en un nivel más general. La *ecopedagogía*, además de reconocer a los niños como sujetos activos y capaces de transformar sus contextos cotidianos, se posiciona como un modelo educativo, ecológico y

social, que entra a hacer frente a las problemáticas ambientales actuales. De esta manera, este modelo reconoce las potencialidades de los niños, niñas y jóvenes en la búsqueda de soluciones y acciones profunda con relación a la problemática ambiental, puesto que, son las edades más idóneas para trabajar en la regeneración de valores implementados en una cultura de conciencia y responsabilidad ecológica para la vida propia y de las futuras generaciones. (Zimmerman, 2005)

Por otro lado, dentro de la *ecopedagogía* se aborda un término llamado *ciudadanía planetaria*, el cual reconoce la importancia de la solidaridad con el otro y el reconocimiento de que las acciones que se desarrollan dentro de un contexto determinado pueden propiciar grandes repercusiones sobre otro (Zimmerman, 2005). Situándose en este contexto, cada una de las acciones que realizan los niños en pro del medio ambiente, contribuyen a una problemática mundial, pero estos no son conscientes de ello, por lo cual sería pertinente dentro del campo pedagógico realizar un trabajo acorde con este modelo, pues fomentaría competencias y valores necesarios para la transformación de la mayor problemática que afronta el planeta desde el siglo XX.

A partir de esto, reconocimos que la construcción de un trabajo que abordara estos términos podría ser bastante enriquecedor; no obstante, evidenciamos que no era realmente lo que pretendíamos dar cuenta en este trabajo de grado. Es por esto que, abrimos este espacio para invitar a la comunidad investigativa a que se dé la oportunidad de indagar sobre este tema y desarrollar investigaciones en relación con este modelo pedagógico.

Referencias

- Abós, P., Torres, C., y Fuguet, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: una visión del alumnado. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*, 49, 1-17.
- Aguirre-Pastén, B., Gajardo-Tobar, A., y Muñoz-Madrid, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 893-911.
doi:10.11600/1692715x.1520722112016
- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G., y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. México. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23–35. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Bustos Jiménez, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *REIFOP*, 14(2), 105 - 114.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42.
- Chávez, P. & Vergara del Solar, S. (2018). El problema del cuidado desde la perspectiva de los niños(as): análisis crítico del discurso sobre el cuidado entre padres e hijos(as). *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pcpn>

Congreso de la República de Colombia (1991). *Ley 12 del 22 de enero de 1991 por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. Bogotá D.E. Congreso de la República de Colombia

Contreras, C. G., y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 811-825.

Cordero Arce, M. (2015). El derecho de las niñas y niños al trabajo: un derecho secuestrado por el adultismo y el capitalismo hegemónico. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*. 49, 87-127. doi:10.30827/acfs. v49i0.3279

Correa, M., Gómez, P., y Waked, C. (2017) *Tres mundos entre hojas y letras: ruralidad escuela y literatura* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Ifejant.

Cussiánovich, A., & Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Documento de discusión elaborado para Save the Children Suecia*. Lima: Save the Children Suecia – Oficina Regional para América del Sur

Díaz Barriga, F. (2006). La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados. En *Díaz Barriga, F. (1ª Ed.), Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (pp.29-51) México. McGraw-Hill.

- Díaz, M., & Vásquez, S. (2010). Contribuciones a la antropología de la infancia: la niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural. *Editorial Pontificia Universidad Javeriana*.
- Didonet, V. (2012). Educación infantil en Perú y América Latina: un desafío ante las múltiples infancias. *Educación*, 21(40), 27-39.
- DNP, Sistema de estadísticas territoriales - Terri Data (2020) Ficha territorial Consacá, Nariño.
- Doval, M., Martínez, M., Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150-17.
- Duque Páramo, M. C. (2008). Niñas y niños colombianos en los Estados Unidos. Agencia, identidades y cambios culturales alrededor de la comida. *Revista Colombiana De Antropología*, 44 (2), 281-308. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1059>
- Facultad de Educación. (2017). *Proyecto de la práctica social en obras de la Compañía de Jesús*.
Facultad de Educación. (Documento sin publicar). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Fundación Compartir. (2019). *Docencia Rural en Colombia, educar para la paz en medio del conflicto armado*.
- Fundación Suyusama (2016). Plan Institucional, periodo 2016-2019. (Documento sin publicar) San Juan de Pasto.
- Fundación Suyusama. (2017). Experiencia de implementación y acompañamiento a grupos autogestionados de ahorro y crédito en Nariño. *Semillas*. (67) p.57-61.

- Galaz, C., Pavez, I., Álvarez, C., & Hedrera, L. (2019). Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional. *Athenea digital*, 19(2), e-2447.
- Gandulfo, C. (2012). “Guaraní sí, castellano más o menos”: Etnografía en colaboración con niño/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina. *Spanish in context*, 9 (2), 315-338.
- Gandulfo, C. (2016). “Hablan poco guaraní, saben mucho”. Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. *Signo y seña*, (29), 79-102. Doi: <https://doi.org/10.34096/sys.n29.2807>
- García, V. A. (2015) El trabajo Infantil rural: un puente para la construcción de saberes en la escuela rural. *Infancia e imágenes*. 15 (1), 139 – 152. DOI: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a10.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Girard, M. P. (2007). Niñez y violencia: experiencias y voces de pequeños actores sociales de la colonia Morelos, DF (México). *Anales de Antropología*, 41 (2), 53-80.
- Gobernación de Nariño. (2016). *Plan Participativo de Desarrollo Departamental–Nariño Corazón del Mundo 2016-2019*. Plan de Desarrollo Departamental de Nariño. 255.
- Gobierno de Colombia (2016). Consejería Presidencial para la Primera Infancia. Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Bogotá: Gobierno de Colombia, Consejería Presidencial para la Primera Infancia.

- Gobierno de Colombia, (2018). Política nacional de infancia y adolescencia. 2018-2030.
- González Macías, M. R., & Santos Cervantes C. (2020). Children 's agency in the quest for food sovereignty; the case of San Jerónimo Amanalco. *Textual* (75) 271-294. Doi: 10. 5154.r.textual.2020.75.13
- González, G. E. A. (2016). Estructura y agencia en la migración infantil centroamericana. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 13 (1), 43-63.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma, Bogotá. Pp.11-40
- Guerrero, A.L, Clemente, A., Dantas-Whitney, M. & Milstein, D. (2017). *Bordes, límites y fronteras: encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Guerrero, A., Bejarano, D., Bertoli, A., Camargo - Abello, M., Carreño, C.... Muñoz, A. (2018) Una aproximación a los estudios etnográficos con niñas y niños en Colombia. En Meo, A.; Fernández, S.; Jaramillo, J.; Milstein, D.; Carrera, C.; Tammarazio, A... *Panorama sobre etnografía con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. 1995-2006*. Publicación de la Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes.
- Hecht, A. C. (2013). Del adultocentrismo a la agencia infantil: perspectivas sobre la socialización lingüística. *Infancias Imágenes*, 12 (1), 7-17.

- Hernández Molina, J. (2016). *Agencia y aprendizaje: un análisis de la agencia infantil en dos espacios de educación no formal en Bogotá*. (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Hernández, A. (2019) *Niños y niñas como sujetos revitalizadores de saberes en su comunidad: el caso del Centro Educativo San Miguel, en la vereda Cariaco Bajo, Nariño* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Jaimes Parada, N. E. (2016) *La participación infantil en la educación rural: el caso de la Escuela Nueva* (Doctoral dissertation). Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá.
- Jaramillo, L. (2007) Concepción de Infancia. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (8), 108-123.
- Kessler, G. (2005). Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina. En línea: <http://www.minagri.gob.ar>
- Kvale, S. (2008) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. London, SAGE.
- Leinaweaver, Jessaca. (2010) *Agencia infantil y organización social y cultural del cuidado en Yauyos, Perú*. En: *Contribuciones a la antropología de la infancia*. Editorial: Pontificia Universidad Javeriana. Editores: Maritza Díaz B y Socorro Vásquez. Bogotá, Colombia.
- Leiva, E. (2015) Poder, agencia y empoderamiento. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Liebel, M., y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140.
- López, R. & Rodríguez, A. (2014) Los niños y el internet: la nueva sociología de la infancia y el uso de métodos visuales. *Revista Comunicando*, 3, 220- 233.
- Martínez, L. (2007) La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Martínez, M (2008). Los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores una minoría activa por una vida digna. *Revista Internacional desde los NAT's*. (16), 83- 89
- Mejía-Arauz, R. (2015). Contrastes en el desarrollo sociocognitivo de niños en contextos urbanos y rurales o indígenas de México.
- Milstein, D. & Guerrero, A. (2014). La investigación etnográfica, las infancias y los derechos de los niños y niñas: un ejercicio de desnaturalización y reflexividad. En J. Martínez & N. Ospina (Ed.), *Pensar las infancias: realidades y utopías* (pp. 127-148). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional (2005) Educar para el desarrollo sostenible. Ministerio de Educación Nacional. Altablero, No. 36. Recuperado de:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>
- Montoya Zavala, E. C., Herrera García, M. C., y Ochoa O'Leary, A. (2020). Foto-voz como Técnica de Investigación en Jóvenes Migrantes de Retorno. Trayectorias migratorias, identidad y educación. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (45), 15-49.

- Novella, A., Agud, I., Llena, A., y Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(3), 93-108.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60.
- Observación General, N. 12 (2009). *El derecho del niño a ser escuchado. UNICEF–Comité de los Derechos del Niño*.
- Ortega, R. (2011) Los derechos de las niñas y los niños en el desarrollo internacional, con especial atención al sistema interamericano de protección de los derechos humanos. Colección Sistema Interamericano de Derechos Humanos. México.
- Padawer A., y Enriz, N. (2009) Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Avá. Revista de Antropología*. 15 (1), 315-332.
- Pavez Soto, I., y Sepúlveda, K. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Revista Sociedad e infancias*, 3, 193-210.
- Pavez-Soto, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones internacionales*, 9(4), 155-186.
- Peralta, M., y Fujimoto, G. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. *Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos*.

- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Reforma de la Educación Secundaria*, 115(3), 311-321.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2009) Acuerdo 524 del 2 de diciembre del 2019. Antecedentes de la política de Responsabilidad social en la Pontificia Universidad Javeriana.
- Pontificia Universidad Javeriana (2013) Misión. Bogotá D.C.
- Quintero, P. y Gallego, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública. *Revista Katharsis*, 21, 311-329.
- Quecedo, R., y Castaño, C. M. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*. 14, 5-40.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Sandoval, C. (1996) *La investigación cualitativa*. Primera Unidad. Bogotá, Colombia.
- Schibotto, G. (2015). Saber Colonial, giro decolonial e infancias múltiples de América Latina. *NATs Revista Internacional desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*. 25 (10), 51- 68.

- Silva, I., Bastidas, K., Calfuqueo., Díaz, J., y Valenzuela, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(34), 243-258.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000100013>
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 43-52.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (Traductora Zimmerman, E.). Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia (1998).
- Suárez, J. y Urrego, L. (2014) Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas, *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. (6) 97-113.
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35), 235-253.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 40(1), 53-63.
- Triana, A., Ávila, L., Malagón, A. (2010) Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana*, (8)2, 933-945.
- Trilla, J., y Novella Cámara, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*. 26, 137-164.

- Urzúa, A., Caqueo, A., Albornoz, N., y Jara, C. (2013). Calidad de vida en la infancia: estudio comparativo entre una zona rural y urbana en el norte de Chile. *Revista chilena de pediatría*, 84(3), 276-284.
- Vélez Torres, I., Rátiva Gaona, S., y Varela Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*; 21 (2), 59-73.
- Voltarelli, M., Gaitán, L., y Leyra, B. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política Y Sociedad*, 55(1), 283-309.
<https://doi.org/10.5209/POSO.56119>
- Williamson, G., Pérez, I., Collia, G., Modesto, F., y Raín, N. (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96.
- Zimmermann, M. (2005) *Ecopedagogía; El planeta en emergencia*. Segunda edición. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Anexos

Anexo 1. Transcripción de narrativas construidas por los niños y niñas.

Este anexo se da debido a que en las narraciones escritas de los niños y niñas no es muy legible, por lo cual se transcribe literalmente como la escribieron respetando su proceso e intencionalidad.

Fotografías de los niños	Transcripción
	<p>Autor: Oveimar Álvarez Rodríguez Fecha: 2019/9/18</p> <p>Esta foto fue tomada en mi casa. Esto significa que mi hermana está echando agua al árbol de mango para que crezca mangos de la planta y muy poco se siembra en Colombia.</p>
	<p>Autor: Mabel Michel Guachavez Rosero Fecha: 2019/09/26</p> <p>Estos son mis amigos reciclando.</p> <p>están Dilbar anderson juan ainer y están reciclando para cuidar el planeta esta foto fue tomada el 26 de septiembre.</p>

	<p>Autor: Karen Sofia Estrella Obando</p> <p>es la basura como la cáscara de banano la basura de papa de aguacate de limón sirve para los cuyes fue tomada por Karen</p>
	<p>Autor: Karen Sofia Estrella Obando</p> <p>Estaban quemando estaba contaminando es malo quemar porque contamina el medioambiente fue tomada por Karen</p>
	<p>Autor: Karen Sofia Estrella Obando</p> <p>Es el café es algo bueno sirve para hacer varias cosas como tostarlo la serlo moler dulce fue tomada por Karen</p>
	<p>Autor: Karen Sofia Estrella Obando</p> <p>Es la temperatura sirve para la temperatura</p>

	<p>Autora: Karen Sofía Estrella Obando</p> <p>Son plantas ornamentales como la yerba buena el limoncillo el escanser la sábila fue tomada por Karen Sofía</p>
	<p>Autor: Karen Sofía Estrella</p> <p>El reciclaje que reciclamos en la escuela en cada caneca en la primera cartón la segunda plástico la tercera vidrio fue tomada en la escuela por Karen Sofía.</p>
	<p>Autor: Oveimar Álvarez Rodríguez Fecha: 2019/09/18</p> <p>Esta foto fue tomada en mi casa para que vean cómo se cuidan las plantas en la finca.</p> <p>En el nacedero rojo saben andar las culebras o cualquier otro insecto en la noche y en el día como los grillos, las abejas, las arañas y chicharas.</p>

	<p>Autor: Oveimar Álvarez Fecha: 2019/09/18</p> <p>Esta foto fue tomada en mi casa para que vean cómo se cultiva la planta de tomate.</p> <p>También esta planta sabe comérsela una plaga de bichos y para salvarla ay que fumigarla pero que no ay que echarle mucho</p>
	<p>Autor: Oveimar Álvarez Rodríguez Fecha: 2019/09/18</p> <p>Esta foto fue tomada en mi casa para que salgan limones.</p> <p>Esta planta no se la puede tocar por las espinas y tiene una plaga los gusanos y también ay unos bichos en ella los pajaritos empollando los huevos y cuando salen las flores las abejas chupan el néctar</p>
	<p>Autor: Oveimar Álvarez Rodríguez Fecha: 2019/09/18</p> <p>Esta foto fue tomada en mi casa. Esta planta se llama limón pero nunca da fruto si no que crese una flor moradas y las abejas les gusta arto chupar el néctar.</p>

	<p>Autor: Evelin Bolaños Villota</p> <p>esto es una sequía que baja el agua limpia que se desperdicia el agua porque se va al rio carriaco.</p> <p>y con Santiago escribimos una canción del agua que titula el agua es vida cuida el si no la cuidas se te va a acabar se volverá como un desierto los seres humanos nos moriremos y sigue diciendo sobre el agua.</p>
	<p>Autora: Evelin Niyiret Bolaños Villota</p> <p>Él es el profesor Vicente que a los de su curso de él les enseña a reciclar para que no voten la basura en el piso por que se contamina el planeta tierra. y la yerba los papeles al basurero de reciclaje que tenemos en el centro educativo san miguel.</p>
	<p>Autor: Briceth Tatiana Guacan Erazo Fecha: 2019/09/16</p> <p>está foto fue tomada en el centro educativo San Miguel de carriaco bajo está mata es la más buena porque es la que recibe las malas energías es una mata muy bonita se hace una mata gigante y es muy dura para secarse</p>



Autor: Daneyi Benavides Córdoba
Fecha: 2019/09/25

Estas fotos representan las plantas y las flores y son muy útiles para el planeta.



Autora: Stefania Moncayo Arango
Fecha: 2019/09/19

Esta foto fue tomada donde don gringo yo la tome sobre la palma de coquillo y a la guadua amarillo.



Autor: Stefania Moncayo Arango
Fecha: 2019/09/20

Esta foto fue tomada en casa de rosa Patiño ella sembró los siguientes productos: ruda limón café sábila guineo para hacer sancocho y el limoncillo para vender la sábila para sanar heridas y el café para vender.

	<p>Autor: Stefania Moncayo Arango Fecha: 2019/09/20</p> <p>está foto fue tomada en casa de Alirio José Moncayo esto representa yo recogiendo basura en un arbolito que se quiere secar porque le echan mucha basura entonces yo lo cuido echándoles: abono, agua y quitándole el matapalo. eso es todo</p>
	<p>Autor: Stefania Moncayo Arango Fecha: 2019/09/19</p> <p>está foto fue tomada donde yo en el basurero de mi casa echando la basura.</p>
	<p>Autor: Evelin Bolaños Villota</p> <p>Está foto fue tomada por Evelin. nosotros los campesinos mucho cosechamos café por qué se puede tostarlo y tostado se puede tomar un delicioso café pero porque es del campo cosechado por nosotros también se le puede vender a los cafeteros.</p>
	<p>Autor: Evelin Niyeret Bolaños Villota</p> <p>Mis compañeros de segundo y tercero que se llaman; juan y Anderson Moncayo y en ese momento estaba en verano la época pero como nosotros del centro educativo san miguel queremos mucho a los árboles estábamos echándole agua para que no se sequen los árboles los cuidamos de las malezas y que los animales no las lastimen y no los maten. a las planticas.</p>

	<p>Autor: Briceth Tatiana Guacan Erazo</p> <p>Fecha: 2019/09/16</p> <p>Está foto fue tomada en el centro educativo san miguel de cariacó bajo aquí podemos ver una orquídea un aguacate y un tulipán africano la orquídea es la planta nacional, el aguacate es una fruta muy rica pero tiene más calorías, el tulipán africano es un árbol natural y muy hermoso todas estas plantas son naturales porque están sembradas encima de la tierra en la cual hay humus</p>
	<p>Autor: Evelin Bolaños Villota</p> <p>Fecha: 2019/09/18</p> <p>Esto es alado de la escuela que estaba contaminando porque no aprecia la naturaleza ni la vida</p>
	<p>Autora: Mabel Michel Guachavez Rosero</p> <p>Esta foto fue tomada en la casa de Mabel y representa a los cuyes.</p> <p>los cuyes se les cuida con hierva pasto pan con queso y concentrado de cuyes pus el popo que cagan los cuyes sirven para abono orgánico cuando vamos a la casa en navidad en cumpleaños en comuniones en los quince. está foto fue tomada el 26 de septiembre.</p>

	<p>Autor: María Andrea Bastidas Fecha: 2019/09/27</p> <p>Está foto fue tomada por María Andrea y se la tomó en casa de Jairo Vicente y está flor es útil para la mariposa porque recolecta el néctar de la flor y también sirve para adornar la casa a los alrededores y sembrar la en varias partes como en cariacó bajo, consaca, cariacó alto y en yacuanquer.</p>
	<p>Autor: Mabel</p> <p>Está es un árbol de níspero esto se lo puedo chupar sino que no está verde está seco y pus el níspero como ya está seco al lado lo repasan otros nísperos está foto fue tomada por el 26 de septiembre.</p>
	<p>Autor: Mabel Michel guachaves Rosero.</p> <p>Está foto fue tomada por la casa de Mabel el aguacate sirve para comer en sopas con arroz unos pues comen con café y dicen que le sabe muy rico el aguacate se lo coge cuando está maduro o cuando hecho y se lo pone a maduras está foto fue tomada 26 de septiembre.</p>

Autor: Briceth Tatiana Guacan Erazo

Esta foto fue tomada en la escuela San Miguel de Cariaco bajo aquí se puede ver que la planta de achira está reproduciéndose de manera natural no tiene abonos artificiales, el abono es las hojas que caen de los árboles y palos secos los cuales se vuelven humus lo cual le da crecimiento natural