



**NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS REVITALIZADORES DE SABERES EN SU  
COMUNIDAD: EL CASO DEL CENTRO EDUCATIVO SAN MIGUEL, EN LA  
VEREDA CARIACO BAJO, NARIÑO.**

**ALEJANDRA HERNÁNDEZ CHIVATÁ**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**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.**

**ALEJANDRA HERNÁNDEZ CHIVATÁ**

**DRA. ALBA LUCY GUERRERO DÍAZ  
TUTORA DEL PROYECTO DE GRADO**

**LÍNEA: INFANCIAS, CULTURA Y EDUCACIÓN**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**2019**

*En honor a aquella mujer que me enseñó a luchar por  
mis sueños e infundió en mí el amor por el servicio y el  
trabajo con los niños y las niñas.*

*Con cariño a mi abuelita*

## **Agradecimiento**

El camino para el desarrollo de este trabajo de investigación no fue sencillo, pero las personas que acompañaron mi camino lograron demostrarme que el esfuerzo y la perseverancia son los grandes pilares para alcanzar las metas y lograr con éxito lo que uno se propone.

Por esto quisiera agradecer, en primer lugar a Dios por permitirme conocerle en cada persona y lugar en donde he estado, mostrándome el camino y siendo mí guía en cada paso y decisión que he tomado.

En segundo lugar a mi mamá por acompañarme y darme el apoyo necesario para concluir con éxito todos mis proyectos; enseñándome que con amor todo lo que uno se propone es posible conseguirlo y que lo importante es no desfallecer en el camino.

Y a todas aquellas otras personas que han estado acompañándome en la realización de este trabajo, dándome siempre una voz de aliento y enseñándome a creer en mí misma.

Por último, quisiera hacer un reconocimiento especial a los niños y niñas de 4° y 5° de primaria del Centro Educativo San Miguel, por abrir sus corazones y permitirme conocerles en cada uno de los espacios en los que trabajamos, por enseñarme otras formas de ver el mundo y de amar la vida. Agradecerles, igualmente, por hacerme ver que mi profesión cada día más vale la pena, que son ellos y ellas quienes nos guían en el camino de nuestras prácticas, buscando una formación integral que permita el desarrollo pleno de cada uno de los niños y las niñas con las que trabajamos.

## **Resumen**

La presente investigación presenta un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos activos y de saberes en una comunidad rural de Nariño desde una perspectiva educativa, atendiendo a los alcances que los procesos formativos-educativos tienen en la configuración de los niños y las niñas como poseedores y revitalizadores de los saberes. Para ello se llevó a cabo el trabajo de investigación desde la perspectiva de etnografía colaborativa con un grupo de 11 niños y niñas del Centro Educativo San Miguel en la vereda de Cariaco Bajo - Consacá, Nariño; reconociéndolos como colaboradores activos en el desarrollo y construcción de la investigación. De esta manera los resultados hallados en colaboración con los niños y las niñas permitió evidenciar que ellos y ellas son capaces de configurarse como sujetos de saberes desde las relaciones que construyen y las formas en las que se ven integrados en los diversos procesos que se dan en su comunidad, siendo la escuela un espacio vital para ello, en cuanto esta se ve permeada por aquellos procesos sociales propios del territorio en el que se encuentra inmersa.

**Palabras clave:** Niños y niñas como sujetos de saber, revitalización de saberes culturales, escuela rural, territorio y participación colaborativa.

## **Abstract**

This study aims the recognition of children as active and knowledgeable subjects in a rural community in Nariño. From an educational perspective this ethnographic study evidence the configuration of children as owners and revitalizers of cultural knowledge. The investigation was conducted under an ethnographic and collaborative perspective with a group of eleven children from the Centro Educativo San Miguel in the path Cariaco Bajo-Consacá, Nariño; acknowledging them as active contributors in the research process. The conjoint results evidenced that children are capable of constructing themselves as social actors through the relationships they built within their community, being the school a vital space for such development.

**Keywords:** children as subjects of knowledge, revitalization of cultural knowledge, rural school, territory, and collaboratory participation

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque 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

## Tabla de contenido

Introducción .....	12
Justificación .....	15
Planteamiento del Problema .....	20
<u>  </u> Pregunta Problema .....	24
<u>  </u> Objetivo general.....	24
<u>  </u> Objetivos específicos .....	24
Antecedentes .....	24
<u>  </u> Infancia Rural y la Escuela .....	26
<u>  </u> Infancia y Territorio.....	33
<u>  </u> Infancia, Saberes y Memoria .....	39
<u>  </u> La Participación de los niños y las niñas en la Investigación .....	45
Marco Teórico.....	51
<u>  </u> De los saberes .....	51
<u>  </u> De Infancias (el niño y la niña como sujetos de saber).....	59
<u>  </u> Del Territorio .....	65
Diseño metodológico .....	73
<u>  </u> Enfoque .....	73
<u>  </u> Método .....	74
<u>  </u> Contexto.....	77
<u>  </u> Participantes .....	81
<u>  </u> Métodos de recolección de información .....	83
<u>  </u> Observación participante .....	83
<u>  </u> Diario de campo.....	84
<u>  </u> Talleres.....	85
<u>  </u> Uso de fotografías y vídeos.....	88
<u>  </u> Entrevistas, Recorridos .....	89
<u>  </u> Etapas de la investigación.....	90
<u>  </u> Categorización de los datos .....	95



Resultados .....	98
__Configuración de una infancia rural .....	99
___¿Y las relaciones que construyen los niños y las niñas con las personas adultas? .....	100
___Configuración de infancia (perspectivas de las personas adultas).....	102
___Configuración de infancia (perspectivas de niños y niñas) .....	107
__Relación con el territorio .....	110
__Los niños y las niñas como sujetos de saberes .....	122
__Rol del profesor rural .....	136
Conclusiones .....	138
Referencias.....	142

## Índice de tablas

Tabla 1. Descripción de cada uno de nuestros participantes - colaboradores.....	83
Tabla 2. Plan de trabajo final (construido el día 22 MAR 2018 ) – Sus voces en el saber.....	88

## Índice de figuras

Figura 1. Fases del modelo Learning by observing and pitching in (LOPI). Fuente: Texto de Rogoff, et al. 2015, p. 4 .....	50
Figura 2. Relación y transición rural y urbano. Fuente: Propia con base en el texto de Azevedo y Goulart. 2011 .....	70
Figura 3. Locación del Centro Educativo San Miguel. Fuente: Propia .....	77
Figura 4. Vía Pasto - Consacá. Fuente: Propia usando Google Maps .....	78
Figura 5. Ciclo observación participante como método. Fuente: Propia con base en texto de Evertson & Green. 1985 .....	84
Figura 6. Recorrido propuesto por los niños. Fuente: Propia usando Google Maps .....	90
Figura 7. Ejemplo de una planeación.....	95
Figura 8. Codificación abierta. Fuente: Propia .....	97
Figura 9. Codificación axial. Fuente: Propia .....	97
Figura 10. Codificación selectiva. Fuente: Propia .....	98

Figura 11. Categorización final. Fuente: Propia .....	98
---	----

## **Índice de imágenes**

Imagen 1. Descripción del Paico junto a ilustraciones sobre su cuidado y la forma de la planta .....	124
Imagen 2. Descripción del Limón junto a ilustraciones sobre la forma de su semilla, el árbol y su fruto.....	125
Imagen 3. Descripción de la Yuca junto a una ilustración de la forma de la planta.....	125
Imagen 4. Descripción de la Naranja junto a ilustraciones sobre su semilla y el árbol de la misma .....	126

## **Índice de fotos**

Foto 1. Nuestros participantes-colaboradores.....	81
Foto 2. Sitios de la Escuela.....	89
Foto 3. Entrevista planteada por los niños y las niñas .....	90
Foto 4. Felipe mostrando sus compromisos con el agua, en la celebración del día mundial del agua.....	105
Foto 5. Foto de la ladera del Volcán Galeras, tomada por Nelson .....	112
Foto 6. Foto de ‘La Peligrosa’, cerca al sitio donde mataron al becerro, tomada por Santiago .	113
Foto 7. Niños prendiendo el fogón .....	129
Foto 8. Niñas pelando las yucas.....	130
Foto 9. Jugando trompo .....	133
Foto 10. Niños explicando que hay en el vivero y cómo cuidan estas plantas.....	135

## **Índice de mapas**

Mapa 1. Características físicas y naturales de la vereda.....	117
Mapa 2. Organización de la vereda.....	118
Mapa 3. Venta y producción de alimentos en la vereda .....	120

## Introducción

Hablar de infancia no es algo sencillo, pues es una categoría social que se ve influenciada por las dinámicas sociales de cada comunidad, atendiendo a sus creencias, su territorio, entre otras (Soto, 2012). En este sentido, es pertinente resaltar que esta categoría hace referencia al grupo poblacional de los niños y las niñas en cada comunidad específica, lo cual lleva a contemplar la existencia de múltiples infancias (Carli, 1999). Del mismo modo, se ha podido identificar que los niños y las niñas han sido caracterizados por su invisibilización en los distintos espacios en los que se ven inmersos, pues como bien lo indica Soto (2012) “la infancia tiene la categoría de una minoría clásica, que es sujeto de tendencias de marginalización y paternalización.” (p. 93).

Ahora bien, desde la naturaleza de la categoría de infancia, se ha visto que los niños y las niñas también han sido participes de diversas investigaciones a lo largo de la historia. Sin embargo, en varias de estas ellos y ellas son percibidos únicamente como la población objeto de la investigación, lo cual genera una sensación de que los niños y las niñas no son aún considerados como sujetos capaces de participar activamente en las investigaciones. Esto se debe a que como Milstein (2006) lo menciona, “se habla de los chicos y de las chicas pero, lo que ellos y ellas cuentan, no figura en el mismo nivel que lo que cuentan los adultos” (p. 50).

En ese sentido, la presente investigación parte del interés por reconocer a los niños y las niñas como sujetos de saber desde su papel activo en la comunidad en la que se encuentran inmersos. Para ello, se consideró un Centro Educativo en un contexto rural del departamento de Nariño, Colombia, el cual se encarga de brindar educación a niños y niñas campesinos. De este modo, cabe resaltar que en el Centro Educativo San Miguel<sup>1</sup>, en donde se desarrolla la investigación,

---

<sup>1</sup> Una escuela rural ubicada en la vereda de Cariaco Bajo en el municipio de Consacá, Nariño.

los profesores llevan a cabo un proyecto educativo basado en la agroecología que responde a proporcionar una educación contextualizada, respondiendo a las características de la población (en este caso campesina).

Teniendo en cuenta ello, el interés por parte de la investigadora se concentró en el papel de los niños y las niñas en la revitalización del saber gastronómico de la región en la cual se inscribe el Centro Educativo, partiendo de la relación que se genera entre los profesores y sus estudiantes, en la institución, para potenciar esta configuración de los niños y las niñas como sujetos de saber desde su posición como infancia rural. Así, se busca generar una visibilización de los niños y las niñas, desde sus voces, en la revitalización de este saber cultural (la gastronomía). Del mismo modo, se espera generar espacios de participación donde los niños y las niñas se identifiquen como sujetos activos en su comunidad, tanto dentro como fuera de la institución educativa, desde un proyecto educativo/investigativo.

Atendiendo a ello, la investigación partió de un enfoque cualitativo, y una metodología de etnografía colaborativa, desde la perspectiva de la Sociología de la Infancia, donde se plantea que

Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales. [Y por lo tanto] Las relaciones sociales de las niñas y los niños son valiosas para estudiarlas por sí mismas, independiente de la perspectiva de las personas adultas (Soto, 2012, p. 94).

Esto permitió abrir espacios para reconocer a los niños y las niñas como colaboradores activos de la investigación, y en ese sentido comprenderlos como sujetos capaces de reflexionar y tomar decisiones coherentes en colectivo para el desarrollo de la investigación en la que participan. De manera que los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron consensuados y

construidos con los niños y las niñas; donde se lograron definir: entrevistas, recorridos, vídeos, fotos, entre otros.

De esta manera el presente texto consta de seis apartados, siendo el primero la *Justificación*, en el cual se presenta la pertinencia de la investigación en el campo de lo educativo, resaltando la importancia de la educación en la escuela para la configuración de los niños y las niñas como sujetos de saber. En un segundo apartado está el *Planteamiento del problema*, el cual evidencia cuál es la pregunta que guía la presente investigación y un breve acercamiento a la situación que llevo a plantear dicha pregunta, así como los objetivos que guían la investigación. En el tercer apartado se encuentran los *Antecedentes*, que presenta las investigaciones pertinentes que se han elaborado en torno a los temas que conciernen a la presente investigación, como lo son Infancia rural, Contexto rural y Participación de niños y niñas en la investigación.

En el cuarto apartado se encuentra el *Marco teórico*, el cual está compuesto por tres categorías que permiten dar una breve conceptualización de los temas trabajados, siendo estas: *De los saberes*, en donde se da un acercamiento al término ‘saber’ en cuanto se habla de los conocimientos que las distintas comunidades han desarrollado y configurado como parte de sus prácticas y experiencias de vida, los cuales les permiten desarrollarse plenamente en el contexto específico en el que se encuentran. En esa medida, se atiende al saber, entonces, como algo que va más allá de lo que se conoce y se vuelve parte del cuerpo, del sentir propio de las personas y de las comunidades. (Vasco, 2012). Otro de los temas trabajados en el marco teórico es el *De infancias* (el niño y la niña como sujetos de saber), en donde se presenta un acercamiento a la conceptualización de la infancia, es decir de los niños y las niñas, como sujetos de saberes desde la relación con las personas adultas y con sus pares, atendiendo al hecho de que los niños y las niñas son sujetos activos de su propio desarrollo y por lo tanto constructores de su realidad

(Vergara, Peña, Chávez & Vergara, 2015). Finalmente se encuentra el tema definido como *Del territorio*, en el cual se hace un acercamiento a la definición del territorio, no únicamente desde la perspectiva del espacio en el que cada individuo se encuentra, sino como aquella configuración que se hace del espacio para habitarlo, el cual permite, a su vez, generar relaciones sociales entre las personas, las cuales llevan al reconocimiento de una identidad. (Escobar, 2014; Spíndola, 2016)

En el quinto apartado se encuentra el *Diseño metodológico*, el cual presenta el enfoque, el método, los instrumentos de recolección de datos, la contextualización del Centro Educativo San Miguel y la caracterización de los 11 participantes que nos colaboraron en el desarrollo de la investigación. Así mismo, en este apartado se evidencia la ruta metodológica para el desarrollo y categorización de los resultados. Finalmente, en el sexto apartado, se postulan los *Resultados* y las *Conclusiones*, en los cuales se logró evidenciar el papel de los niños y las niñas como revitalizadores de sus saberes y participantes activos de su comunidad, haciendo evidente desde allí las respuestas que se dieron a los objetivos propuestos y con ello a la pregunta que guio el desarrollo de la investigación.

### **Justificación**

La presente investigación está configurada desde el plan de trabajo *Sus voces en el saber* (ver *Tabla 2*) que se desarrolló en el Centro Educativo San Miguel, en la vereda Cariaco Bajo del departamento de Nariño, Colombia (revisar *Figura 3*). Este se realizó teniendo como base dos proyectos que se llevan a cabo en la región. El primer proyecto se plantea desde la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá, en el cual se busca contribuir desde la perspectiva educativa a los procesos que se dan en las comunidades rurales, reconociendo las

características propias que estas poseen y estableciendo para ello dos grandes ejes de direccionamiento: *memoria y territorio* y *comunidad y lectura*.

El segundo proyecto que se tomó en cuenta es aquel que se da por parte de la Fundación Suyusama, el cual se propone para el departamento de Nariño. Este busca potenciar y empoderar el papel de los campesinos en su región a partir de actividades agrícolas que les permita reconocerse como actores de su realidad, de tal manera que cada comunidad trabaje en forma agrupada para aprender y lograr ser autosostenibles y sustentables. Esto permite incentivar *proyectos económicos productivos generadores de ingresos*, los cuales se ejecutan desde cuatro líneas bases, siendo estas: producción de café y cacao, grupos de ahorro autogestionado, soberanía y seguridad alimentaria, y, el turismo rural (Suyusama, 2016).

Ahora bien, al ser los niños y las niñas el foco de la presente investigación, es indispensable comenzar por reconocer que las distintas concepciones sobre infancia que se han dado a través de la historia, permiten identificar las diversas formas en que se relacionan los niños y las niñas en comunidades particulares. Se reconoce que las concepciones que se tienen se producen como parte de un proceso cultural y por lo tanto no son lineales, sino que cambian y se transforman de acuerdo a los momentos históricos y sociales de los contextos.

Actualmente se podría hablar de un cambio respecto a aquella concepción que se tenía en épocas anteriores, donde los niños y las niñas eran vistos como sujetos indefensos (De Mause. 1982; Muñoz. & Pachón. 1991) para, pasar luego a ser sujetos de derechos (UNICEF. 2005). Sin embargo, si bien la Convención de los Derechos del Niño (CDN) (1989), plantea como uno de sus cuatro principios fundamentales la participación infantil, aun son escasos los espacios en que los niños y las niñas son reconocidos como sujetos activos dentro de sus comunidades.



Atendiendo a ello, esta investigación cobra relevancia en tanto que los niños y las niñas son concebidos como sujetos activos y de saberes. De este modo, se reconoce la importancia del papel que los niños y las niñas tienen en sus comunidades y la validación de sus voces, evidenciando su capacidad para generar ideas y contribuir al legado y reconfiguración de aquellos saberes que viniendo del pasado ayudan a entender mejor el presente en busca del desarrollo de su comunidad.

Reconocer a los niños y las niñas como sujetos activos y de saber implica entender el papel que ellos y ellas desempeñan socialmente en un contexto específico, ya que en cada comunidad particular, se van configurando como sujetos en los diversos espacios en los que participan. De esta manera, se entiende que generar espacios de fortalecimiento de la participación de los niños y las niñas es causa de que dichos espacios susciten el reconocimiento y la valoración de los niños y las niñas como participantes activos de la sociedad, comprendiendo así que dichos espacios se construyen de maneras distintas en los diversos contextos, de acuerdo con las características propias de los territorios y la diversidad de las regiones. Así mismo se ha de tener en cuenta que en los distintos ámbitos en los que los niños y las niñas se desarrollan ellos y ellas van adquiriendo vivencias y experiencias significativas que les permiten configurarse como ‘parte de’ su comunidad, su familia, su escuela, entre otros.

En este sentido, siendo la escuela un agente socializador y el lugar donde se llevó a cabo la investigación, se ha de considerar que las características propias de la educación en un entorno rural, como lo es la que se imparte en el Centro Educativo San Miguel, son muy distintas a las urbanas, especialmente en nuestro país, Colombia, en donde la población rural es más vulnerable en todo sentido. Es relevante evidenciar que dentro de nuestra sociedad, que es cada vez más diversa y multicultural, se hace imprescindible identificar cómo responder a las diferentes

necesidades de los niños y las niñas en los diversos contextos, en este caso específico, en un contexto rural atendiendo a las características propias de cada comunidad.

De este modo, la presente investigación contribuye a dar cuenta de la manera en que los niños y las niñas de la comunidad rural de Cariaco Bajo, Nariño, entran a hacerse partícipes de la escuela de una manera armoniosa que les permite redescubrir sus saberes, teniendo en cuenta su cultura y el territorio en el que se asientan. Se tiene en cuenta el hecho de que los niños y las niñas se ven inmersos en diversas situaciones que les permite desenvolverse como una infancia rural, donde el trabajo de la tierra y el cuidado de la naturaleza se tornan en eje transversal desde un componente socio-ambiental que permite reflejar la relación inquebrantable entre el ser humano y la naturaleza. De esta forma, se reconoce que esta relación se vive en todas las experiencias que los niños y las niñas tienen y que, por ende, no es ajena de la educación que reciben en el Centro Educativo.

Por otro lado, en la elaboración de la presente investigación se logró ver que existen varias investigaciones que tienen en cuenta a los niños y las niñas como participantes de las mismas (Rojas & Portugal, 2009; Tanner, Rodríguez & Lazcano, 2008; UNICEF, 2018). Sin embargo, en estos estudios, dicha participación se limita a un proceso de consulta, el cual consiste en informar a los niños y las niñas sobre la relevancia de su participación en los estudios y hacerles preguntas sobre los temas a tratar a fin de escuchar sus opiniones y tenerlas en cuenta para elaborar los resultados de las investigaciones. Es decir que los niños y las niñas no se involucran en la toma de decisiones del proceso. Teniendo en cuenta esto, esta investigación hace un aporte al reconocer a los niños y las niñas con posibilidad de participar en todo el proceso incluyendo las decisiones metodológicas, en las que se consultan y se toman decisiones sobre cómo desarrollar

la investigación de manera conjunta entre la investigadora y los niños y las niñas, validando sus voces como colaboradores activos y a ellos y ellas mismos como sujetos de saber.

Siendo los niños y las niñas nuestros colaboradores activos, se busca fortalecer en ellos y ellas su capacidad de participación en la descripción y revitalización de la cultura y su entorno, para reafirmar y transformar la vida a través de la tierra, de su alimento, concretamente lo que implica la gastronomía como un saber cultural y su importancia en la reconstrucción del tejido social. La razón por la cual se ha de considerar el significado que conlleva la gastronomía como saber cultural, es que no se trata simplemente de reconocer lo que se come, sino de identificar cómo se cultiva, cómo se prepara y cuáles son las características de la gastronomía de la región, haciendo pertinente generar espacios donde se involucren a su vez los niños y las niñas en los procesos que les permite desenvolverse como sujetos activos dentro de su comunidad, en capacidad de rescatar su patrimonio. Es por ello que la formación de los niños y las niñas como sujetos críticos y reflexivos que logran comprender y actuar en el contexto en el que se encuentran situados (Echavarría, 2003) implica un proceso educativo, entendiendo este como un proceso dialógico que no se centra únicamente en transmitir conocimientos y saberes, sino que involucra enseñar desde la praxis (desde el saber-hacer), generando que los niños y las niñas logren llevar a cabo sus ideas (proyecciones) mediante las acciones que realizan (Cossío. 2007).

Así, en el marco de la presente investigación, se logra reconocer la importancia de un proyecto pedagógico que contribuye a la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas y el reconocimiento de sus voces frente a los saberes que poseen, logrando eventualmente el posicionamiento de ellos y ellas como ciudadanos con validez frente a la comunidad más adulta. Para esto, se atraviesa un proceso en el que los niños y niñas se toman los espacios de construcción, empezando por reconocer que su trabajo es importante, para pasar luego a

involucrarse en espacios de transformación social y del compartir, de transmitir esas experiencias de vida, esos sentires, esos conocimientos, esos saberes que poseen (Guerrero, 2017). En este sentido, se comprende de manera específica que nuestro *quehacer* docente involucra atender a la importancia de estos saberes en las comunidades en las que trabajamos, buscando el desarrollo integral de cada niño y niña en los distintos contextos, para hacer de ellos y ellas personas conscientes y capaces de participar en las diversas situaciones dentro de su comunidad.

### **Planteamiento del Problema**

Al llevar a cabo la investigación en el Centro Educativo San Miguel de Cariaco Bajo, Nariño se logra evidenciar que en los dos proyectos que se tomaron como base (1. Facultad de Educación y 2. Fundación Suyusama), los grupos poblacionales que se tienen como foco son distintos. Mientras el proyecto planteado desde la Facultad de Educación hace gran énfasis en reconocer a los niños y las niñas como la población foco del proyecto, atendiendo al hecho de que se reconoce que los niños y las niñas son capaces de entablar diálogos y comprender las situaciones desde su posición de acuerdo con la vida social que se da en cada comunidad particular, el proyecto que se realiza por parte de la Fundación Suyusama no considera a los niños y las niñas dentro del grupo poblacional foco del proyecto, en tanto que el proyecto va encaminado a desarrollar un trabajo directo con la población adulta.

De este modo, la presente investigación parte del interés por identificar los espacios donde las voces de los niños y las niñas puedan ser escuchadas y donde sus sentires y saberes sean considerados como parte de la comunidad, particularmente en la escuela, la cual es uno de los contextos en los que suelen pasar la mayor parte del tiempo. El Centro Educativo San Miguel es el lugar en el cual se llevó a cabo la investigación. Esta es una escuela rural, ubicada en una

zona marginada del departamento de Nariño, con un limitado apoyo por parte del Estado, la cual está encargada de proporcionar escolarización a un grupo heterogéneo y reducido de niños y niñas, en donde se imparte educación entre los grados Transición (0) y Quinto de primaria (5).

Se hace pertinente notar que Nariño, ubicado a 832.3 Km de la capital colombiana, al ser un departamento con suelos fértiles y una posición geográfica estratégica (frontera con Ecuador y salida al océano pacífico), ha sido escenario de muchos abusos y atropellos, siendo desde los años ochenta una zona estratégica para la guerrilla y la ilegalidad (Salazar, 2016). De tal manera, el departamento, a pesar de su gran biodiversidad, riqueza mineral y multicultural, se ve permeado por la pobreza y el desplazamiento de varios de sus pobladores a otros sitios en busca de mejores ingresos (Oviedo, 2012). Dada la poca presencia del Estado, el departamento se constituye como uno de los más golpeados por la guerra interna que vive el país, en donde se percibe la presencia de guerrilla, autodefensas y delincuencia organizada (Redacción, 2018).

En agosto de 2012, cuando el gobierno inició las conversaciones con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), Nariño fue reconocido como una de las zonas más vulneradas (en términos de derechos), debido a la alta presencia de este grupo armado en el departamento. Los diálogos de paz permitieron recalcar la importancia de la restitución de tierras y el desarrollo rural como uno de los logros para el país (Cárdenas, 2015), llevando las conversaciones a término con la firma de los acuerdos de paz en 2016 (Mesa de conversaciones, 2017).

Así, en el departamento cobró más relevancia el trabajo realizado por fundaciones, ONGs y organizaciones mundiales, en conjunto con instituciones gubernamentales y municipales, bajo el direccionamiento de la Agenda de Paz Nariño (PNUD, 2017), la cual consta de una serie de documentos elaborados por la población nariñense titulados ‘Caja de herramientas de la agenda

de paz de Nariño’, compuesta por cuatro tomos (PNUD, 2016). Dicha agenda busca guiar el camino hacia la paz territorial, atendiendo a la capacidad de resiliencia que tiene el departamento. En esta, se hizo gran énfasis en “el sector agropecuario como uno de los de mayor incidencia y relevancia para lograr la estabilización social del territorio nacional” (FAO, 2017, p. 2), el cual se debe “proteger [...] de las principales amenazas que afectan al país: el conflicto y los desastres naturales” (FAO, 2017, p. 5).

Ahora bien, precisando que la paz se construye entre todos, se hace relevante mencionar que los niños y las niñas también hacen parte de las comunidades y por lo tanto juegan un papel indispensable en la toma de decisiones que se llevan a cabo en conjunto. En Colombia, este es un tema que ha tenido notoriedad en las últimas décadas (aprox. desde 2000), haciendo énfasis en la importancia y la necesidad que tiene resaltar el alcance de trabajar con los niños y las niñas para consolidarlos como ciudadanos válidos y próximos adultos, no solo para el futuro desarrollo del país sino para el presente; influyendo de manera directa en los diversos contextos en los que se desenvuelven. Esto permitió llegar a generar propuestas nacionales como los “Estándares básicos de competencias ciudadanas” (MEN, 2004) o el “Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia” (Castañeda & Estrada, 2012).

En el caso particular del Centro Educativo, el docente (rector) se encarga de llevar a cabo un proyecto educativo con base en la agroecología, que busca principalmente trabajar con los niños y las niñas de una manera contextualizada, según su edad y nivel. Así mismo, al comprender que son niños y niñas campesinos, se espera potenciar los conocimientos académicos y los saberes culturales propios desde este eje transversal: la agroecología. Esto conlleva a generar espacios de participación que permitan a los niños y las niñas colaborar desde sus aportes en los diversos componentes del proyecto educativo que se lleva a cabo.

En esta medida en el Centro Educativo, desde el proyecto base, la agroecología, se involucran a los niños y las niñas como sujetos de saberes que son capaces de participar activamente, proyectando su cotidianidad dentro de la escuela. De modo se otorga importancia a las voces de los niños y las niñas en los distintos procesos o prácticas en los cuales se encuentran inmersos, identificando que la participación hace referencia a “los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (Hart, 1993, p. 5).

Desde allí, los niños y las niñas se hacen partícipes de su desarrollo y logran entrar en las dinámicas de los saberes culturales que se tienen como comunidad campesina, junto con los adultos. Así se reconoce que uno de los saberes culturales en los que logran involucrarse los niños y las niñas es la gastronomía, la cual cobra importancia a nivel regional y a nivel familiar, pues en ella se reconoce el valor de los alimentos y recetas que los caracterizan y la tradición que se construye en la comunidad en relación a esta. Esto permite identificar las implicaciones educativas que tiene la labor realizada por los docentes en la formación de los niños y las niñas, como campesinos de la región, desde el proyecto de agroecología con acciones como las pequeñas huertas que tienen en el Centro Educativo.

Todo lo anterior propició considerar la elaboración de un proyecto pedagógico que considere las necesidades que se presentan en el contexto trabajando en conjunto con el Centro Educativo, contribuyendo al empoderamiento de los niños y las niñas con su región y a la reconstrucción del tejido social, desde la perspectiva de saberes culturales con énfasis en la gastronomía de la comunidad de Cariaco Bajo.

**Pregunta Problema:**

Con base en lo anterior la pregunta que orienta esta investigación es: ¿Cuál es el papel de los niños y las niñas en la revitalización del saber gastronómico, como saber cultural, a través de un proyecto educativo en una escuela rural en Nariño?

**Objetivo general:**

Visibilizar a través de un proyecto educativo el papel de los niños y las niñas en la revitalización de saberes culturales como el saber gastronómico en una comunidad educativa rural en Nariño.

**Objetivos específicos:**

Identificar, con la participación de los niños, los saberes culturales, en torno a la gastronomía, en una comunidad rural en Nariño.

Generar diálogos intergeneracionales entre los niños y otros miembros de la comunidad en torno al tema de gastronomía y las semillas.

Analizar las posibilidades formativas de proyectos educativos/investigativos que promueven la participación de los niños y las niñas como sujetos de saber.

**Antecedentes**

Para la presente investigación es necesario proceder a una aproximación a la literatura realizada previamente sobre temas afines, es decir, que contemplen la educación rural y la participación de los niños y las niñas, entre otros. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica que consistió en una búsqueda delimitada por tres parámetros, los cuales fueron: circunscribirse en un periodo de 20 años (comprendidos entre 1999 - 2019), considerar principalmente países Latinoamericanos para su desarrollo y contemplar palabras clave tales como: participación de



niños y niñas; niños como sujetos de saber; Nariño; niños y niñas en escuela rural; infancia, territorio e investigación e infancia rural. En esa medida, dicha búsqueda se realizó con las bases de datos de la Pontificia Universidad Javeriana, evidenciando que los principales resultados provienen de bases como Redalyc, Dialnet, EBSCOhost y Proquest; y el buscador Google Scholar, hallando, en su mayoría, documentos provenientes de sitios académicos como Redalyc y SciELO.

En relación con los trabajos encontrados sobre saberes culturales en comunidades rurales, se puede evidenciar que la mayoría de las investigaciones se llevan a cabo con los grupos poblacionales de adultos que hacen parte de las comunidades, evidenciando que pocas veces se involucra a los niños y las niñas como participantes activos, es decir, no se ven como sujetos colaboradores de las investigaciones y en esa misma proporción, incluso un tanto mayor, se encuentran investigaciones que tienen en cuenta el papel de la escuela como agente socializador y espacio de empoderamiento en estos contextos rurales.

Así, en el marco de la presente investigación, se ha optado por elegir 23 artículos teniendo en cuenta la pertinencia y coherencia en la relación entre saberes, proceso educativo, territorio y niños y niñas como agentes activos y participativos, los cuales permitieron plantear las siguientes cuatro categorías *infancia rural y la escuela*, *infancia y territorio*, *infancia, saberes y memoria* y *la participación de los niños y las niñas en la investigación*, comprendiendo que como categorías colaboran recíprocamente para esclarecer el camino que se ha trazado en este tipo de temas; de tal manera que a continuación se desarrollará cada una de ellas; teniendo en cuenta las investigaciones previamente seleccionadas.

## **Infancia Rural y la Escuela:**

En principio se reconoce que para hablar de una infancia rural se hace imprescindible atender al significado de infancia como una categoría mayor que incluye a la infancia rural, en ese sentido Carli (1999) en su texto *La infancia como construcción social* logra dar a conocer que esta categoría sólo puede ser analizada “en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño” (Carli, 1999, p. 1) y en ese sentido se inscribe como una construcción social que depende de los contextos y de los distintos tipos de relaciones que se generan entre los adultos y los niños.

Ahora bien, comprendiendo la naturaleza de esta categoría, como construcción social, Carli (1999) ha hecho énfasis en identificar que, atendiendo a las diversas características que rodean a los niños y las niñas (contexto, familia, etc.), existen diversidad de infancias que se desarrollan al mismo tiempo alrededor del mundo, pues estas van cambiando, transformándose y mutando

[...] por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales (teoría política que tiende a reducir al mínimo la intervención del Estado) que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones (Carli, 1999, p. 1).

De esta manera se puede comprender la existencia de una infancia rural, la cual se configura y desenvuelve en un contexto de características rurales. Así, Aguirre, Gajardo y Muñoz (2017) logran describir, en su investigación *Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile*, que hablar de lo rural implica comprender que este es un contexto complejo que no se limita únicamente a lo relacionado con el campo, de tal manera que al llevar a cabo su trabajo investigativo con los niños y niñas de la comuna de Concepción desde un estudio de caso instrumental, lograron evidenciar que los niños y las niñas rurales logran configurarse como sujetos sociales desde su posición teniendo en cuenta aquellos patrones culturales de la comunidad a la que pertenecen.

En este sentido, al inscribirse los niños y las niñas en estos contextos de ruralidad las relaciones se basan teniendo en cuenta que

[...] la proximidad es valorada como un elemento que media entre las oportunidades de participación y el acceso a las diversas instancias que ofrece el progreso -en el sentido de una mejora en la condiciones de vida- para satisfacer necesidades asociadas a estándares de calidad de vida. (Aguirre, et al., 2017, p. 904)

De esa manera permite que se constituya la identidad de los participantes de la comunidad, como personas que hacen parte de un colectivo, en “un espacio comunitario que favorece la inclusión de niños, niñas y jóvenes en un sistema formativo que es a la vez integrador” (Aguirre, et al., 2017, p. 905), respondiendo a las “nuevas exigencias, necesidades, problemas y oportunidades específicas de los territorios.” (Aguirre, et al., 2017, p. 895).

Por otro lado, entendiendo la importancia de la comunidad en el desarrollo de los niños y las niñas como sujetos rurales las autoras Salomón & de Marco (2018), en su investigación *Voces y miradas sobre la niñez rural. Una propuesta para nuevas aproximaciones (Argentina, mediados del siglo XX)*, logran identificar que los niños y las niñas se ven marginados en el campo teórico atendiendo al hecho de que ellos y ellas han sido “marginados de la narrativa histórica, y mucho más si habitaron en el campo” (Salomón & de Marco, 2018, p. 178), pues se comprende que, como lo plantean Aguirre y colaboradores (2017):

[...] la experiencia de ser niña o niño de una zona rural como la estudiada, implica generalmente condiciones de mayor vulnerabilidad; si bien todos los seres humanos son en mayor o menor medida vulnerables, las niñas y niños de zonas rurales se ven expuestos a un mayor riesgo pues se enfrentan a condiciones diferenciales -pobreza, discriminación, incapacidad para satisfacer necesidades básicas, precariedad en el empleo, etcétera (Busso, 2001)- que aumentan esta posición (p. 907).

De modo que para desarrollar la investigación, Salomón & de Marco (2018), iniciaron con una recolección de datos que partió de dos fuentes: la memoria y las fotografías, teniendo en cuenta que no es lo mismo preguntarle a un niño o niña sobre su percepción en ese momento que

preguntarle a un o una adulto sobre la percepción de su niñez. Las autoras lograron evidenciar que los niños y las niñas aunque un poco desapercibidos eran reconocidos como parte del “entramado social y productivo rural” (Salomón & de Marco, 2018, p. 183), nombrándolos como presentes, siendo participes de varias tareas y responsabilidades “de acuerdo con las edades y capacidades físicas” (Salomón & de Marco, 2018, p. 183); pese a esto en lo que corresponde a participación en investigaciones las mujeres rurales han logrado hacerse más participes, caracterizándose por ser más asequibles, en términos de tiempo, para narrar sus experiencias (Salomón & de Marco, 2018).

La investigación de Salomón & de Marco (2018) permite esclarecer, en cierta medida, el papel elemental que juegan los niños y las niñas rurales en los distintos espacios en los que se desenvuelven, especialmente dentro de su grupo familiar, donde se denota que participan en tareas caseras o en trabajos (por lo general desarrollados por adultos) en los cuales, dependiendo de su edad, logran inscribirse y actuar como un miembro más que es significativo y que por lo tanto puede llevar a cabo ese tipo de responsabilidades, donde varios niños y niñas rurales afirman que no sienten ello como una carga, sino en cambio, tal y como se menciona en Szulc (2015), “los niños y adolescentes en general valoran este tipo de experiencia como clave para su formación” (p. 247) como personas.

Ahora bien, este tipo de formación, en la familia, no se da de manera alejada al tipo de formación que se imparte en la escuela; pues al inscribirse en un mismo contexto, ambos están en constante relación. Tal y como lo describe Bustos (2011) en su investigación *Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria*, la escuela constituye un espacio de socialización que supone, en un contexto rural, contemplar “la implicación del colectivo de familias en la educación de sus hijos” (Bustos, 2011, p. 108) y de esa manera la

participación de los niños y las niñas en estos espacios educativos.

Entendiendo que:

Las escuelas ayudan a construir enlaces al realizar entrevistas con las familias y los miembros de la comunidad acerca de sus creencias sobre cómo aprenden los niños y el papel que juegan las familias y la escuela en la vida de los niños, e invitan a las familias para que compartan sus tradiciones culturales, habilidades y conocimiento con el personal de la escuela. (Bustos, 2011, p. 111)

Por lo tanto las escuelas se convierten en espacios democráticos en tanto se entiende que:

A través de la participación, se aprende, se adquiere independencia, se contrastan ideas y sentimientos, se construyen valores y se desarrolla la personalidad en las relaciones entre iguales. No solo se trata de una oportunidad para las familias de configurar su condición como ciudadanos, sino que sus aportaciones encajan con la determinación democrática de asumir la escuela como una verdadera comunidad. (Bustos, 2011, p. 107)

Entonces, Bustos (2011) logra plantear una serie de pasos que pueden llevarse a cabo como respuesta de esa gran interdependencia entre la escuela rural y la familia - comunidad rural atendiendo a ratificar el apoyo mutuo que se genera entre ambos espacios, estos 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. (Bustos, 2011, p. 111)

Por otro lado Szulc (2015), plantea en su investigación *Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén*, mediante un análisis etnográfico, que en el caso específico de los niños y niñas mapuche es muy común evidenciar un tipo de confrontación entre lo que caracteriza a la comunidad y lo que plantea el Estado en el sistema educativo, en tanto en las escuelas de Neuquén

[...] parte importante de los niños mapuche suelen ser tratados cotidianamente como tabula rasa en la cual han de imprimirse contenidos estandarizados, ubicándolos en un rol pasivo y subordinado a la autoridad adulta y al modelo cultural hegemónico, que desestima asimismo el conocimiento que estos niños han adquirido en su entorno específico mapuche. (Szulc, 2015, p. 242)

Entonces se entiende que la relación escuela rural y familia - comunidad rural debe reconocer que fuera de la escuela los niños y las niñas también tienen experiencias significativas que

[...] revisten carácter formativo para estos niños y niñas; no sólo dan cuenta de «otra» forma de definir la niñez, sino que a su vez remiten a una particular definición de la identidad mapuche, que se despliega de interesantes modos en el ámbito escolar. (Szulc, 2015, p. 244)

De tal manera que “lo aprendido por estos niños a través de sus experiencias y de las interpelaciones de su entorno familiar y comunitario se ve confrontado por las nociones exotizantes que permean en algunos casos la cotidianeidad y los materiales escolares” (Szulc, 2015, p. 245). Concluyendo que generar espacios de comunicación y participación entre escuela rural y familia - comunidad rural permiten dar cuenta de que “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).

Otra de las investigaciones que cobra relevancia es la realizada por Abós, Torres & Fuguet (2017), titulada *Aprendizaje y escuela rural: La visión del alumnado*, en donde los autores dan cuenta de un trabajo elaborado en una escuela rural multigrado desde una perspectiva cualitativa fenomenológica, en donde se logró observar que:

[...] una escuela de éxito debe fomentar el interés y la motivación del alumnado por la escuela y la formación, de manera que sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje, que se sienta seguro, comprenda lo que se espera de él, amplíe sus expectativas y se vea ante una tarea que despierte su interés y le permita progresar. (Abós, et al., 2017, p. 2)

En tanto se espera que dentro de la escuela los niños y las niñas se sientan parte activa de sus propios procesos y en esa medida logren incorporarse en las actividades que se plantean, motivándose por lo que hacen y permitiendo tener más experiencias que les permitan dar a conocer sus opiniones y generar ideas que les posibilite expresarse dentro y fuera de la escuela, evidenciando “la función que el alumnado otorga al aprendizaje como medio de establecimiento

de relaciones sociales” (Abós, et al., 2017, p. 13).

Ahora bien, dentro del departamento de Nariño también se han encontrado investigaciones que hacen referencia a esta relación entre escuela rural y familia - comunidad rural, que permite tener un acercamiento más contextualizado para la presente investigación. La primera investigación que se tendrá en cuenta es *Educación para el progreso del estudiante del sector rural en Nariño*, realizada por Burbano (2013), la cual hace énfasis en “la importancia de una educación que fomente el interés por las técnicas agropecuarias y el fortalecimiento y recuperación de conocimientos y saberes propios de las comunidades” (Burbano, 2013, p. 158).

En los contextos rurales, donde hay una gran presencia de la naturaleza, es necesario entender la relación que generan las personas con lo otro, es decir con ese entorno en el que se encuentran, a fin de que cada persona sea capaz de transformar su realidad; en ese sentido la educación rural juega un papel importante en tanto “la enseñanza y el accionar del educando deben sobrepasar los límites del aula tradicional a través del desarrollo de competencias, tanto en la clase como en la vida, en el campo y en la naturaleza” (Burbano, 2013, p. 165).

En esa medida, Burbano (2013) plantea que

La educación que se ofrece a las instituciones educativas del sector rural es la clave para el aprovechamiento de las características de la sociedad, la cultura en un departamento cuya economía depende en gran parte de las actividades agrícolas y pecuarias. Es necesario identificar las ventajas que ofrece la articulación con el campo, con la naturaleza, con los cambios climáticos y con las fuentes principales de producción y es aquí donde cobra importancia el fortalecimiento de la educación para la población escolar del sector rural.

El reconocimiento de las labores y costumbres de la población rural permite que la educación que se brinde a la colectividad en edad escolar adquiera sentido. De allí que sea necesario que las comunidades encuentren en la educación una alternativa de progreso para la población, que los procesos educativos trasciendan a la vida del educando y que sea capaz de transformar y proponer posibles soluciones a problemas de su entorno. (p. 162)

Lo cual conlleva a la autora a concluir que “la formación para el trabajo agropecuario podría

constituir la base más eficaz para mejorar los niveles de competitividad de la producción sostenible agropecuaria y convertirla en factor de desarrollo rural” (Burbano, 2013, p. 168).

Finalmente la investigación *La educación para la vocación agraria en la población infantil de las zonas de conflicto armado del departamento de Nariño*, escrito por Pantoja & Rodríguez (2017), en concordancia con lo expuesto por Burbano, los autores plantean la importancia de hablar de la vocación agraria desde una perspectiva educativa atendiendo al momento de posconflicto que vive el país.

De tal manera que se hace imprescindible “propender por el desarrollo campesino y centrar el quehacer de las políticas públicas en la tierra como el elemento fundamental para el crecimiento social de la población rural y el mejoramiento de las condiciones de vida” (Pantoja & Rodríguez, 2017, p. 13); sin embargo, se hace evidente que aún, en Colombia, es muy poca o casi nula la relevancia que se le da al tema de la vocación agraria en las instituciones educativas en tanto “no existe un estudio del currículo que permita resolver la problemática en relación a la formación infantil, básica y media orientada a la vocación agraria que permita una mejor implementación de las políticas de reforma rural integral” (Pantoja & Rodríguez, 2017, p. 20) quizás porque el término de vocación agraria es algo que no se había contemplado por completo para pensar el sistema educativo.

Por ello los autores plantean que

[...] los saberes plasmados en la ley general de educación deberán estar encaminados al desarrollo del conocimiento del campo, el respeto por el entorno rural y el convencimiento de que dedicando la vida a las actividades agrícolas se puede vivir en condiciones dignas, ya que el territorio rural debe entenderse de ahora en adelante como el escenario donde la sociedad interactúa desde el pluralismo y la multiculturalidad pero sobre todo para que se supere los altos índices de pobreza que históricamente han marcado al sector agrario de Colombia. (Pantoja & Rodríguez, 2017, p. 21)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, mi investigación procura hacer énfasis en la



relación directa que tiene la escuela rural en el desarrollo de los niños y las niñas, específicamente en los contextos rurales, donde los niños y las niñas tienen unas cualidades distintas que implican responder a unas necesidades diferentes para que se desenvuelvan en su contexto, como niñas y niños campesinos de la región de Nariño.

### **Infancia y Territorio:**

En esa medida, se entiende que al inscribirse, los niños y las niñas, la escuela, las familias y la comunidad, en un contexto específico, se genera una relación directa con un territorio, lo cual implica entender la relación entre infancia y territorio, como una relación que permite evidenciar cómo desde esta, se genera una concepción y construcción de lo que implica ser niño o niña en un lugar específico y, a su vez, la concepción de territorio desde lo que ellas y ellos construyen a partir del ‘estar aquí’ (en un sitio específico).

Ahora bien, las investigaciones encontradas en torno a esta relación no son muchas, ni se registran de manera específica las concepciones que las niñas y los niños tienen del territorio; sin embargo, es posible evidenciar cómo las infancias tienen una relación directa con el contexto en el cual se desarrollan (Aguirre, et al., 2017), siendo una de las principales características el territorio; entendido, no únicamente como el espacio que se habita, sino como aquel lugar que permite se de una configuración del sujeto que está allí (García & Micolta, 2018).

Una de las investigaciones con mayor relevancia para evidenciar aquella relación entre los niños y las niñas y su territorio es la elaborada por García & Micolta (2018), titulada *Desplazamiento y configuración de nuevas subjetividades en niños y niñas wounaan en el pacífico colombiano*, en la cual las autoras plantean que el territorio es uno de los componentes que le permiten a los niños y las niñas configurarse como sujetos de su comunidad.

En este sentido las comunidades, y entre ellas los niños y las niñas, van generando una

relación directa que les permite re-crear sus identidades, ya que “la cultura es una respuesta creadora para tejer la vida y para transformarla” (Guerrero, 2017, p. 16), e identificar sus prácticas como respuestas claras a lo que significa pertenecer a esa tierra y la forma en la que se puede llegar a tener una mejor calidad de vida si se le reconoce como un agente que también es parte de la comunidad y que por lo tanto permite ese existir de cada uno en el territorio, es decir, permite ser habitado por las personas. Entonces, como bien lo mencionan las autoras García & Micolta (2018), “el territorio es unidad y autonomía; es la madre de la cual viven, conocen, crecen, sienten, construyen y reconstruyen cultura. En el territorio viven su historia, el presente y el futuro.” (p. 26).

Ahora bien, las autoras García & Micolta (2018) identifican que los niños y niñas que se ven sumergidos en procesos de desplazamiento, se inscriben al mismo tiempo en un proceso de reconfiguración de su identidad y subjetividad, comprendiendo que las relaciones con el territorio son aprendidas por los niños y las niñas, a partir de lo que observan e imitan de los mayores (los adultos), donde “ellos y ellas van introduciéndose en la cultura de una manera pausada y agradable y el aprendizaje se realiza principalmente por imitación, sin más premio que la satisfacción del progreso en su emulación del adulto y la aprobación de este” (García & Micolta, 2018, p. 27).

Al mismo tiempo, las autoras logran dar a conocer que en los territorios propios de la comunidad wounaan (antes de ser desplazados) “los procesos de cohesión comunitaria y socialización discurren de manera natural y apacible” (García & Micolta, 2018, p. 27), de tal manera que los niños y las niñas “son incluidos en la comunidad para que se vayan enriqueciendo con la experiencia de conocer el mundo circundante, aprender a utilizar la tierra y a convivir” (García & Micolta, 2018, p. 27).

De modo que para reconocer cómo es la experiencia de los niños y las niñas wounaan desplazados, las autoras llevaron a cabo un proceso etnoeducativo que les permitió tener un contacto cercano con la comunidad y especialmente con los niños y las niñas wounaan, la recolección de datos se hizo a través de técnicas de dibujo y narrativas ideográficas. Los resultados permitieron mostrar que al momento de inscribirse en un territorio nuevo se genera una controversia que lleva a evidenciar nuevas “representaciones y sentidos que han configurado sobre la forma de habitar un territorio ‘extraño’, como integrantes de una comunidad étnica, con una cosmogonía, idiosincrasia y visión del mundo particulares” (García & Micolta, 2018, p. 22).

Lo anterior, en tanto se comprende que las comunidades, y en este caso específico

[...] los niños y niñas wounaan configuran su subjetividad unida a la idea de *territorio-cuerpo*, en un proceso de apropiación de sentido de pertenencia al nuevo lugar, que performa su corporalidad y sus prácticas [...], y configuran subjetividades amalgamadas, tejidas entre los sentidos de pertenencia y despojo. (García & Micolta, 2018, p. 22)

Advirtiendo que “la subjetividad representa la posibilidad de recrear la realidad y no solamente reproducirla, lo que genera posibilidades de emancipación” (García & Micolta, 2018, p. 29). En ese sentido las autoras evidenciaron que los procesos de desplazamiento y desterritorialización generan “cambios profundos en sus formas de comportamiento, sus prácticas de vida y su forma de *habitar el mundo*” (García & Micolta, 2018, p. 25), que conllevan a reconocer el cuerpo “como único territorio posible para la expresión y preservación de su identidad cultural [...], encuentran en el cuerpo el dispositivo de resistencia para habitar el mundo en que viven” (García & Micolta, 2018, p. 36).

Por otro lado se encuentra la investigación de Escobar (2012), *Por ser niña. Situación de las niñas en Colombia 2012, esa niña también soy yo*, en donde el autor logra dar un acercamiento a la realidad que viven las niñas y mujeres colombianas, atendiendo al hecho de que aún

Sus saberes, sus trabajos, sus iniciativas y hasta sus cuerpos han sido ubicados en un segundo orden, y

relegados al mundo de lo privado, una intimidad de la que todos los seres humanos provienen pero que no se considera tan importante como aquello que pasa por el mundo público masculino. (Escobar, 2012, p. 12)

Lo cual lleva a comprender que la relación que ellas generan con sus cuerpos y los territorios es diferente a lo que ocurre con los hombres y niños en el país, teniendo en cuenta, a su vez, el hecho de las grandes inequidades que existen entre las diferentes regiones de Colombia (Escobar, 2012).

En el documento Escobar (2012) logra identificar que en relación con el territorio algunas comunidades le otorgan un valor al territorio como aquel que brinda las oportunidades de ser, en ese proceso de “pagar y retribuir a la naturaleza por los beneficios y favores obtenidos de la misma” (Escobar, 2012, p. 62). De tal manera que para algunas comunidades el arraigo y la aprehensión que se tiene del territorio es más fuerte, pues, desde la cosmogonía que tienen estas comunidades, la tierra adquiere un significado más trascendental, en tanto es la que provee lo que las personas requieren, a tal medida que, en comunidades indígenas, incluso llega a tener un significado espiritual, atendiendo a que “para los indígenas su subsistencia depende del territorio [...], tienen una estrecha relación con la tierra, tanto en su cosmogonía y su organización social como en su propio cuerpo” (Escobar, 2012, p. 83).

Lo cual implica, que tal y como lo plantean Aguirre y colaboradores (2017), en su texto *Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile*, “el territorio es una construcción social, una unidad espacial, integrada por un tejido social particular que tiene como sustento una determinada base de recursos materiales.” (p. 904).

Ahora bien, en ese mismo sentido se hace necesario resaltar el trabajo *Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile)*, de los investigadores Rojas & Peña (2015), en donde mediante un trabajo de realización de encuestas a niños y niñas, padres y

madres, docentes, y asesores y asesoras culturales, se concibe que

En términos socioculturales, el territorio se refiere a un espacio dotado de una alta densidad simbólica. Una construcción social y cultural en donde se llevan a cabo aquellas pautas distintivas de comportamiento, rituales que acompañan el ciclo de vida donde descansan los antepasados y respecto de los cuales existe arraigo, pertenencia y, por tanto, identidad. (Giménez citado en Rojas & Peña, 2015, p. 1211)

Lo cual logró evidenciar que los territorios en los que las comunidades habitan “están sujetos a efectos antrópicos permanentes. Algunos de ellos son incluso ecosistemas con un manejo cultural tradicional del territorio” (Rojas & Peña, 2015, p. 1209-1210).

De tal manera que esto permite reflejar que, tal y como lo menciona Ther (citado por Rojas & Peña, 2015)

en el territorio se generan vínculos aprendidos y creados desde la experiencia; las relaciones con el ambiente se transforman en prácticas y en modos de vida cotidianos tradicionales y modernos. Sus habitantes generan tramas de comportamientos que remiten a memorias, tradiciones, usos y costumbres. (p. 1211-1212)

De modo que las personas identifican que las relaciones que se tienen entre los integrantes de la comunidad y con el territorio está permeado por las posibilidades del territorio en términos de clima, características topográficas, etc., pues “el espacio rural representa en sí mismo un contexto de complejidad e incertidumbres que se expresan, entre otros, en el empleo y el acceso a bienes y recursos -ya sean materiales o simbólicos-” (Aguirre, et al., 2017, p. 904).

Así mismo, comprendiendo la relación que tienen las comunidades con el territorio y el sentido de pertenencia que generan hacía el sitio en el que se encuentran inmersos, se hace claro que sobre el territorio se da un proceso de gobernanza territorial que se ejerce por parte de las comunidades, siendo más evidente en aquellos territorios que poseen mayores características de ruralidad, y que por lo tanto se ven más olvidados por el Estado. De modo que Cely (2015), en su texto *La disputa por el territorio en el posconflicto rural en Colombia: el caso del territorio*

*campesino agroalimentario del norte de Nariño y el sur del Cauca*, hace un acercamiento a lo que conlleva esta relación con la propiedad de la tierra en nuestro país, atendiendo al hecho de que aún se vive una desigual proporción de la distribución de las tierras en Colombia (Cely, 2015).

Como consecuencia las comunidades se organizan para generar asociaciones o hacer parte de instituciones gubernamentales que les permita ejercer control sobre el territorio que es conocido por ellos, siendo las personas de cada comunidad particular quienes evidencian cuáles son las verdaderas necesidades y disposiciones del territorio ante alguna acción humana sobre el mismo, atendiendo a que se "reconoce que en el territorio existen unas capacidades, unos saberes y unas dinámicas de relacionamiento preexistentes, sobre los cuales se puede asentar un proceso de construcción institucional que resulte más ajustado a las necesidades de la población local" (Cely, 2018, p. 53).

En el caso de Colombia, es posible evidenciar que, debido a los enfrentamientos entre los grupos armados al margen de la ley y el Estado, se ha vivido en las áreas rurales un proceso de desterritorialización, como consecuencia de los desplazamientos forzosos, especialmente en los departamentos del pacífico colombiano, comprendiendo los departamentos de Nariño, Cauca, Valle del Cauca y Chocó (García & Micolta, 2018; Escobar, 2012).

Ahora bien, luego de los acuerdos firmados entre el Estado y las FARC (Mesa de conversaciones, 2017), se empezó a vivir un proceso de posconflicto que llevó a revisar la 'disputa por el territorio' (Cely, 2018; Escobar, 2012), evidenciando que en las zonas afectadas que se encontraban habitadas por campesinos, algunos se catalogaban como "Territorios Campesinos Agrícolas (TCA), una figura de ordenamiento territorial administrada por campesinos" (Cely, 2018, p. 56), los cuales buscan generar una nueva territorialización de lo que

les corresponde a ellos; instituyéndose como

[...] un instrumento de ordenamiento social y ambiental del territorio, y en esa medida pueden servir para regular el acceso a la tierra y demás factores productivos del campesinado, contribuyendo desde la planificación y ocupación de los espacios rurales a reducir los conflictos por uso del suelo, además de fomentar los sistemas productivos agroecológicos y la protección de los ecosistemas frágiles. (Cely, 2018, p. 56)

Teniendo en cuenta que significar el territorio implica, como lo plantea Burbano (2013) en su investigación *Educación para el progreso del estudiante del sector rural en Nariño*, “que conlleve al desarrollo y la conservación de los recursos” (p. 166), buscando sistemas que sean sostenibles y sustentables que contribuyan a “la protección del medio ambiente, el fomento de la agricultura, la prohibición de la minería” (Cely, 2018, p. 60) y en esa medida aprovechar

[...] su condición rural como una ventaja, no sólo para adaptarse, sino también para transformar la realidad, para intervenirla y recrearla desde ese entorno que le permite el contacto directo con la naturaleza y con el sustento primario de la vida. (Burbano, 2013, p. 160)

Si bien en este tipo de procesos, no se hace notoria la participación de los niños y las niñas como agentes activos de las comunidades, si se hace claro una validación del territorio como algo que les permitirá a ellos y ellas formarse como personas, y en esta medida adquiere gran relevancia para el presente trabajo de investigación; ya que implica una valoración del territorio como un espacio que permite el desarrollo de las comunidades, contemplando dentro de estas a los niños y las niñas desde su perspectiva como los próximos adultos que configurarán el territorio desde su ancestralidad respondiendo a los cambios que se dan frente a las necesidades que surgen o se sustituyen en el tiempo.

### **Infancia, Saberes y Memoria:**

Ahora bien, es de resaltar que entender el territorio, el contexto y las relaciones que se generan con espacios como la escuela se dan con un sentido, de tal manera que las comunidades construyen y resignifican aquellas concepciones desde sus vivencias y su identidad;

evidenciando que estas se dan en gran medida, atendiendo a los saberes y la memoria que construyen como comunidad, por ello surge esta nueva categoría de infancia, saberes y memoria, que busca revisar cómo se inscriben los niños y las niñas como sujetos de saberes en sus comunidades.

Para ello, es pertinente resaltar la investigación *Expressões de saberes e vivências: conhecimentos tradicionais e uma percepção de gênero*, de la investigadora Freire (2012); la cual se llevó a cabo con una comunidad rural de la microrregión de Alto Solimões, Brasil, donde se esperaba destacar el conocimiento de las plantas medicinales, por medio de los saberes que posee la comunidad que habita allí. Con el trabajo desarrollado por medio de conversaciones y entrevistas, la autora logra evidenciar la importancia de abordar los saberes de las comunidades teniendo en cuenta cómo los saberes y conocimientos son aprendidos, aprehendidos y socializados dentro de la comunidad (Freire, 2012). Teniendo en cuenta que

[...] el sentido de la relación sociedad / naturaleza es lo que interesa ser visto en la manera como los metabolismos sociales son en esos contextos aspectos de estrategias de supervivencia a partir de un conocimiento que se mantiene en medio de muchas diversidades, culturales, económicas o políticas<sup>2</sup>. (Freire, 2012, p. 79)

Atendiendo al hecho de que, “los conocimientos tradicionales pueden ser comprendidos en la interacción material - simbólica en la medida en que son percibidos como instrumentos de conocimiento y de construcción del mundo”<sup>3</sup> (Bourdieu, citado en Freire, 2012, p. 88), permitiendo que las comunidades se configuren desde cosmogonías propias en donde sus saberes

---

<sup>2</sup> Traducción propia: o sentido da relação sociedade/natureza é o que interessa ser visto na maneira como os metabolismos sociais são nesses contextos aspectos de estratégias de sobrevivências a partir de um conhecimento que se mantém em meio a muitas diversidades sejam estas culturais, econômicas ou ainda políticas.

<sup>3</sup> Traducción propia: Os conhecimentos tradicionais podem assim ser compreendidos na interação material - simbólico na medida em que são percebidos enquanto instrumentos de conhecimento e de construção do mundo



se mantienen mediante la tradición, en relación a lo que sus prácticas y vivencias les han permitido construir como conocimientos, los cuales, a su vez, les permiten integrarse al mundo globalizado del cual también hacen parte, reconociendo que “la dimensión práctica de los conocimientos tradicionales es indisoluble de una dimensión reflexiva que aprehende un sistema simbólico creado y recreado dialécticamente en las relaciones sociales históricas hacia la naturaleza donde el conocimiento sobre ella es mejorado”<sup>4</sup> (Freire, 2012, p. 83).

Así mismo, en la investigación de Núñez (2014), titulada *Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural*, el autor desde una investigación cualitativa logró identificar que son los adultos quienes entienden la cosmogonía de la comunidad, ya que “esta permanencia de los saberes forjados en antiquísimas generaciones constituye las verdaderas esencias que orientan la supervivencia campesina” (Núñez, 2004, p. 11), y en ese sentido permiten que los niños y las niñas los aprehendan desde su posición, es decir, se apropien de lo que implica ser campesino atendiendo al contexto histórico-temporal que se vive.

De tal manera que el autor plantea el establecer una Pedagogía de los Saberes Campesinos (Núñez, 2004), la cual permita una educación rural más acorde a lo que se vive en los contextos rurales, respondiendo a las necesidades que allí se tienen y que permiten trabajar desde lo que ellos son y desde la cosmovisión que tienen del mundo, en relación a lo que sus prácticas y vivencias les han permitido construir como conocimientos.

Por otro lado, se encontraron investigaciones como *Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén*, elaborada por Szulc (2015), donde la autora evidencia que los niños y las niñas, son considerados en su comunidad como aquellos que,

---

<sup>4</sup> Traducción propia: A dimensão prática dos conhecimentos tradicionais é indissociável de uma dimensão reflexiva que aprehende um sistema simbólico criado e recriado dialeticamente nas relações sociais históricas para com a natureza onde o conhecimento sobre ela é aprimorado

no solo contribuyen, sino que permiten mantener vivo el acervo cultural que poseen, ya que

Los niños y niñas son entonces interpelados desde esta instancia como *picikeche* («pequeñas personas»), lo cual implica una etapa de formación en la que, no obstante ya se es una persona. [...]

Así, la niñez no necesariamente excluye participar de actividades reivindicativas en el espacio público, si bien los niños pequeños acuden siempre acompañados por parientes adultos. (Szulc, 2015, p. 243)

De tal manera que en la comunidad mapuche los niños y las niñas son vistos como agentes activos y participativos que son “capaces y responsables de colaborar con la estrategia de subsistencia colectiva, pero al mismo tiempo como seres vulnerables” (Szulc, 2015, p. 243) que también precisan atención por parte de los adultos y que por lo tanto conllevan a generar relaciones generacionales, en las cuales no solo se cuida del niño o la niña sino que se construye con ellos una identidad cultural, tal y como afirma

[...] Paloma, madre de cinco niños, «lo que nosotros queremos es que nuestros hijos sean mapuche, pero más profundo que por el apellido o la sangre. Que tengan conocimiento, que piensen como mapuche, que puedan defenderse y defender sus derechos y que aprendan a relacionarse con la sociedad no mapuche con respeto». (citada en Szulc, 2015, p. 245)

Las relaciones en la comunidad por lo tanto conllevan a experiencias significativas que permiten que el niño y la niña aprendan y se configuren como sujetos de su comunidad y su cultura, de tal manera que se construyen espacios formativos y de aprendizaje que “en contextos reales, en situaciones cotidianas que tienen significado y valor para el niño y para su vida en comunidad” (Hecht, 2004, citado en Szulc, 2015, p. 247), de modo que desde allí se hacen partícipes en los otros contextos, como la escuela.

Así mismo, se halló la investigación de Rojas & Peña (2015), *Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile)*, donde los autores logran evidenciar que los saberes ambientales son aquellos “conocimientos indígenas arraigados en el territorio-sociedad-biodiversidad en la *praxis* cotidiana de subsistencia, que se transmiten en la tradición oral y solo

son posibles en la colectividad” (Rojas & Peña, 2015, p. 1208), por lo que es pertinente hablar de la contextualización de los saberes, los cuales están delimitados por el espacio geográfico y la población que allí habita.

Ahora bien, los autores Rojas & Peña (2015) logran precisar el papel que tienen los niños y las niñas de la comunidad lafkenche como portadores del conocimiento ancestral y cultural que posee su comunidad en cuanto “los niños y niñas tienen conocimientos acerca de formas y rasgos del territorio circundante a su escuela, de su dinámica durante el año, de lugares de anegamiento, de subidas de marea, de presencia de animales y aves, etc.” (Rojas & Peña, 2015, p. 1215). Esto implica que la vida en la comunidad y especialmente en la familia conlleva un trasfondo importante para el desarrollo de los niños y las niñas.

Es en la familia donde se crean relaciones vitales que permiten mantener existentes aquellas prácticas y saberes, comprendiendo que, como lo menciona Rojas & Peña (2015)

Tradicionalmente, la tarea de transmitir el reservorio cultural ha sido una responsabilidad de los abuelos y las abuelas, quienes son muchas veces los protagonistas de la interacción cotidiana dentro del núcleo familiar, reemplazando en ocasiones en su rol a padres y madres jóvenes y trabajadores. (p. 1216)

Entonces, se hace evidente que la transmisión de saberes, lleva implícito un reconocimiento de la memoria que tienen los ancianos y la importancia que la oralidad implica para mantener viva su cultura, en cuanto “los individuos ancianos, de esta manera, son los encargados de replicar aspectos culturales que no se aprenden en la escuela” (Rojas & Peña, 2015, p. 1216-1217). Así, dentro de la interacción de los niños y las niñas con su familia (papá, mamá, hermanos, hermanas, tíos, tías, abuelos, abuelas, etc.) se comprende el papel socializador que cada uno de los miembros de la familia cumple al dar a conocer a los niños y las niñas sus costumbres y formas de habitar que permiten inscribirse en la comunidad como un miembro más; dándose por lo general dos tipos de relatos, señalados por los autores Rojas & Peña (2015)

como aquellos que

[...] se pueden diferenciar claramente dos áreas de conocimiento: una primera, que corresponde a narraciones que se producen en un lugar particular del territorio. [...]. El otro tipo de narración corresponde a una historia que señala elementos geográficos que se repiten en un área. (p. 1214-1215)

De otro modo Guerrero (2017), en su investigación *Catzuquí de Velasco. Cultura, identidad y memorias vivas*, hace énfasis en la inclusión de los niños y las niñas como sujetos activos de la comunidad y por lo tanto como participantes de esos saberes que poseen, llevándolos a comprender desde una revitalización de los saberes (Guerrero, 2017), planteando “el objetivo de abrir espacios de acercamiento a su propia realidad, para que sean ellas y ellos, los sembradores de procesos de revitalización de su propia cultura, su identidad y su memoria” (Guerrero, 2017, p. 16).

Resaltando la importancia de contemplar la memoria como aquel medio mediante el cual los adultos logran conservar esos saberes y luego mediante relatos orales, o simplemente desde las prácticas, transmiten y comunican estos a los más pequeños, en vista de que

[...] la memoria no es sino ese acumulado social de la existencia de un pueblo, es decir, todo lo que a lo largo del tiempo hemos ido viviendo, sembrando y construyendo para tener raíces de identidad y cultura y poder llegar a ser lo que nos hemos construido como pueblo. (Guerrero, 2017, p. 39)

De tal manera que se comprende que “la cultura es una respuesta creadora para tejer la vida y para transformarla” (Guerrero, 2017, p. 16). Lo cual implica que los niños y las niñas, se inscriben en las prácticas comunitarias; siendo necesario ser conscientes de la cosmogonía que manejan las comunidades rurales, reconociendo que “para que podamos conversar y aprender mutuamente, [debemos] generar diálogos de seres, saberes, sentires, decires, haceres, experiencias de vida, de conocimientos, de sabiduría” (Guerrero, 2017, p. 26), lo que lleva implícitamente a reconocer a cada uno de los participantes de la comunidad desde la alteridad, desde ese reconocer al otro desde su singularidad, ya que este proceso de revitalización en el que

participan los niños y las niñas se construye “juntos a los otros y las otras” (Guerrero, 2017, p. 26).

Las investigaciones anteriormente mencionadas, permiten evidenciar que los niños y las niñas se inscriben en sus comunidades desde sus relatos, los cuales como lo mencionan en la investigación *Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile*, Aguirre y colaboradores (2017), “los relatos infantiles se encuentran situados contextualmente” (p. 897) y, por lo tanto, como menciona Sosenski (2016) en su texto *Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia*, “no pueden desvincularse de las relaciones de poder que se asocian a la realidad adulta” (Sosenski, 2016, p. 48).

Así se precisa la importancia de la escuela como un segundo agente socializador que, a su vez permite se de una revitalización de los saberes culturales de las comunidades rurales en las cuales se inscribe, de modo que se hace pertinente para la presente investigación recalcar el papel de esta institución en el reconocimiento de los niños y las niñas como agentes de sus comunidades desde esa participación de los saberes y la memoria de su pueblo.

### **La Participación de los niños y las niñas en la Investigación:**

Como se ha venido mencionando en las categorías anteriores, los niños y las niñas tienen un papel activo dentro de las comunidades rurales, el cual “constituye [...] un espacio comunitario que favorece la inclusión de niños, niñas y jóvenes en un sistema formativo que es a la vez integrador” (Aguirre, et al., 2017, p. 905); donde los adultos son capaces de reconocer el potencial de los niños y las niñas para llevar a cabo cierto tipo de responsabilidades en las diversas situaciones que afrontan como familia-comunidad, de tal manera que suelen involucrarse “mediante una interesante precocidad laboral en la ayuda de los mayores. [...] [y] se genera en la edad productiva un diálogo intergeneracional que forja y acrisola los saberes”

(Núñez, 2004, p. 12). Sin embargo, en las investigaciones aun no parece ser muy clara la participación de los niños y las niñas como colaboradores de estas; pues en la mayoría de los casos cuando las investigaciones se relacionan con los niños y las niñas, “se habla de los chicos y de las chicas pero, lo que ellos y ellas cuentan, no figura en el mismo nivel que lo que cuentan los adultos” (Milstein, 2006, p. 50).

En esta medida se han encontrado algunas investigaciones que plantean reconocer a los niños y las niñas como participantes activos en el desarrollo de las investigaciones de las cuales son parte. Así, en principio se puede resaltar el texto de Milstein (2006), titulado *Y los niños, ¿Por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños*, en donde la autora da a conocer de manera breve una experiencia con niños y niñas, mediante una investigación etnográfica en educación; esto llevo a la autora a considerar el hecho de cómo los niños y las niñas se involucran en la investigación como un colaborador y no solo como un participante de la misma.

Dentro de las reflexiones que Milstein presenta se encuentra el hecho de reconocer que “los relatos de los niños, de la misma manera que los de los jóvenes y adultos, tienen un peso importante en las interacciones sociales” (Milstein, 2006, p. 50); identificando que

Los niños y las niñas, con sus perspectivas y puntos de vista, [...] cuentan con un repertorio que les permite afrontar conflictos y tensiones, utilizando una diversidad de estrategias, entre las que está su posibilidad de contar, preguntar, recoger información y construir datos. (Milstein, 2006, p. 51)

De modo que es preciso dar cuenta del papel que los niños y las niñas juegan en la investigación, pues en ocasiones se suele dejar de lado las narraciones de los niños y las niñas, como desadvirtiendo que las experiencias que han construido y la manera en la que reflexionan también les permite inscribirse en la comunidad a la que pertenecen, de tal manera que pareciese

que “no se advierte que las historias que ellos narran, también modelan las experiencias vividas que se están etnografiando” (Milstein, 2006, p. 50).

Milstein, en este sentido, plantea que esto se produce por dos concepciones que los investigadores suelen tener sobre sus trabajos investigativos, siendo estos:

1. La forma sesgada en la que se plantea inicialmente la investigación teniendo en cuenta el tema y el problema a tratar.
2. La forma sesgada en la que se esperan recolectar los datos, donde se le otorga un alto valor al adultocentrismo. (Milstein, 2006)

Ahora bien, luego de contemplar lo que suele suceder la autora logra advertir la importancia de observar la particular forma que tienen los niños y las niñas de inscribirse en las situaciones cotidianas de una manera ‘natural’ de decir y hacer las cosas (Milstein, 2006).

Así mismo Milstein (2011), en su texto *Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad*, logra dar un abordaje más claro de lo que implica contar con los niños y las niñas como colaboradores, llevando a cabo un trabajo etnográfico en conjunto con los niños y niñas de Villa La Florida, Buenos Aires, donde la autora se preguntaba por los procesos de politización que emergen en la escuela primaria (Milstein, 2011), en este sentido Milstein da a conocer que

En los dos textos que escribimos y organizamos grupalmente, quedaron organizados los testimonios propios y de otros a través de la transcripción de entrevistas, fragmentos de comentarios, planos diseñados por ellos e imágenes fotografiadas. De este modo, pude conocer y registrar versiones e interpretaciones acerca de la vida en la localidad y la escuela, desde la percepción que ellos tenían del mundo social dominado por el sentir, decir y actuar de los adultos. (Milstein, 2011, p.218)

Reconociendo que las aportaciones que ellos y ellas hacen, también, están cargados de un valor importante para entender las dinámicas socioculturales que se dan dentro de las comunidades en las cuales se encuentran inmersos, ya que los niños y las niñas logran narrar de una manera que permite evidenciar cómo se llevan a cabo las relaciones sociales dentro de su

comunidad (Milstein, 2011).

De tal manera que cuando se comprende y se validan sus narraciones como parte de lo que sucede y se vive en la cotidianidad de sus comunidades, los niños y las niñas logran inscribirse como sujetos activos dentro la investigación, siendo colaboradores de esta, y en este sentido, como sujetos de conocimientos que logran entender y reflexionar sobre la intención que conlleva participar en la investigación, reconociéndolos “al igual que a todos los demás actores sociales, [con] capacidad de agenciamiento y autonomía relativa, lo cual incluye capacidad de reflexión e interpretación y de cambiar e influir en los eventos y situaciones de la vida en que participan” (Milstein, 2011, p. 223).

Lo anterior en tanto se logra evidenciar que los niños y las niñas son

[...] seres muy interesados en participar activamente en los procesos de socialización, desarrollan un pensamiento reflexivo. Al igual que el de los adult@s, contiene distorsiones perceptivas que no restan valor a sus interpretaciones. Muy por el contrario, [...] puede iluminar nociones, ideas, sentimientos, percepciones comunes al mundo social al que pertenecen. (Milstein, 2011, p. 237)

Por otro lado, atendiendo al hecho de reconocer a los niños y las niñas como colaboradores desde la perspectiva de que, como lo menciona Tonucci (1996) en su proyecto *Ciudad de los niños*, “nadie puede representar a los niños sin preocuparse por consultarlos, por implicarlos, por escucharlos” (Tonucci, 1996, citado en Corvera, 2011, p. 87), se logra evidenciar que existen varias formas de llevar a cabo la introducción de los niños y las niñas en el proceso de investigación como colaboradores.

En esta perspectiva se lograron encontrar investigaciones como la de Shabel (2014), titulada *Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa*, en la cual la investigadora plantea la necesidad de “aprender a trabajar con estos niños y niñas objetos de las políticas y de las acciones de organizaciones populares, para que sean sujetos partícipes de las mismas” (Shabel, 2014, p. 160). De manera que Shabel (2014) presenta la



posibilidad de generar una situación de co-construcción de conocimiento mediante la opción metodológica denominada *Investigación y acción participativa (IAP)* (Shabel, 2014).

La *IAP* se refiere a “la síntesis de una práctica científica, pedagógica y política, donde el punto de encuentro es la construcción de conocimiento científico sobre la realidad, al mismo tiempo que la generación de una herramienta para la transformación” (Shabel, 2014, p. 161), donde los niños y las niñas empiezan a verse inscritos en, como lo menciona Shabel (2014), un *Proceso de politización* que se comprende como “un proceso de sujeción y subjetivación que construye prácticas y sujetos” (Grimberg, 2009, citado en Shabel, 2014, p. 164).

De modo que los niños y las niñas al inscribirse en los procesos de las investigaciones logan reconocerse como generadores de conocimientos, entendiendo que el conocimiento es “una herramienta para la transformación de la realidad” (Shabel, 2014, p. 162).

De igual manera en el libro *Research on How Children Learn by Observing and Contributing in Their Families and Communities*, Rogoff, Mejía, & Correa (2015) logran dar a conocer su opción metodológica denominada *Learning by observing and pitching in (LOPI)*, la cual consiste en 7 fases que se dan de manera circular, alrededor de la primera, configurando la incorporación de los niños, lo que, en palabras de Rogoff, et al. (2015), se trata de que “la organización comunitaria incorpora a los niños como contribuyentes ordinarios en la amplia gama de esfuerzos de sus familias y comunidades”<sup>5</sup> (p. 6), tal y como ilustra la imagen que se presenta en el texto

---

<sup>5</sup> Traducción propia: Community organization incorporates children as ordinary contributors in the wide range of endeavors of their families and communities



Figura 1. Fases del modelo Learning by observing and pitching in (LOPI). Fuente: Texto de Rogoff, et al. 2015, p. 4

En esta medida, atendiendo a las investigaciones que se muestran en el libro, cabe resaltar la investigación *Learning by observing, pitching in and being in relations in the natural world*, desarrollada por Bang, Marin, Medin & Whasinawatok (2015) donde los autores buscan estudiar “las maneras en que las formas de relaciones entre los humanos y la naturaleza moldean las prácticas culturales impactando el conocimiento, el razonamiento y el aprendizaje sobre, en y con el mundo natural”<sup>6</sup> (Bang et al., 2015, p. 304) y mediante el uso de la *LOPI*, lograron evidenciar como los niños y las niñas se hacen partícipes de su comunidad a partir de las relaciones que construyen con los adultos, especialmente con sus padres, quienes los acompañan, mostrando como

los padres a menudo usaban preguntas para guiar las observaciones y evaluar el conocimiento. Del mismo modo, los niños utilizaron preguntas para señalar los tipos y recopilar información. Además, los niños mayores a menudo adoptan la forma de pregunta de sus padres con los más pequeños.<sup>7</sup> (Bang et al., 2015, p. 309)

<sup>6</sup> Traducción propia: the ways in which forms of human–nature relations shaping cultural practices impact knowledge, reasoning, and learning about, in, and with the natural world

<sup>7</sup> Traducción propia: Parents often used questions to guide observations and assess knowledge. Likewise, children used questions to point kinds out and gather information. In addition, older children often adopted their parents form of question asking with younger siblings

Lo cual les permite a los niños y las niñas configurarse como sujetos de conocimientos y saberes que también son válidos en su comunidad. En esta medida se reconoce la importancia de involucrar a los niños y las niñas como colaboradores de la investigación para entender la manera en la que ellos y ellas comprenden el mundo y logran hacerse parte de su comunidad como constructores y revitalizadores de los saberes que tienen.

### **Marco Teórico**

En este apartado, se abordan los conceptos que orientan el presente trabajo de investigación: saber, conocer, memoria, territorio, infancias y escuela rural. Para ello se revisarán algunas de las teorías que se han presentado frente a los conceptos seleccionados, a fin de precisar la postura desde la cual se abordarán para llevar a cabo el posterior análisis de la investigación. Los conceptos seleccionados se construyen en el diálogo con los otros conceptos, de tal modo que en la categoría de saberes se abordarán también los conceptos de conocer y de memoria; en la categoría de infancias se responderá a la concepción de niños y niñas como sujetos de saber y en la categoría de territorio se tratará también el concepto de escuela rural.

#### **De los saberes:**

En la sociedad las personas han reconocido la necesidad de construir saberes que les permitan desarrollarse y llevar a cabo ciertos tipos de prácticas dentro de sus contextos, ahora bien, es importante reconocer por qué hablar de saberes y no de conocimiento en la presente investigación, pues, aunque suelen ser dos términos que pueden emplearse para identificar algo parecido, su significado tiene una distinción al evidenciar en qué casos usar una palabra o la otra.

De acuerdo con Vasco (2012) el concepto de conocimiento se entiende en tanto se escribe sobre ese conocer y este escrito permite construir una teoría y del mismo modo refutarla; de tal

modo que se le confiere validez según las características y pertinencia del mismo para la sociedad en general. El conocimiento, entonces, siguiendo a Vasco (2012) se puede evidenciar más fácilmente que el saber, en tanto existe un material verbalizado (escrito u oral) sobre ese conocimiento; sin embargo, el conocimiento materializado a veces suele perder esa esencia de lo que en él refiere, pues el conocer implica muchas veces enfocarse en una parte del todo y no en el todo en sí mismo (Folch, 2000).

Ahora bien, esto no significa que saber y conocer estén en constante contradicción, sino que el saber tiene un trasfondo más vivencial, que suele construirse desde las experiencias significativas que el entorno provee, de tal manera que “puede estar distribuido en todo el cuerpo y por fuera de él” (Vasco, 2012, p. 119), y, al igual que el conocimiento, este también se materializa en objetos o prácticas que configuran significaciones para las diversas culturas (Vasco, 2012).

En este sentido, se entiende que cuando se habla de saberes, se hace alusión a que las personas que los poseen, no solo cuentan con el conocimiento de los objetos o las prácticas, sino que además son capaces de reconocerlos e ir más allá respondiendo al contexto (Folch, 2000), al ¿por qué o para qué sirve ese conocimiento?, y en esa medida pasa a ser un saber, siendo el conocer un simple acercamiento, mientras que el saber logra enfatizar un dominio de las cosas que es capaz de llevarse a cabo en la acción; sin olvidar que el saber puede conseguirse de formas prácticas y también no-prácticas (Lizardi-Rivera, 1995).

De tal manera que las personas logran construir y revitalizar los saberes que son necesarios para desenvolverse en su contexto, y en este sentido, se entiende que es un proceso cultural que se da de manera situada, el cual no siempre se origina en un contexto educativo formal, sino que logra darse en la acción, es decir, por medio del hacer y de la observación de lo que se espera saber, empezando por conocer de qué se trata dicho saber para luego, durante el proceso del

conocer y re-conocer llegar a convertirlo en un saber; pues como dice Folch “La sabiduría es holística por definición, porque sólo la complejidad confiere sentido a las partes.” (2000, p. 20).

Así, ante la existencia de multitud de culturas, se percibe que los saberes tienen un sentido y por lo tanto no son meras creencias sobre algo, sino significaciones de lo que su mundo implica, donde cada una crea y re-crea diversidad de prácticas cambiantes que respondan a las relaciones e interacciones que se dan, no solo entre las personas, sino, también con los objetos y el espacio en el cual se encuentran, dándole sentido a dichas prácticas y a la realidad en la que se hallan inmersos, haciendo evidente que cada una de esas culturas constituyen ontologías diferentes y que por lo tanto cada uno de estos (sus mundos) se validan y se hacen concretos a través de las prácticas que cada comunidad lleva a cabo (Escobar, 2014).

Es así como se entiende que en cada comunidad se genera una red de conocimientos que a medida que pasa el tiempo llegan a ser saberes propios que logran contribuir al desarrollo o potenciamiento de su propia cultura, generando, a su vez, una identidad y arraigo a sus prácticas y costumbres, así esos saberes “son incorporadas individual y socialmente a través del aprendizaje, que constituye el dispositivo humano para la apropiación, reciclaje, transformación y transmisión de las culturas.” (Núñez, 2014, p. 6). Por ello es necesario reconocer las experiencias de vida de cada comunidad particular, pues a partir de estas se generan los diversos procesos e interacciones que permiten que los saberes cobren vida en cada comunidad particular, entendiendo que “los saberes están más inmersos en todo un caldo intuitivo de sentimientos, gestos e imágenes, y no son tan visibles en el mundo de lo verbal” (Vasco, 2012, p. 116).

De modo tal, que al reconocer esas experiencias de vida, se pueden reconocer, a su vez, como lo plantea Núñez (2004), una serie de saberes que responden a aquellas categorías que se evidencian cuando se entiende que los saberes están en constante movimiento y, que por lo tanto

es posible evidenciarlos como *saberes salvaguardados*: donde los saberes de una generación se mantienen en las siguientes permitiéndoles conservar su identidad; *saberes híbridos*: donde los saberes se transforman, quizás en su hacer, pero no cambian la esencia misma de lo que ello implica; *saberes sustituidos*: donde se transforman los saberes para responder a las necesidades de las nuevas generaciones y que cambian ciertas prácticas por unos nuevos saberes, y *saberes emergentes*: los cuales son aquellos que surgen de la interacción que se da con el exterior y genera se den nuevas prácticas que se validan como saberes en la comunidad.

Así mismo, Vasco (2012) propone que los saberes culturales se generan desde una práctica reflexionada de los mismos (la praxis), donde

[...] personas sencillas [...], también producen muchos saberes nuevos, cuando reflexionan en voz alta, cuando discuten en grupos, cuando devuelven en las plenarias sus intuiciones, cuando lo critican todo en la evaluación formal al final del encuentro, o en esas evaluaciones informales y más válidas, que a veces llamamos “postmortem”, allá al final del día, al calor de unas cervezas, cuando ya el curso ha fracasado. En esos momentos se producen saberes y conocimientos en grupo, y esos saberes y conocimientos son los que permanecen en el grupo. (Vasco, 2012, p. 122)

En ese sentido los saberes responden a unas categorías, que permiten a las personas desenvolverse en los contextos en los que se encuentran, para otorgarles validez y mantenerlos vivos, dichas categorías son: *Know-how*: Saber cómo hacer las cosas; *Know-what*: Saber qué son las cosas; *Know-where*: Saber en dónde están las cosas; *Know-why*: Saber el porqué de las cosas; *Know-what-to-do-with-it*: Saber qué hacer con el saber; *Know-how-to-get-it*: Saber cómo conseguir el saber; *Know-where-it-comes-from*: Saber de dónde viene ese saber. (Vasco, 2012).

De tal manera que los saberes “acumulados y recreados en el seno de las sociedades rurales constituyen un rico y complejo entramado de procesos, interacciones y estructuras; [...] sistematizados -bajo otros parámetros multidimensionales- y pueden, por consiguiente, abonar enormemente la formación de una nueva ciencia.” (Núñez, 2014, p. 6), pues estos saberes de las

comunidades rurales, por lo general están cargados de “una continuidad de un “mandato ancestral” que persiste aún hoy en día en la memoria de los mayores y del cual testifican, tanto la tradición oral como la investigación histórica” (Escobar, 2014).

En este sentido la memoria juega un papel importante en la configuración de los saberes culturales de cada comunidad, entendiendo que la memoria es un proceso cultural mediante el cual se genera una construcción colectiva y reflexiva de un suceso que involucra a toda la comunidad (da Silva Farias, 2016), el cual no implica que los sujetos que pertenecen a una comunidad específica no generen una memoria individual; sino, que muy por el contrario esa memoria individual se arraiga a aquellos procesos de memoria colectiva donde los participantes se enmarcan, a su vez, en unos marcos sociales (Halbwachs, referenciado en Erll, 2012) que determinan los mínimos a partir de los cuales se establecen aquellos contenidos que hacen parte de la memoria colectiva (Erll, 2012); por ello es posible entender que existe una estrecha relación entre la memoria individual y la colectiva, es decir que van la mano y son inseparables, y siempre son parte de “un grupo delimitado espacial y temporalmente” (Erll, 2012, p. 22).

Entonces la memoria se convierte en posibilitadora de la apropiación y reconfiguración de saberes por parte de los miembros de la comunidad, y en esa medida por los niños y las niñas, pues los saberes representan “una construcción colectiva y, por lo tanto, reflejo de una determinada cultura resguardada y revelada en una memoria”<sup>8</sup> (da Silva & Bizello, 2016, p. 102); ya que a través de ella los niños y las niñas logran hacerse partícipes de aquellos recuerdos y memorias que configuran las prácticas que se dan en su comunidad; haciéndose a su vez parte de ese colectivo que comparte una memoria común, que se expresa en su interacción con los otros, ya sea que convivan allí o vengan de fuera.

---

<sup>8</sup> Traducción propia: uma construção coletiva e, portanto, reflexo de uma determinada cultura resguardada e revelada em uma memória

Por ende la memoria colectiva, que se construye entre todos, permite reconocer aquellas situaciones comunes que son compartidas por todos los miembros de la comunidad y que se convierten en los recuerdos sobre los cuales se constituyen como colectividad, otorgando la posibilidad de que sean re-construidos y validados colectivamente por todos los participantes de este lugar ante las necesidades que se presenten (da Silva & Bizello, 2016), concibiendo la importancia de entenderlos y mantenerlos en la comunidad como memorias colectivas y culturales que les permitan configurar una identidad propia teniendo en cuenta las experiencias de la comunidad.

Entonces, la memoria colectiva, como lo mencionan los Hermanos. Assmann (citados en Erll, 2012) es también funcional, en tanto es una “memoria viva que contiene elementos cargados de significado” (Erll, 2012, p. 42) que permiten entender la cosmogonía de las comunidades y en ese sentido responder a los saberes que se mantienen vivos y se revitalizan, comprendiendo que como parte vital de la configuración de los saberes, la memoria se mantiene y se hace visible de dos maneras, siguiendo a Walter Benjamin (referenciado en Seydel, 2014)

[...] en primer lugar, la que atañe a las experiencias de una persona que, a partir de procesos de rememoración y por medio de narraciones orales, las transmite a un colectivo -ya sea su familia o los habitantes de su aldea- y, en segundo lugar, [...] de los relatos orales escuchados que se legan a la siguiente generación. (Seydel, 2014, p. 190)

Atendiendo, de igual manera, al hecho de que en las comunidades rurales, por lo general, la transmisión de los saberes se da de forma vivencial donde “se recurre a un estilo de pensamiento concreto eminentemente inductivo que involucra desde el “probar en poco” hasta la adopción de las prácticas en función de los recursos endógenos, pertinencia sociocultural y las exigencias del entorno.” (Núñez, 2014, p. 11)

Lo mencionado anteriormente, permite evidenciar que un recurso que se utiliza muy



comúnmente en las zonas rurales para transmitir los saberes, y con ellos la memoria, suele ser el de la mimesis, la cual permite una recreación de la realidad por parte de los niños y las niñas, comprendiendo que “la memoria contribuye de modo significativo en los procesos de desarrollo y de aprendizaje de las infancias en diferentes contextos”<sup>9</sup> (Alves, Carrilho & Alves, 2015, p. 220).

Así, en el marco de lo anterior se entiende que los saberes culturales permiten generar en las comunidades una identidad que se da en tanto

[...] es una respuesta a las formas de pensar y de actuar de un grupo; es una forma de conocer, explicar y teorizar los contenidos y las dinámicas de la realidad, la “propia” realidad; es una abstracción, un razonamiento y una solución. (Vélez, 2013, p. 175)

Dando cuenta, a su vez, de las características propias de los seres humanos, siendo una de ellas la necesidad de la alimentación como una de las necesidades básicas para la supervivencia de cada individuo. Esta necesidad de alimentarse se suple en las distintas culturas de diversas maneras, lo cual ha llevado a reconocer como un saber propio y único *la gastronomía*, ya que este implica un conocer / hacer de su alimentación, es decir, de lo que se consume propiamente en cada territorio, estableciendo así las características propias de los alimentos, sus diversas preparaciones y su forma o el tiempo en el cual se consumen atendiendo a la población y a las propiedades que se les atribuyen.

De tal manera que la gastronomía, como saber, permite hablar del territorio, y, más allá, de la relación con los alimentos de la tierra que se dan en los lugares en los cuales se encuentran asentados, permitiendo evidenciar un

[...] reconocimiento de formas de hacer, instrucciones técnicas, conductas de cooperación, códigos, conflictos, usos, hábitos y aciertos, entre otros órdenes de asentamientos estables de la vida cotidiana,

---

<sup>9</sup> Traducción propia: a memória contribui de modo significativo nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das infâncias em diferentes contextos

los cuales, desde los primeros agricultores, suscitan conductas utilitaristas (en sentido moderno) frente a la tierra y sus productos, a la par de conductas éticas como respuesta a la búsqueda del “bien” y de los “bienes”. (Vélez, 2013, p. 176)

La gastronomía, entonces, al contemplarse como saber no se refiere únicamente al uso de los alimentos de la tierra, sino que conlleva consigo misma la comprensión de la alimentación, entendiendo que alimentarse contempla “el comportamiento más o menos consciente, colectivo y repetitivo que conduce a la gente a seleccionar, consumir y utilizar un determinado alimento o dieta, en respuesta a unas influencias sociales y/o culturales” (Varela, 2016, p. 89).

Configurando la gastronomía como parte vital de la relación que se crea con la naturaleza, con el entorno, para responder de manera adecuada a esa primera necesidad (la de satisfacer el hambre); evidenciándola como imprescindible para el buen desarrollo de los seres humanos; ya que no se trata simplemente de la acción de ‘comer’, sino, de lo que implica en sí mismo ese acto; es decir, de ese comprender la acción desde el compartir, desde ese sentirse en casa (en el hogar), donde se encuentra el “emplazamiento de los hábitos y las costumbres, de la protección, del aprendizaje, y del gusto al comer” (Vélez, 2013, p. 177).

Este saber también se transmite de generación en generación en una serie de interacciones sociales en las que los niños y las niñas aprenden las prácticas culturales alrededor de la alimentación. Es importante tener en cuenta que en los contextos rurales existen muchos casos de desnutrición, razón que justifica la importancia de que los niños y las niñas conozcan sobre nutrición y sobre la importancia de los alimentos en sus organismos, y en ese sentido es indispensable que la comida “además de ser nutricionalmente adecuada, variada y saludable, sea rica, apetecible y adaptada a los gustos y necesidades de los consumidores” (Bernabeu-Mestre, Galiana, & López, 2017, p. 210)

El tema de la gastronomía también permite a los niños y las niñas conocer su territorio y los productos que allí se dan. Esta relación permite entender la importancia de la educación alimentaria en las regiones, destacando que para el buen desarrollo físico y mental de los niños y las niñas es importante generar el gusto por el comer, no solo en la casa, sino, en aquellos sitios donde suelen pasar más parte del tiempo (como la escuela), lo que se refiere a

Educar al alumnado de los centros escolares en alimentación, nutrición y gastronomía, motivándolos a adoptar unos hábitos de vida saludables; transmitir la importancia de una alimentación variada, equilibrada, satisfactoria, saludable [...] crear en ellos la motivación por comer bien, disfrutar con la comida y enseñarles a pasarlo bien comiendo, conociendo y preparando los alimentos. (Valero, Ávila, & Varela-Moreiras, 2018, p. 58)

Teniendo en cuenta que en las zonas rurales, donde las prácticas alimenticias están más ligadas al trabajo de la tierra y al entender que son los alimentos que se cultivan los más apropiados para las personas que allí habitan, es necesario comprender que las diversas relaciones que giran en torno al trabajo de tierra (comercialización de los alimentos cosechados) deben responder, al mismo tiempo, a mantener la seguridad alimentaria de la zona, la cual ha “de centrarse expresamente en la nutrición” (FAO, 2011, p. 4).

### **De Infancias (el niño y la niña como sujetos de saber):**

Al hablar de infancias es posible dar cuenta de la configuración y la transformación que el concepto ha llevado a cabo, entendiendo que como construcción social, en tanto “transita entre agentes socializadores [...], que] cumplen un papel central en la consolidación y reproducción de esta categoría” (Jaramillo, 2011, p. 111). La infancia se ha convertido en un concepto que abarca las características que se les atribuyen a los niños y las niñas en distintos momentos espacio-temporales y a su vez a las diversas características y cualidades de cada comunidad.

Dando la posibilidad de evidenciar como, en algunos contextos, se ha pasado de entender a los niños y las niñas como adultos en miniatura, a quienes se les proporcionaban ciertos tipos de

disciplina, donde algunos resaltaban por ser muy duras físicamente con el cuerpo del infante, en la búsqueda de la perfección del cuerpo con el fin de mejorar la crianza (De Mause. 1982; Muñoz. & Pachón. 1991); a concebirllos como seres indefensos que requieren cuidado y protección, no solo en la familia, sino por parte del Estado (UNICEF. 2005).

Del mismo modo a nivel mundial se dio un proceso por parte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el cual se da la declaración de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) (1989) donde se establece el papel del Estado como garante y protector de dichos derechos en cada país, lo cual abre una nueva perspectiva de los niños y niñas como sujetos de derechos, “esto significa que les corresponden los mismos derechos, deberes y garantías que a los adultos, más otros derechos especiales” (Subsecretario de Niñez y Adolescencia & Gobernación Buenos Aires. (2010), p. 10). Colombia, ratificó la convención firmándola en el año de 1990, y tan solo en 1991 mediante la ley 12 de dicho año se aprueba la convención dentro del país y se establecen los derechos fundamentales para los niños y las niñas con un rango constitucional en el artículo 44 de la Constitución política de Colombia, donde se contempla que

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos.

Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores.

Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. (Constitución política de Colombia, 1991)

Así, luego de este proceso de reconocimiento se da una transición entre entender a los niños y las niñas como una infancia generalizada a comprenderlos desde sus particularidades como infancias diferentes, ya que las

[...] características generales nos dicen muy poco sobre cada niño en sí mismo, sobre aquello que lo hace ser él mismo, un individuo único e irrepetible [...] de ser «este» niño, único en su identidad, este «alguien» que responde por su «yo». (Didonet, 2012, p. 30)

Por lo tanto es necesario comprender las infancias desde la complejidad de cada una, identificando que no se puede generalizar una única infancia como una etapa de la vida, sino que, dependiendo del contexto, cada niño y niña vive una experiencia distinta que lo lleva a construir una infancia singular y subjetivante;

[...] como todo ser humano —son diversos en el tiempo y en el espacio— los niños serán, también, distintos entre sí según la cultura, el ambiente, el tiempo, la visión de mundo prevalente en donde viven. Cada espacio geográfico y cada cultura tienen características propias, que los distinguen los unos de los otros. (Didonet, 2012, p. 31)

De tal manera que, “el singular “infancia” nunca dio cuenta de la diversidad de modos de transcurrir un tiempo cronológico. Sabemos que una noción de infancia no alcanzó nunca a dar cuenta de los habitantes que nombra.” (Frigerio, citada en Amaya, 2010, p. 24), entonces, se entiende que se hace necesario generar, por parte de los y las adultas, una relación horizontal que permita reconocerlos desde sus características propias y particulares, a fin de reconocer que “cada niño, cada niña, constituye un ser en el presente” (Amaya, 2010, p. 49).

Entendiendo, a su vez, que los niños y las niñas, como infancias, han estado viviendo diversos procesos de “homogeneización y heterogeneización sociocultural” (Carli, 2014, p. 20), que ha llevado a pensarlos desde la uniformidad global como una infancia que contempla las características comunes a todos y cada uno de los niños y niñas, hasta pensarlos desde sus particularidades según el contexto y las personas que los rodean en un espacio y lugar determinados, enfrentado el reto de:

[...] valorizar la cultura local, la nacional y la universal, porque todos los niños son ciudadanos del mundo y, al mismo tiempo y en el mismo proceso, brindar las condiciones para que cada uno pueda formar su identidad, desarrollar su individualidad, ser auténticamente él mismo. (Didonet, 2012, p. 36)

Visto de este modo que “los contrastes de la experiencia infantil se evidencia en los hábitats particulares” (Carli. 2014, p. 20), pues es allí donde cada niño y cada niña se forma como sujeto y persona y se genera una identidad propia de ‘lo que soy’ desde la expresión de su voz en diversos contextos y situaciones.

Así, en el marco de lo anterior, hablar de niños y niñas, hace referencia a aquellos y aquellas sujetos que se encuentran en etapa de desarrollo y que al ser parte de una comunidad juegan un papel activo dentro de la misma, entendiendo que “no sólo son actores construyendo sus propios mundos culturales que comparten con sus pares, sino que también adquieren y al mismo tiempo contribuyen a la formación de los mundos culturales de los adultos” (Duque, 2008, p.84); de tal manera que sus voces se hacen valiosas y tienen un lugar importante al momento de crear y re-crear los saberes que poseen y que se generan en sus contextos en relación a algún tema, en palabras de Vergara, Peña, Chávez & Vergara, (2015) “el niño es entonces visto como un sujeto plenamente social, influido por los distintos campos societales, sean políticos, económicos, ocupacionales, educacionales, etc. y cuya influencia se extiende por los distintos espirales de la telaraña.” (p. 60)

Ahora bien, al reconocer el papel de los niños y niñas dentro de sus comunidades, se logra evidenciar cómo interactúan con los miembros de la misma y el diálogo intergeneracional que se construye en torno a los saberes que poseen, dando cuenta de que:

Las voces de las niñas y niños son parte del patrimonio cultural, de la memoria colectiva de nuestros pueblos; constituyen la prueba tangible de que los niños y niñas han sido, son y serán actores sociales, es decir, sujetos fundamentales de la historia. (Sosenski, 2016, p. 45)

De modo que estas interacciones permiten dar razón de los niños y niñas como portadores y

generadores de saber, y por ende constructores de comunidad y de sus realidades, ya que al darles la importancia a las voces de los niños y las niñas es posible evidenciar “la expresión de sus universos de sentido y de la sutileza de sus reflexiones acerca de su entorno y sus experiencias” (Vergara et al., 2015, p. 61).

En consecuencia, los niños y las niñas logran modificar las interacciones e instituciones, generando una transformación constante en los procesos sociales que se pueden dar dentro de un momento y lugar específico en sus comunidades, en tanto:

En cada momento del desarrollo se aprende más sobre el mundo que les rodea. Después de convivir con los padres y la familia, vienen otros referentes: la escuela, los vecinos, la televisión, los medios tecnológicos y una serie de relaciones que van haciendo a los niños y niñas ser seres sociables. La socialización forma parte fundamental de este proceso. Esta se concreta cuando se aprende a ser un actor social y se involucra en la participación. (Calderón, 2015, p. 134)

Por ello es necesario entender que ellos y ellas han de ser reconocidos como sujetos importantes dentro de sus contextos, atendiendo con esto a darles la validez a las significaciones que ellos y ellas logran hacer sobre las diversas experiencias que tienen y la manera en la que se relacionan y enfrentan cada una.

A fin de darles una participación genuina (Hart, 1993) que contribuya al desarrollo de la comunidad y a la revitalización de los saberes que se poseen, teniendo en cuenta que para ello es necesario en primer lugar, reconocer las voces de los niños y las niñas desde las “múltiples capas que constituyen los discursos infantiles (como lo son las personas adultas), y la polifonía de la que está compuesta la voz” (Sosenski, 2016, p. 48); y en segundo lugar identificar que participar es algo que se aprende y que por lo tanto es necesario abrir los espacios para hacerlo, teniendo la claridad de que:

Las intervenciones para mejorar la participación de los niños son un medio de mejorar fundamentalmente toda la sociedad, pero debe hacerse siempre teniendo presentes la familia del niño y el impacto que la mayor capacitación e independencia del niño puedan tener en las relaciones

familiares. (Hart, 1993, p. 7)

Reconociendo que las experiencias de vida que tienen los niños y las niñas se dan, en gran parte, con la compañía de un o una adulto, y que por lo tanto es necesario reconocer que el diálogo que se genera con ellos y ellas, permite evidenciar el potencial creador de los niños y las niñas en los diversos procesos, y de igual manera permite evidenciar la forma en la cual ellos y ellas logran reflexionar sobre lo que sucede y las diversas formas en las que se llevan a cabo; ya que como menciona Marvin Harris (citado por Calderón, 2015) es “una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse” (p. 133)

Haciendo visible, a su vez, que:

Un 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. (Didonet, 2012, p. 35)

Aquellas experiencias de aprendizaje son el espacio propicio para que el niño o la niña adquieran la experiencia de forma significativa y por lo tanto se re-conozcan como sujetos de saber, en tanto los niños y las niñas “pueden ganar confianza para crear narrativas si tienen a su lado la escucha atenta de alguien”<sup>10</sup> (Girardello, 2018, p. 78), transformando esta práctica en donde los niños y las niñas logran verse como agentes participes, capaces de tomar decisiones que tienen valía y que por lo tanto los lleva a generar cambios desde su mirada, es decir de lo que implica ser niño o niña en un momento dado dentro de sus comunidades.

---

<sup>10</sup> Traducción propia: Podem ganhar confiança para criar narrativas se tiverem a seu lado a escuta atenta de alguém



## **Del Territorio:**

Como se ha visto anteriormente, los saberes culturales propios de una comunidad no se dan de manera descontextualizada y las concepciones que se construyen de infancia tampoco, lo cual implica reconocer en qué sentido se atiende al término de territorio cuando se convive en un espacio en un momento dado. Si bien el territorio hace alusión a un espacio geográfico no adquiere esta única característica, ya que dependiendo de la experiencia de vida que se tenga y de la manera en que se relacione con el mismo este se irá llenando de significaciones, no solo para quienes allí viven sino para quienes no lo están.

Al respecto Escobar (2014) afirma:

[...] “territorio” no es equivalente a la noción de “tierra” [...]. Tampoco corresponde a la concepción moderna de territorio dentro de la perspectiva del estado-nación, sino que la cuestiona. En el discurso étnico-territorial [...], el territorio no se ve tanto en términos de “propiedad” (aunque se reconoce la propiedad colectiva); sino, de apropiación efectiva mediante prácticas culturales, agrícolas ecológicas, económicas, rituales, etc. Como tal, el territorio (por ejemplo, en los ríos del Pacífico) no tiene “fronteras” fijas, sino entramados porosos con otros territorios aledaños.

En este sentido, puede decirse que este tipo de discusiones sobre el territorio nos remite a una espacialidad no cartesiana o euclidiana y ciertamente no liberal, todas las cuales dependen de una visión del territorio como entidad inerte “realmente existente” independientemente de las relaciones que lo constituyen; entidad esta que puede ser entonces medida, adjudicada en propiedad privada o transferida entre “individuos” o intervenida a voluntad, incluso para su destrucción (como en la minería a cielo abierto o los monocultivos de palma). (p. 90)

De tal manera que cada cultura genera una apropiación del territorio, originando, a su vez, prácticas específicas que responden a las características propias de dicho territorio, que les permiten entenderse como comunidad y ser uno solo con el espacio, dejando de ser algo estático para convertirse en algo que está en constante movimiento, que se re-configura a medida que la comunidad genera un saber sobre el mismo. En palabras de Spíndola (2016) “es la significación sociocultural del territorio con fines identitarios, cargada densamente de cronotopos” (p. 48).

Esto implica que cuando se da una apropiación del territorio por parte de las comunidades, el territorio se humaniza y se establece un lenguaje común que permite a los pobladores comunicarse con el mismo, siendo una de las formas más comunes de ese lenguaje las referencias que se hacen a seres míticos (lo que Giraldo (2009) denomina como ‘visiones’) que también habitan allí, o las respuestas naturales que se dan en el territorio en algunos momentos específicos, como por ejemplo cuando sube el caudal del río, cuando cae la noche y es hora de regresar al hogar, etc., de modo que

Las visiones son una de las formas en que se personifica el entorno y se lo humaniza. Indican cómo se comporta y la manera de tratarlo para emparejarse con él. Son una de las formas de codificar información sobre él, estetizarlo y darle sentido. Ellas indican los lugares [...] y las situaciones riesgosas, y prescriben las formas en que se debe actuar. Su narración es una manera de adentrar la imaginación de la gente en un lugar, de informar sobre los riesgos, pero también sobre las posibilidades que en cada lugar se encuentran. Son una forma de predisponer al cuerpo para el desplazamiento en un medio particular y prepararlo para las experiencias que sea posible afrontar. Son, por ende, una forma de comprender estos entornos, la relación de la gente con ellos y las relaciones de la gente entre sí. (Giraldo, 2009, p. 75)

En ese sentido, se puede entender que el territorio, implica un conocimiento del sitio, un conocimiento que debe darse de manera holística, pues es de esta manera que las personas que lo habitan son transformadas por este, y con ello transforman sus cuerpos y sus prácticas, viviendo ese *dejarse tocar por*, el cual está sujeto al sentir de las personas y por lo tanto en ese *conectarse* y *sentirse parte de* le confiere un valor al mismo (al territorio); pues como lo menciona Yi-Fu Tuan (1977)

[...] [El] lugar alcanza una realidad concreta cuando nuestra experiencia de él es total, esto es, a través de todos los sentidos así como con la mente activa y reflexiva. Una larga residencia nos permite conocer un lugar íntimamente, pero su imagen puede carecer de nitidez a menos que también podamos verlo desde afuera y reflexionar sobre nuestra experiencia.<sup>11</sup> (p. 18)

---

<sup>11</sup> Traducción propia: place achieves concrete reality when our experience of it is total, that is, through all the senses as well as with the active and reflective mind. Long residence enables us to know a place

Ese sentir y ‘sentirse parte de’ permiten, a su vez, reconocer que los territorios, aun en constante movimiento, también poseen ciertas características que les dan un sentido ‘general’ que es comprendido y aceptado por las personas, en tanto el territorio es el producto de un proceso que implica entender las dinámicas sociales que allí se dan desde el ‘adentro’ (la realidad misma del territorio) y el ‘afuera’ (la potencialidad de ese territorio) (Hirsch, 1995) y, en esa medida aunque en el territorio no se realicé todo el tiempo una práctica específica de la comunidad que lo habita, logra conferírsele un significado al mismo, pues como menciona Oslender (2012)

Un sentido de lugar particular modela las relaciones sociales y las interacciones de la localidad —y viceversa—, y ambos elementos están influenciados por las estructuras políticas y económicas más amplias y las formas en que estas se encuentran visiblemente expresadas y manifestadas en la locación. (p. 209)

Así, es posible entender que cada territorio responde a una serie de relaciones que permite este esté en constante movimiento y fluidez, donde cada cambio se realiza no solo atendiendo a lo que allí mismo sucede, sino además a todas aquellas estructuras ‘institucionales’ de las cuales también hace parte, es decir

El territorio es por tanto material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología”. (Escobar, 2014, p. 91)

Desde esta definición de territorio se evidencian dos procesos que se dan contiguamente y que son inseparables e indisociables para la comprensión del mismo, estos son: el proceso de territorialización, que implica entender la apropiación del territorio que se hace por parte de la comunidad y el proceso construir territorialidades, es decir de definir las identidades de cada comunidad desde esa relación (Porto, 2002; citado por Escobar, 2014).

---

intimately, yet its image may lack sharpness unless we can also see it from the outside and reflect upon our experience.

Ahora bien, estos procesos y significaciones del territorio se dan a partir de un proceso de socialización, donde el espacio se construye culturalmente mediante unas manifestaciones próxemicas, las cuales suelen darse en tres niveles que se dan de manera consecutiva y condicionada al anterior, de tal manera que estos son: 1) la manifestación infracultural, la cual se da de manera individual a partir de los sentidos, respondiendo a las características biológicas del hombre; 2) la manifestación precultural que hace referencia al contexto propio de cada persona y al presente que vive y, 3) la manifestación microcultural que involucra los rasgos próxemicos aceptados por un colectivo, es decir por cada comunidad en específico (Hall, 1973).

Atendiendo al proceso de socialización mencionado anteriormente, se logra evidenciar que hay ciertos agentes socializadores que permiten inscribir a los niños y las niñas en esas relaciones que les permiten comprender sus culturas y las características propias de cada uno, siendo uno de los agentes socializadores más importantes la escuela, donde

[...] se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, etc. y a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca y genera adhesión. (Echavarría, 2003, p. 4)

Haciendo en este caso indispensable, precisar sobre el rol de la escuela, pero específicamente de la escuela rural, atendiendo al hecho de que en cada contexto la escuela responde a las necesidades de los niños y las niñas desde las características de comunidad particular y, a su vez, a la formación académica en las distintas áreas de la ciencia.

Para hablar de la escuela rural es preciso puntualizar en que se entiende por ‘rural’. Lo rural hace referencia a un contexto complejo y muy diverso, que lo torna en un territorio en sí mismo, en el cual se generan ciertas prácticas que responden a las maneras de vivir propias de dicho espacio específico; y que en este sentido tiene unas características propias que lo hacen diferente de lo urbano.

En este sentido para varios autores lo rural tiene que ver con aquel espacio geográfico que posee una menor presencia de edificaciones y por lo tanto en donde la economía se basa, principalmente, en actividades agrícolas o de dicha índole, de esta manera Pérez (2005) lo plantea como:

Un conjunto de regiones o zonas (territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros. En dichas regiones o zonas hay asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior, y en los cuales interactúan una serie de instituciones, públicas y privadas. (p. 17)

Ahora bien, se reconoce que, si bien lo rural posee ciertas características que lo hacen diferente, no está desligado de lo urbano, pues como lo plantea Queiróz (citado en Azevedo & Goulart, 2011)

toda sociología urbana no puede dejar de englobar también el aspecto rural al formular sus problemas, pues la ciudad está siempre implantada en el campo, teniendo con este relaciones de varias formas, desempeñando funciones diferentes en relación a él y según el caso.<sup>12</sup> (p. 17)

Por lo tanto se requiere comprender esta relación que se da entre lo urbano y lo rural y la manera en que lo urbano influye en el campo (como un externo) y en las formas de vivir que se admiten y que se configuran por las maneras en las que se comprende el mundo, entendiendo que estas transitan y se relacionan en un continuo discontinuo entre ambas (rural y urbano) (Solari referenciado en Azevedo & Goulart, 2011).

---

<sup>12</sup> Traducción propia: toda Sociologia Urbana não pode deixar de englobar também o aspecto rural ao formular seus problemas, pois a cidade está sempre implantada no campo, tendo para com este relações de variada forma, desempenhando funções diferentes em relação a ele, conforme o caso.

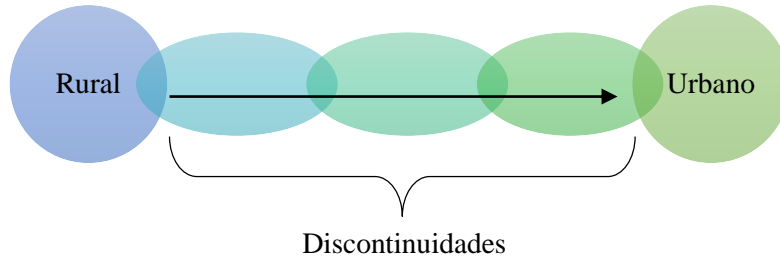


Figura 2. Relación y transición rural y urbano. Fuente: Propia con base en el texto de Azevedo y Goulart. 2011

Para el caso de Colombia, el cual es considerado un país rural, el desarrollo rural se convierte en un potencial para el desarrollo del país, entendiendo que ese desarrollo rural debe responder a las dinámicas que allí se dan (en las zonas rurales), buscando el integral desarrollo de sus pobladores y un crecimiento económico del sector, ya que como lo mencionan Suárez & Tobasura (2008) “el desarrollo rural debe orientarse hacia niveles aceptables de producción y productividad y hacia el bienestar de la población rural” (p. 4489), dando cuenta de un desarrollo social que permita generar relaciones entorno a la sostenibilidad de la comunidad a la que pertenecen, con el fin de generar una comunicación clara con el territorio que se habita y las personas que allí se encuentran.

En este sentido se entiende que hablar de lo rural, implica hablar de una *cultura rural*, la cual es a su vez diversa y por lo tanto comprende las diferentes *ruralidades* que se crean en torno a las relaciones con los contextos (Matijasevic & Ruíz, 2013) y que, a su vez, esta debe responder a las relaciones institucionales (entendida como las relaciones con entidades públicas y privadas) que se dan en concordancia con la misma (la cultura rural). En esta medida una de las relaciones más notables tiene que ver con la educación y lo que implica en un contexto rural la escolaridad, pues en estos casos la escolaridad de los niños y las niñas no solo responde a lo meramente académico, sino, también a aquellas solicitudes que se evidencian como propias de la vida rural

(lo agrícola o referido al trabajo de la tierra), de tal manera que esta permite hablar de una escuela rural.

Así, en el marco de lo anterior se entiende que, en primer lugar, para Colombia la educación se constata como un derecho constitucional en el artículo 67 de la Constitución política, el cual contempla que

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. (Constitución política de Colombia, 1991)

Del mismo modo, y como segundo lugar es necesario precisar que el Estado como garante advierte la necesidad de mejorar el servicio educacional, en tanto aún se presenta una brecha considerable entre las zonas urbanas y rurales, siendo esta de 9,73 p.p. para el caso de primaria (DNP, 2019); recalcando, de igual manera, que “para lograr la inclusión social y la equidad en educación, no basta con el acceso, sino que es indispensable que sea pertinente y de calidad”

(DNP, 2019, p. 240), esto significa que debe responder a las necesidades propias de cada contexto.

Lo cual implica comprender que

[...] en el mundo rural colombiano los procesos de aprendizaje suceden de muchas maneras, en comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes muy diversas, pero en general el acceso que se tiene a la tecnología y las comunicaciones y a la educación formal generan una mixtura cultural con la vida cotidiana y los saberes ancestrales, en la que la mayoría de los jóvenes contrasta ciertos ideales remotos de modernidad con valores tradicionales. Las comunidades quieren armonizar la riqueza del conocimiento local con la cultura global. (MEN, 2018, p. v)

Por lo tanto es posible entender la escuela rural, como aquel sitio institucional y de socialización donde se imparte una formación que permita a los niños y las niñas interactuar con su contexto inmediato e identificar su papel en el resto del territorio nacional, donde se presentan diversidad de características que la hacen distinta de las demás, como lo son: la diversidad poblacional, el trabajo multigrado, etc. en palabras de Boix (citado en Hamodi & Garde, 2014)

Entendemos por escuela rural esa escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada. (p. 48)

Atendiendo, también a comprender que la escuela rural y las relaciones que se forman con las comunidades son vitales para el desarrollo de los niños y las niñas dentro de las mismas, lo cual implica pensar que los modelos educativos que se manejan en las áreas rurales llegarían a ser

exitoso si se aplicara como un mapa de buenas prácticas que las comunidades y territorios logran compartir entre sí, en el que el Estado apoyara generosamente en su proceso de aprendizaje a cada ámbito local para construir autonomía mejorando sus capacidades. (MEN, 2018, p. vi)

Para concluir este recorrido teórico, es pertinente recalcar la importancia que conlleva trabajar en la escuela atendiendo a las características y particularidades, no solo de los niños y las niñas, sino de la comunidad en la que la institución se encuentra inmersa. Siendo la cultura parte



fundamental de la vida de los niños y las niñas, no se debe desligar los procesos que se llevan a cabo en la escuela de esta identidad cultural, sino formar sujetos que desde su identidad cultural y entendiendo su contexto y entorno logren contribuir en su comunidad y hacerse responsables de su propio desarrollo.

## **Diseño metodológico**

### **Enfoque:**

Atendiendo la naturaleza de la investigación, la cual se orienta en el trabajo con los niños y las niñas, el enfoque que guía esta investigación es el *cualitativo*, ya que este “tiene como objetivo describir, interpretar y explicar la realidad social a través del lenguaje”<sup>13</sup> (Beuving & Vries. 2015, p. 19), de tal manera que permite acercarse a la realidad en sí misma, teniendo en cuenta lo que allí ocurre; en este sentido, el enfoque cualitativo permite que el investigador se acerque a

acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia [...], y tratan de captarlos, tan completamente como les sea posible, en toda su complejidad y tal como realmente ocurren, intentando no controlarlos, no influir sobre ellos, no alterarlos, no modificarlos. (Vasilachis de Gialdino. 2006, p. 28)

Así mismo, en el enfoque cualitativo “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular”” (Hernández, Fernández & Baptista. 2014, p. 7), lo cual permite una flexibilidad mayor, frente a la complejidad de los eventos estudiados. Y, en este sentido, el enfoque cualitativo proporciona

---

<sup>13</sup> Traducción propia: in social science aims to describe, interpret, and explain social reality through the medium of language.

“identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.” (Martínez. 2006, p. 128)

En relación con el enfoque seleccionado, la presente investigación se ubica en el paradigma interpretativo que permite reconocer “la mayor complejidad y el carácter inacabado” de los fenómenos sociales (Ramírez. 2006, p. 3). Aquí se busca entender los fenómenos desde los significados que se le otorgan, no por el investigador, sino por la comunidad o las personas involucradas; pues es allí, en las interacciones y las acciones de las personas donde se construye y se comprende el hacer de un grupo (comunidad) desde su esencia. Así, se parte de la comprensión, donde “la comprensión es entendida como el paso por el cual se aprende lo psíquico a través de sus múltiples exteriorizaciones, que constituyen un mundo peculiar con una forma de realidad distinta a lo natural” (Rodríguez, 2003, p. 27). De este modo, no se trata de entender simplemente el fenómeno, sino de entender esa cosmogonía que construye cada comunidad en relación a sus formas particulares de vivir.

En este sentido se entiende, que, desde este paradigma, la investigación “es indefectiblemente inductiva (desde dentro) y holística (totalizante y única)” (Rodríguez. 2003, p. 28), pues se comprende que la realidad es parte de un todo y que por lo tanto los distintos fenómenos sociales que se pueden dar, en este caso específico el de la interacción en la escuela, están permeados de todas aquellas relaciones que se construyen de manera contextualizada, lo que conlleva por lo tanto a entender que es necesario reconocerlas para la buena comprensión del fenómeno a estudiar.

### **Método:**

El método usado para la presente investigación es *etnografía colaborativa*; entendiendo, en principio, que la etnografía hace referencia a entender las acciones (en el hacer) de las personas y

cómo se cargan estos ‘haceres’ de significados para la comunidad, a fin de comprenderlos y analizarlos como resultados partiendo de la descripción que se logra recolectar de aquello que se observa y se vive en campo; entendiendo que “la etnografía estudia todo aquello que es compartido culturalmente por un grupo de personas, así como las percepciones de sentido común de las experiencias cotidianas” (Van Manen, 2003, citado por Nieto, 2010, p. 427).

La etnografía implica, a su vez, una inmersión total del investigador en el campo estudiado; a fin de comprender las maneras de vivir y el porqué de los comportamientos, lo cual, lleva al investigador a pasar por una serie de fases, que no son estáticas, sino, que son flexibles y están en constante movimiento, permitiendo reformular y reenfocar constantemente la hipótesis de la investigación teniendo en cuenta el acercamiento con el evento o fenómeno a estudiar (Nieto, 2010); de tal manera que una investigación etnográfica implica:

[...] es a la vez "emic", o investigación interna, y "etic", o investigación externa; Si bien el investigador es un forastero, el énfasis está en "entrar" y no separarse del contexto. En algunos casos, el investigador ya es parte del contexto que se está estudiando, o si no, entonces se convierte en parte de ese contexto.<sup>14</sup> (Pickard, 2017b, p. 136)

Así, la etnografía está marcada por aquellas significaciones y valores que tienen las personas que participan en el estudio, por lo tanto no es posible entender la realidad que se está estudiando, si no se hace parte de ella; pues no se pueden crear mundos paralelos que permitan entender la acción fuera de la acción misma (Grills. 1998, citado por Pickard, 2017b); por ello no solo se trata de cómo vivencia el investigador, sino del compromiso que se tiene con las personas que participan de la investigación; ya que no se trata solo de estar allí y participar; sino

---

<sup>14</sup> Traducción propia: is both ‘emic’, or insider research, and ‘etic’, or outsider research; although the researcher is an outsider, the emphasis is on the ‘going in’ and not standing apart from the context.

de entrar en el contexto y “establecer y mantener una buena relación”<sup>15</sup> (Pickard, 2017b, p. 141) con ellos.

Ahora bien, para el caso de esta investigación, se ha de contemplar el hecho de que no se trata simplemente de una investigación etnográfica, sino que implica también pensar en la alteridad, es decir, en ese reconocimiento del otro, como otro que acompaña, que también siente y vive las experiencias que se dan durante el proceso de la investigación, pues es “un tipo de conocimiento que modifica al conocedor y que impacta también a aquellos con quienes conocemos” (Guerrero, Clemente, Milstein, Dantas-Whitney, 2017, p. 15). La planteo como una etnografía colaborativa, entendiendo que el conocimiento que se produce no se da únicamente por parte del investigador, sino que “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). De tal manera que los niños y las niñas no se inscriben como meros participantes, sino que pasan a tener un papel importante en el desarrollo de la investigación desde la validación de sus intervenciones e interlocuciones para la producción de ese conocimiento.

Esto implica que los niños y las niñas participan directamente de la construcción y la formulación del proyecto de investigación, pues en ese compartir y convivir con los investigadores cada persona, sea niño, niña o adulto, experimenta significativamente cada una de las situaciones en las que se sumergen (dentro de la investigación); pues la investigación debe contemplarse como “una forma interactiva y comunicativa, comprometida en la colaboración, a

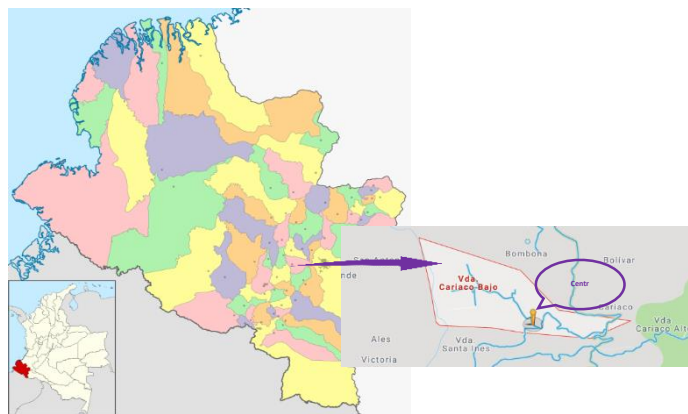
---

<sup>15</sup> Traducción propia: to establish and maintain rapport with your community

través de relaciones intersubjetivas y coetáneas entre el investigador y los investigados” (Fabian, 2012, citado por Guerrero et al., 2017, p. 15).

### **Contexto:**

La presente investigación se llevó a cabo en la vereda de Cariaco Bajo ubicada en el municipio de Consacá, departamento de Nariño – Colombia (como se observa en la *Figura 3*). La vereda se encuentra ubicada a una distancia de 47.2 Km, que vía terrestre se cubre en una hora y treinta minutos, del municipio de Pasto, capital Nariñense. El municipio de Consacá cuenta con alrededor de 9.296 habitantes, de los cuales 81.49% son habitantes rurales (PDT 2016-2019 Consacá, 2016) y se ubica en la subregión occidente del departamento, colindando al Norte con los municipios de Sandoná y La Florida; al Sur con los municipios de Yacuanquer y Tangua; al Oriente con los municipios de Ancuya y Guaitarilla; y al Occidente con el municipio de Pasto.



*Figura 3. Locación del Centro Educativo San Miguel. Fuente: Propia*

Para llegar a la vereda, desde Pasto, es necesario ir al terminal de transportes de Torobajo o al terminal Mixto y allí tomar una camioneta con destino a Consacá, de la empresa Expreso San Juan de Pasto o Expreso Juanambu, el viaje tiene un costo que oscila entre los \$7.000 cop y los \$8.000 cop. La ruta sale por la vía sur del municipio de Pasto (señalada en la Figura 4. con el color naranja) y luego se toma la Ruta Circunvalar al Galeras (señalada en la Figura 4. con el

color morado), la cual es una vía que rodea al volcán; por ello la ruta tiene muchas curvas, así que uno se puede marear con facilidad; vía a la vereda, se pasa por el municipio de Yacuanquer, el cual es un poco frío; pero, ya llegando a la vereda de San Rafael, Consacá (señalada en la Figura 4. con una franja fucsia), el clima empieza a cambiar y a hacerse más abrigadito, así que uno sabe que se ha adentrado al municipio de Consacá.



Figura 4. Vía Pasto - Consacá. Fuente: Propia usando Google Maps

Luego, avanzando unos pocos kilómetros más, a mano izquierda se ve una escuelita que queda sobre la carretera, allí uno sabe que es momento de bajarse de la camioneta, pues aquella es la vereda de Cariaco Alto y la entrada a Cariaco Bajo. Desde ese punto uno puede optar por bajar caminando hasta llegar al Centro Educativo San Miguel, de Cariaco Bajo, o pedir una moto que lo lleve hasta allá; las personas que bajan en moto suelen cobrar entre \$1.500 cop y \$2.000 cop por dejarlo a uno en frente de la escuela (el camino está señalado en la Figura 4. con el color verde).

Durante el recorrido es inevitable contemplar la majestuosidad de aquellas montañas verdes que hacen parte de los distintos municipios, y la imponente presencia del Volcán Galeras al lado; al llegar a la vereda se evidencian los distintos cultivos de café y de árboles frutales que hacen parte de la economía de la vereda y del municipio. Así mismo se ve que lo diversas que son las casas allí, permitiendo contemplar tanto las que están hechas con adobe (barro) hasta aquellas

que se han construido con cemento, tanto las que tienen las fachadas pintadas hasta aquellas a las que le han puesto algún otro material, del mismo se escuchan los sonidos de los animales como los cerdos, las gallinas y los perros, y en el camino es común toparse con gallinas y perros que andan libres (aun cuando las personas saben cuáles les pertenecen a cada uno).

Al llegar al Centro Educativo San Miguel, es inevitable sentir la alegría y el cariño con el cual los niños y las niñas lo reciben a uno, desde los más pequeños hasta los más grandes. El Centro Educativo atiende a más o menos entre 35 a 40 niños y niñas de la vereda, entre los grados Transición (0) a Quinto de primaria (5). Al igual que yo, ellos y ellas están a la expectativa del trabajo, se emocionan contando lo que viven, lo que han hecho y las cosas que les gustaría hacer, esto permite que el diálogo con ellos y ellas sea muy ameno y logre generarse una relación que involucra el sentir de cada uno. De igual manera se siente una conexión impresionante con los tres docentes que allí trabajan, quienes lo reciben a uno con gran afecto y se muestran dispuestos a escuchar y a permitir tener una experiencia significativa con los niños y las niñas desde los proyectos y las propuestas que se piensan para crear con ellos y ellas un trabajo colaborativo.

El planteamiento de esos proyectos o propuestas para trabajar en el Centro Educativo, son pensados desde la relación que se tiene entre la Fundación Suyusama y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; comprendiendo que por un lado la Fundación Suyusama busca “contribuir a la gestión e implementación de proyectos estratégicos en los componentes **económico, ambiental, cultural, espiritual, social y político, dinamizadores de sostenibilidad local y regional**” (Jesuitas Colombia, 2019) por lo cual, respondiendo a las características que posee el territorio, ha optado por implementar en este municipio (Consacá), al igual que en otros, cuatro “proyectos económico productivos de ingresos (Café, Turismo rural,

Soberanía y Seguridad Alimentaria y Financiación)” (Suyusama. 2015, p.7) lo cual implica un trabajo colaborativo con la alcaldía municipal y la gobernación departamental.

Por el otro lado, la Facultad de Educación, ha construido un proyecto en el marco de la práctica social que busca:

[...] apoyar desde una perspectiva educativa los territorios de comunidades rurales, resaltando las particularidades de los grupos étnicos y las comunidades campesinas. Si bien la población foco del trabajo son los niños y las niñas, el proyecto propone acciones que posibiliten diálogos intergeneracionales con las comunidades que habitan sus territorios tradicionales. (F.E., 2017, p. 1)

Desde esta perspectiva una de las veredas involucradas con los cuatro proyectos de la Fundación Suyusama es Cariaco Bajo; siendo uno de los que más fuerza tiene es el de soberanía y seguridad alimentaria; el cual busca trabajar con la comunidad en la recuperación de semillas nativas, mediante un proceso de intercambio de semillas que permita a los campesinos trabajar con productos autóctonos de la región, buscando trabajar con ellos y ellas en torno a la seguridad alimentaria como un derecho al acceso a los alimentos que le permitan a las personas tener una un estilo de vida nutritivo y seguro (WFP. 2018), entendiendo la característica primordial de la ruralidad: el trabajo de la tierra; y a la soberanía como el derecho de las comunidades a establecer su política agraria y alimentaria (Vía campesina. 2013), esto en tanto a la autogestión que ejercen las comunidades en relación con la comercialización de los alimentos producidos.

En este marco, la Fundación Suyusama, se articula con el proyecto implementado en el Centro Educativo San Miguel, donde los niños y las niñas, adicional a su formación académica, reciben una formación en el cuidado de la naturaleza y la importancia del trabajo de la tierra, en tanto este permite conocer los productos que se consumen, sus características y su relación con la soberanía y seguridad alimentaria, en torno a las formas y propiedades nutricionales de consumirlos y el valor que tienen en cuanto a procesos de comercio; el proyecto de la institución



es posible en cuanto el centro educativo cuenta con el terreno para trabajar la tierra y con ello mantener la relación de los niños y las niñas con su identidad como campesinos.

**Participantes:**

Para esta investigación, se trabajó con los niños y las niñas de los cursos de Cuarto (4) y Quinto (5) de Primaria, para un total de 11, con edades entre 9 - 11 años; todos y cada uno con formas de ser muy distintas y estilos de vida diversos.



Foto 1. Nuestros participantes-colaboradores

A continuación se describirá quien es cada uno de ellos<sup>16</sup>

Nombre	Características propias del niño o niña
Nicolás	Él es el mayor en edad de este grupo de niños, suele ser muy callado cuando algo se le pregunta, pero a medida que va sintiéndose en confianza es mucho más activo, le gusta participar de las actividades que se hacen y sentirse reconocido.
Felipe	Él es un niño un poco tímido, a pesar de que le gusta participar de las actividades no suele hablar mucho, sin embargo él afirma que “es que yo llevo poco tiempo aquí en esta escuela”.
Santiago	Él es un niño que participa activamente, le gusta cuestionar y averiguar sobre los temas que le interesan, ante los demás niños del grupo es visto como el líder ante las situaciones de corte académico, es decir en las clases, por lo que los niños casi siempre le preguntan a él ¿qué hay que hacer?

<sup>16</sup> Los nombres fueron cambiados para garantizar la confidencialidad

Juan	Él es un niño al que le gusta participar en las actividades y en esa medida le gusta que se le asignen tareas importantes, que lo involucren como un interlocutor válido y reconocido, no teme dar sus opiniones y ser escuchado a fin de crear un diálogo con los demás.
Pablo	Él es un niño un poco reservado, participa de las actividades con gran gusto, pero solo habla cuando se siente seguro de lo que va a decir, y tiene una gran relación con Santiago, con quien comparte la mayor parte del tiempo, así que suele preguntarle a él si las cosas están bien.
Nelson	Él es un niño muy cariñoso que suele estar muy activo para participar en las actividades, pero algunas veces es un poco común ver su ausencia a la escuela, ante esto el docente refiere que es un niño que está como 'a su libertad'.
María	Ella es una niña muy cariñosa y amable, le gusta participar en las actividades, pero suele ser muy callada, por lo que parece costarle un poco tomar la iniciativa para hacer las cosas, aunque sepa que está bien lo que hace; tiene una gran relación con Sara, con quien suele pasar también tiempo fuera de la escuela, por la cercanía de sus casas.
Sara	Ella es una niña con un carácter un poco más fuerte, no le gusta sentir que hace mal las cosas, así que cuando participa de las actividades prefiere hacer todo de manera individual, o en su defecto con María; a su vez, le gusta hablar y sentirse escuchada y reconocida en las actividades, por lo que siempre da su opinión e interviene en las mismas.
Carol	Ella es una niña muy amorosa, a la cual le gusta participar en las actividades, tiene una buena relación con los demás y no suele tener miedo de expresarse como es, sin embargo es curioso que en ocasiones no suele llevar una relación tan amena con su hermano, Nicolás, quizás por las relación que tienen con su familia fuera de la escuela.
Daniel	Él es el más pequeño en edad del grupo de niños y es un poco tímido, participa de las actividades con gusto, aunque casi nunca da a escuchar su voz, por lo que los demás buscan incluirlo haciéndole preguntas o dialogando sobre lo que le gusta a él.
Pedro	Él es un niño muy gentil, siempre dispuesto a colaborar, le gusta tener el liderazgo y participa muy activamente en cada una de las actividades que se le proponen; sin embargo le cuesta un poco mantener las relaciones con los demás, quizás por la forma en la que suele tratarlos.

A su vez, suele mostrar un poco de inseguridad cuando se le pide leer o escribir algo, pues son habilidades que aún no ha desarrollado muy bien.
--

*Tabla 1. Descripción de cada uno de nuestros participantes - colaboradores*

En la escuela se lleva a cabo un trabajo con énfasis en la agroecología liderado por el profesor Jorge Pantoja, director de la escuela, quien les explica a los niños como se ha de llevar a cabo la siembra, cosecha y recolección de semillas de diversas plantas que poseen en la institución, así como los procedimientos para cuidarlas y abonarlas, el docente refiere que es importante hacer un uso adecuado del espacio con el que cuenta la escuela, y enseñarles a los niños y las niñas a querer lo que es suyo.

### **Métodos de recolección de información:**

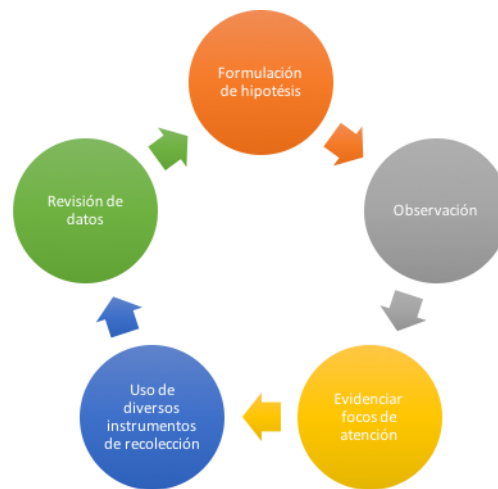
Continuando con el método y el enfoque de la presente investigación, las estrategias de recolección utilizados fueron diseñados para propiciar el acercamiento a la comunidad y para lograr un trabajo colaborativo y conjunto con los niños y las niñas; las principales son:

#### **Observación participante:**

La observación como método de recolección, en tanto permite al investigador inscribirse en las relaciones dialógicas con la comunidad y atender a aquellas situaciones que considera más relevantes para la investigación que está elaborando; de tal manera que la observación “guía lo que habrá de hacerse, el modo en que se utilizará y lo que se podrá obtener” (Evertson & Green. 1985, p. 309).

En este sentido, la observación realizada por el investigador permitió analizar el contexto y trabajar en conjunto con los niños y las niñas, entendiendo que en la medida en la que se va realizando el proceso de la investigación, la observación indica las transformaciones necesarias en cuanto a los sucesos que se van produciendo; por lo que en una investigación etnográfica,

como la presente, la observación como método se presenta de forma cíclica. Así un diagrama que resume el proceso de la observación participante es el siguiente:



*Figura 5. Ciclo observación participante como método. Fuente: Propia con base en texto de Evertson & Green. 1985*

En la presente investigación, se realizó una observación participante durante cada una de las sesiones y las interacciones que hubo con los niños y las niñas en el desarrollo de la investigación, de tal manera que la observación permitió tener más claridad de lo que implicaban las interacciones y los diálogos que se generaban para guiar la investigación en cada sesión.

### **Diario de campo:**

Es un sistema narrativo que permite registrar lo observado en las diversas situaciones en las que se inscribe el investigador, ahora bien cuando se lleva a cabo el uso de este tipo de herramienta es necesario tener en cuenta que, al ser un registro escrito u oral, puede describir lo sucedido desde una ‘perspectiva interna’ o ‘una ajena’ (Evertson & Green. 1985), entendiendo que al llevar a cabo una observación participante, se llega a una descripción como la primera (perspectiva interna), en la cual el investigador logra describir lo sucedido como alguien que vive la situación.

En este sentido, el diario de campo logra mostrar varios tipos de notas que pueden realizarse: Notas de observación, las cuales son aquellas que realiza el investigador sin una interpretación propia de los hechos; Notas teóricas, las cuales implican un pequeño análisis de lo que se ha visto, intentado proveer los hechos de un significado; y las Notas metodológicas, las cuales se escriben teniendo en cuenta el actuar y cuestionando lo sucedido en torno a la hipótesis planteada (Schatzman & Strauss.1993, citados por Pickard. 2017a); así, “las notas de campo, por consiguiente, son registros efectuados en lenguaje cotidiano acerca de fenómenos observados, decisiones metodológicas, observaciones teóricas y otras informaciones pertinentes” (Evertson & Green. 1985, p. 346)

De tal manera que, la recolección de la información en el diario de campo, es sumamente importante, en tanto permite entender la experiencia del investigador y lo ocurrido en el momento en que se dio el suceso analizado.

En ese sentido es imprescindible resaltar que en este caso en el diario de campo se resaltaron únicamente *notas de observación* donde se describe lo ocurrido en cada sesión atendiendo a los sucesos más notables para la presente investigación.

### **Talleres:**

Los talleres permiten generar experiencias significativas con los niños y las niñas donde se desarrollan actividades prácticas que permiten considerar cuatro componentes:

- a. Producir o transformar algo en relación a una pregunta u objetivo.
- b. El conocimiento se pone en funcionamiento en la práctica permitiendo una reflexión sobre dicho conocimiento
- c. Genera un espacio donde se hace evidente la relación entre el conocimiento académico y el saber desde la experiencia.
- d. Se generan espacios de conversación y diálogo, de tal manera que se reconoce que se aprende y se crea con los otros (colaborativamente). (Peña, S.F)

En esa medida se entiende que el taller se refiere

no a la actividad individual [...], sino al espacio en el que un grupo de ellos trabaja colaborándose mutuamente y bajo la dirección de un maestro [...]; [donde] su papel no es producir él mismo los objetos sino motivarlos y acompañarlos para que sean capaces de hacerlos por sí mismos (Peña, S.F).

El proceso del trabajo de la presente investigación, consistió en esa medida en la elaboración de un proyecto compuesto por varios talleres, donde se inició con un primer acercamiento donde se les explicó a los niños y las niñas que implicaba el proyecto y cuáles serían los talleres que se desarrollarían. Luego se les pidió que ellos y ellas dieran sus opiniones sobre la composición del proyecto generando una negociación sobre lo que se había planteado inicialmente y lo que ellos y ellas ahora proponían, lo cual permitió formular el siguiente plan de trabajo donde se describe en qué consistió cada taller de forma general:

<b>Proyecto 'Sus voces en el saber'</b>			
<b>Sesión</b>	<b>Fecha</b>	<b>Nombre del taller</b>	<b>Actividad</b>
1	6-Apr	Reconociendo nuestro vivero	En esta sesión los niños hablaron sobre el vivero, describieron como está organizado y que especies de aromáticas y de alimentos tenían en ese momento. De igual manera, grabando un vídeo corto acerca de cómo funciona el vivero.
2	13-Apr	Reconociendo las semillas	Se empezó a trabajar sobre las semillas, para ello se les pidió que por equipos mostrarán la semilla que encontraron y por qué la habían seleccionado; de tal manera que cada semilla se colocó en un frasco, luego cada equipo escribió una caracterización de la semilla donde explican ¿Cuál es su nombre? ¿De qué color es? ¿Qué forma tiene? ¿Qué tamaño puede tener? ¿Cómo se siente? (textura) Luego se les pidió que dibujen la planta que sale de esa semilla para evidenciar cómo se ve y el fruto que da.

3	17-Apr	¿Cómo es nuestra vereda?	Para esta sesión se les pidió que realicen un mapa de su vereda y luego se les pidió señalen allí los puntos donde encuentran los cultivos, los lugares donde viven (ubicando las casas) y las características de relieve más predominantes (como el río y el volcán).
4	18-Apr	Nuestra vereda	En esta sesión se realizó una caminata con los niños y las niñas donde ellos y ellas iban grabando y contando cómo es su vereda y las cosas importantes que ellos y ellas reconocen y sienten deben ser contados.
5	25-Apr	¿Qué más saben los adultos de nuestras semillas?	En esta sesión los niños y las niñas construyeron una entrevista semi-estructurada, a fin de poder ir y preguntarles a algunos adultos ciertas cuestiones sobre las semillas de la vereda. Teniendo en cuenta preguntas como: ¿Cómo se hace una entrevista? ¿Qué nos permite este instrumento? ¿Qué relación tiene con lo que vamos a hacer? ¿Qué recuerdan sobre hacer entrevistas? ¿A quiénes se les realiza las entrevistas? (teniendo en cuenta el tema a trabajar)
6	4-May	Entrevistemos	En esta sesión se llevó a cabo la entrevista con una de las personas a las cuales los niños y las niñas consideraron era pertinente aplicarla.
7	11-May	Entrevistemos	En esta sesión se llevó a cabo la entrevista con la segunda persona a la que los niños y las niñas consideraron era pertinente aplicarla.
8	18-May	Nuestra gastronomía	En esta sesión se realizó con los niños y las niñas la preparación de uno de los alimentos más característicos de la región guiados por los niños y las niñas.
9	31-May	Dejando huella del proyecto	En esta sesión se elaboró con los niños y las niñas, una máscara que permitiese evidenciar como es cada uno y la huella que va dejando cada uno como parte de la comunidad.

10	1-Jun	Dejando huella del proyecto	Este día los niños y las niñas pintaron las máscaras de acuerdo a lo que vivieron durante el proyecto, identificando que el tema central fue la gastronomía y las semillas, también se realizó un diálogo con los niños, las niñas y el profesor, en torno a preguntas como: ¿Cómo fue el trabajo por parte de la investigadora? ¿Qué tan importante es trabajar el tema? ¿Qué agregarían al trabajo?
----	-------	-----------------------------	--

Tabla 2. Plan de trabajo final (construido el día 22 MAR 2018) – Sus voces en el saber

### Uso de fotografías y vídeos:

Durante el proceso de recolección de datos, con los niños y las niñas se abrieron los espacios donde ellos y ellas debían registrar las características de la vereda por medio de fotos y vídeos que permitiesen dar cuenta de la manera en la que ellos y ellas perciben su región y desde allí configuran sus saberes sobre el territorio, la gastronomía, entre otros.

El uso de estos instrumentos de recolección, está determinada desde una técnica visual denominada *Photovoice*, la cual consiste en posibilitar que el grupo poblacional con el cual se trabaja (en este caso los niños y las niñas) realice tomas fotográficas donde registren su realidad tal y como la perciben (Ostaszewska, 2018). Desde allí Ostaszewska (2018) comprende que este es un método que puede inscribirse en investigaciones de carácter ‘Investigación Acción Participativa’ (PAR)<sup>17</sup>.

De modo que los participantes de la investigación, se observan desde su papel como colaboradores en la construcción del conocimiento, identificando que esta técnica “permite a las personas aprender sobre sí mismos y su comunidad y crear un cambio social mientras participan activamente en el proceso de investigación.”<sup>18</sup> (Wang & Burris citados en Ostaszewska, 2018, p. 81).

<sup>17</sup> Traducción propia: Participatory action research.

<sup>18</sup> Traducción propia: that allows people to learn about themselves and their community and create the social change while actively participating in the research process.



En ese sentido, teniendo en cuenta la naturaleza de la presente investigación, se logró evidenciar que este método permitió que los niños y las niñas resaltaran en las tomas elaboradas los aspectos de su realidad tal y como ellos y ellas la perciben (Ostaszewska, 2018). De modo que se entiende que las imágenes no se pueden desligar de las reflexiones que los niños y las niñas hacen al momento de describirlas o discutir sobre ellas, resaltando, de igual manera, la posibilidad de configurar a los niños y las niñas como sujetos de saberes y otorgarles un empoderamiento frente a los discursos que construyen en torno a las fotografías capturadas. (Ostaszewska, 2018).

Un ejemplo de ello pueden ser las fotos de la escuela que los niños y las niñas tomaron el día que realizamos el taller *Nuestra Gastronomía* (ver *Foto 2*). En las cuales los niños y las niñas expresaron que son lugares que representan el sentido que tiene para ellos la escuela como un espacio más allá de lo académico, en donde juegan, comparten y recrean prácticas culturales de su comunidad. Siendo la primera foto (de izquierda a derecha) la cancha de fútbol, la segundo el kiosko y la tercera la entrada a la huerta y el vivero.

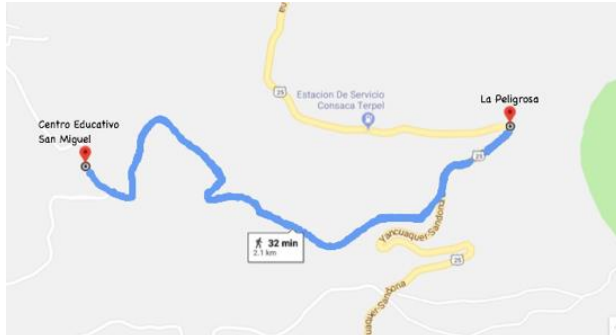


*Foto 2. Sitios de la Escuela*

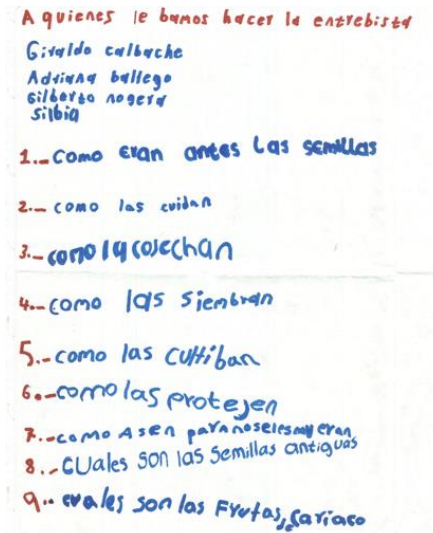
### **Entrevistas, Recorridos:**

Así mismo se lograron construir con los niños y las niñas, desde una perspectiva colaborativa, una entrevista que se planteó para realizarse a dos personas de la vereda que elegidos por ellos y ellas (ver *Foto 3*); así como también un recorrido por la vereda que permitiese identificar los

lugares más característicos para ellos y ellas (ver *Figura 6*) durante la actividad de *Nuestra vereda*.



*Figura 6. Recorrido propuesto por los niños. Fuente: Propia usando Google Maps*



*Foto 3. Entrevista planteada por los niños y las niñas*

### **Etapas de la investigación:**

Al momento de desarrollar la presente investigación, se dieron ciertos procesos en los cuales se vio inmersa la investigadora para concluir con éxito la elaboración del presente texto. En esta medida, este apartado corresponde a presentar las cuatro etapas que se dieron, desde la experiencia personal de la investigadora.

1. De ¿dónde surge la idea?: Para comenzar el desarrollo de este proceso de investigación, fue indispensable reconocer los intereses que como investigadora tenía. Al momento de seleccionar el tema de la investigación estaba segura de que quería trabajar desde una perspectiva que permitiese reconocer a los niños y las niñas como sujetos activos y agentes de su propio desarrollo. Así mismo, desde lo propuesto por la Facultad de Educación con su proyecto para la Práctica Social, sentía que la posibilidad de ir a Nariño se configuraba en el contexto perfecto

para llevar a cabo, no solo la práctica social, sino el trabajo de campo para el desarrollo de la presente investigación.

De esta manera, al identificar que el grupo de niños y de niñas con quienes podría trabajar eran campesinos, surgió un interés por preguntarme acerca de los procesos de memoria cultural y de la manera en la que los niños y las niñas logran inscribirse en los procesos de su comunidad como portadores de esa memoria. Sin embargo al llegar a Nariño y entablar un dialogo con el profesor, se logró evidenciar que lo más pertinente sería hablar de saberes culturales, en cuanto en el Centro Educativo en el cual se trabajaría el profesor lleva a cabo un proyecto agroecológico que logra dar cuenta de diversas prácticas que configuran y expresan el significado de estos saberes.

En ese sentido, como investigadora, pude reconocer que hablar de saberes también implicaba evidenciar la memoria cultural que como comunidad tenían, así que opte por escoger los saberes culturales como el tema central del cual partiría. Por otro lado, el hecho de realizar la práctica en la Fundación Suyusama, me permitió identificar ciertos saberes que se podrían evidenciar en la comunidad campesina, tales como: el cuidado del agua, la gastronomía, prácticas medicinales e incluso el turismo rural. En la medida en que me fui acercando a cada uno de ellos me interese mucho por el saber gastronómico, relacionado con la soberanía y seguridad alimentaria, así que finalmente fue claro que mi interés estaba centrado en identificar cómo los niños y las niñas se configuran como sujetos de saberes, en este caso específico del saber gastronómico, en su interacción dentro del Centro Educativo.

2. Indagando sobre lo que antecede: Una vez que logré delimitar el tema a trabajar, comenzó la búsqueda por investigaciones que estuviesen relacionadas con el tema de los saberes

culturales. Esta búsqueda no fue fácil, pues no hay muchas investigaciones que tengan en cuenta a los niños y las niñas y, a su vez, desarrollen la categoría de saberes.

Pese a esto las investigaciones halladas fueron pertinentes para construir una mayor claridad sobre lo que conlleva hablar de saberes culturales, en especial del saber gastronómico. En este sentido una de las investigaciones más significativas que se tuvo en cuenta fue *Catzuquí de Velasco. Cultura, identidad y memorias vivas* (Guerrero, 2017), una investigación que presenta un trabajo desarrollado con niños y niñas en una comunidad indígena-campesina; a partir de esta se pudo establecer que la palabra correcta para construir la pregunta que guiaría la investigación sería *revitalización*, en cuanto se entiende que la cultura, la identidad y la memoria al estar permeados por las diversas relaciones sociales que se dan en la comunidad permanecen en un movimiento constante que permite identificarlos como algo vivo, que se construye y se recrea en la interacción que se da. (Guerrero, 2017)

Así mismo, se logró identificar que el territorio es parte vital de la configuración de saberes que se hacen de manera colectiva en cada cultura y desde allí también los niños y las niñas se configuran como parte de ese colectivo, sintiéndose ‘parte de’. Esto les permite a ellos y ellas también configurarse como sujetos de saberes, que son capaces de revitalizarlos en su interacción con otros. Por otro lado con esta investigación se logró dar cuenta de que, si bien existe varias metodologías para llevar a cabo una investigación colaborativa con los niños y las niñas, son pocas las que enfatizan en el hecho de reconocerlos/las como colaboradores en los procesos de las investigaciones.

3. Y cómo se entienden las categorías: Luego de haber realizado la búsqueda de investigaciones en el proceso de los antecedentes, se optó por formular tres categorías que permitiesen conceptualizar aquellas nociones que se consideraron pertinentes para llevar a cabo

el proceso de la investigación. Estas tres conceptualizaciones se consideraron como Del saber, De infancias (el niño y la niña como sujetos de saber) y Del territorio.

En la primera categoría *Del Saber*, se consideró la pertinencia de establecer la importancia de hablar de un saber desde los conocimientos que las comunidades poseen, construyendo en ese sentido una serie de saberes culturales que les permiten desarrollarse como comunidad. De modo que se logra hacer un acercamiento a las diferencias que se evidencian al hablar de conocimiento y saber; buscando, a su vez, dar cuenta de cómo se integra la memoria cultural en esta construcción del saber.

Ya en la segunda categoría *De infancias (el niño y la niña como sujetos de saber)*, se presenta un acercamiento a la conceptualización de infancia desde la perspectiva de niños y niñas como sujetos activos con un papel de agenciamiento en su desarrollo. Reconociendo, al mismo tiempo, la capacidad que tienen los niños y las niñas de re-construir los saberes y expresarlos como parte vital de su vida y su comunidad. De tal manera que los niños y las niñas se identifican como revitalizadores de sus saberes y configuradores de su realidad, construyendo relatos coherentes y con sentido desde sus voces y expresiones.

Finalmente en la categoría *Del territorio*, se hace un desarrollo del concepto de territorio desde el sentido que adquiere el mismo desde la configuración y significación que hacen las personas de cada comunidad sobre el espacio que habitan. Siendo este una de las características primordiales en la configuración de las personas como sujetos de saberes, en cuanto el territorio delimita y confiere sentido a las prácticas que se dan dentro de las comunidades. Esto permitió identificar que dentro de esta categoría era posible inscribir el concepto de 'escuela rural', en tanto la escuela como institución educativa se ve permeada por el contexto y en ese sentido responde también a las necesidades de los niños y las niñas.

4. La inmersión en el campo: Elegir el sitio para llevar a cabo el trabajo de campo, fue algo relativamente sencillo, pues al enterarme de la posibilidad de ir a Nariño tuve claro que yo quería irme para allá, debido a que implicaba un reto más, no solo como investigadora, sino como profesional, ya que en otras etapas no había podido acercarme a la población rural.

Al llegar a Nariño no pude evitar enamorarme de cada una de las características que configuran el departamento, desde sus montañas verdes, hasta su gente cálida y amorosa, dispuesta siempre a acoger a los demás con un cariño inmenso. Luego, entrar a Suyusama me permitió identificar ciertas características de las comunidades campesinas, como la vitalidad de la agroecología en el desarrollo de las comunidades, las huertas familiares, la construcción de escuelas de agua, entre otros; desde las cuales mi trabajo de campo se fue ajustando a lo que se esperaba construir con los niños y las niñas con base en el saber gastronómico de su región.

Del mismo modo el conocer al profesor del Centro Educativo San Miguel y a sus niños y niñas fue algo especial, pues los niños y las niñas al vernos llegar (yo iba acompañada de mi tutora) “salieron corriendo detrás de nosotras, luego ya me saludaron y me recibieron de una forma muy agradable [...], yo estaba sentada cerca de ellos y los niños enviaron a una niña llamada Carol a preguntarme ¿Qué haríamos?, ¿Qué días iría a la institución? Y ¿Cuándo empezaríamos a trabajar?” (Diario de campo, 22 MAR).

Así que entablar una relación con los niños y las niñas fue algo fácil, dando cuenta de que ellos y ellas son niños y niñas a quienes les gusta mucho participar y que se sienten emocionados de reconocer que, además de los espacios que hay en la escuela, también se abren otros espacios de participación que los reconocen como sujetos con una voz propia que merece ser escuchada. Esto permitió que al momento de presentarles la propuesta sobre la cual trabajaríamos, el hecho de ponerlo a consideración permitiese que ellos y ellas expresaran las cosas que más les gustaban

y desde allí proponer como se llevaría a cabo la recolección de los datos de manera conjunta. En este sentido, se lograron construir una serie de talleres que se organizaron en el plan de trabajo (ver *Tabla 2*) y que se planearon cada uno en un formato que permitiese dar cuenta de los momentos en los cuales se desarrollaría dicho taller, así como los materiales necesarios y las reflexiones a las que se llegaron durante el día de la realización (ver *Figura 7*).

Módulo/Tema				
Nuestra gastronomía				
Fecha: 18 - May - 2018				
Actividad: En esta ocasión se preparó con los niños y niñas una receta de alguna comida que sea muy conocida en Claraco y que tenga gran valor para ellos y ellas				
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Re-crear la preparación de un plato importante de la región</li> <li>* Evidenciar los sabores de los niños y las niñas en torno a la gastronomía de la región.</li> <li>* Generar un espacio donde resalte la importancia de los sabores gastronómicos para la conformación de comunidad.</li> </ul>				
Duración Total: 3 hr				
Cantidad Participantes: 11				
Facilitadores: Alejandro Hernández				
Materiales: Yuca, Malcoma, Harina de trigo, Huevo, Queso doble crema, Paila, Limones, Sal, Pimienta, Cebolla larga y cabazona, Arroz, Aceite, Ají, Cilantro, Perejil, Piedra de moler, Guantes, Cámaras				
	Tiempo Total	Tiempo Parcial	Descripción	Semáforo y descripción
Actividad Inicial	20 min	20 min	En este momento se les comentó a los niños y niñas que la actividad de esta vez será la preparación de una receta, en este caso el de las empanadas y que para ello es necesario que todos se laven muy bien las manos, pues tocarán los alimentos con los cuales se preparó la comida, de igual manera que es necesario que alguno por momentos grabe o tome fotos de la actividad.	Verde
Actividad Central	2 hr 20 min	2 hr 20 min	En este momento se preparó las empanadas de pollo y queso, para ello cada niño y niña tendrá un papel en la cocina, acerca de la preparación a fin de que todos puedan participar de la actividad.	Verde
Cierre	20 min	20 min	Finalmente se hará una reflexión acerca de: ¿Por qué este es considerado un plato típico de la región?, ¿De dónde creen que salió la idea de hacer empanadas de yuca?, ¿En qué ocasiones se preparan?, ¿Quién las prepara en la casa?, ¿Qué más pueden contar sobre las empanadas?	Amarillo
Reflexiones: La actividad en general fue muy buena y divertida este tipo de taller con los niños y las niñas, pues en un principio el profesor estuvo dispuesto a apoyarnos con la cocción de las yucas en una olla puesta a lapa, mientras llegaba la señora de la cocina, para allí cocinar el arroz, así que para este momento les pedí a los niños que le colaboraran a traer la leña y a prender el fogón, mientras las niñas tenían que lavar las yucas y pelarlas para colarlas a cocinar, así que esto me pareció muy curioso porque desde allí se ven los interacciones que se van generando sobre los 'haceres' según el caso, así que en ese momento yo me quedé con las niñas colaborándoles a pelar las yucas y le dije a un niño que mientras tanto tomaré fotos de lo que ellos y ellas estaban haciendo. Luego cuando llegó la señora de la cocina, le pedimos el permiso para trabajar allí, pues ella no está autorizada para dejar entrar a ningún niño o niña a la cocina, por los peligros que pueden correr, así que ellos le dije al profesor que no había problema si al final nos comprometíamos a dejar la cocina limpia, así que como en ese momento ella tenía que preparar el desayuno de la escuela y las yucas no estaban listas, las niñas decidieron quedarse en la cocina y pisar la cebolla, el cilantro y el paito que se usaría para preparar el guiso para el arroz, mientras el pollo lo pusimos a cocinar con las yucas, porque aun estaba muy congelado, así que en ese momento le di la cámara a una niña y le dije que tomaré fotos, mientras yo pasaba de lado a lado viendo como fue la cocción de las cosas, pues el profesor tenía que ir y yo debía estar pendiente de los ingredientes.				

Figura 7. Ejemplo de una planeación

## Categorización de los datos:

Este último apartado corresponde a la categorización de los resultados hallados durante el proceso de la investigación. En este sentido, es pertinente resaltar que, en principio, se estableció que las categorías estarían determinadas por los referentes propuestos en el marco teórico. De tal manera que se optó por llevar a cabo el análisis desde tres categorías: configuración de niños y niñas (en el contexto específico rural), relación con el territorio y los niños y niñas como sujetos de saber.

En esa medida, al desarrollar la categorización, se pudo evidenciar que dentro de la categoría de configuración de niños y niñas se inscribían tres subcategorías. Estas subcategorías

posibilitaron responder desde las diversas visiones que se encuentran relacionadas a lo que significa configurarse como niño o niña (en este contexto específico rural).

Ahora bien, atendiendo a la naturaleza de la investigación, la cual parte del método de etnografía colaborativa, se evidenció que emergió otra categoría durante el trabajo de campo, la cual es pertinente resaltar en tanto desde allí también es posible comprender las relaciones que los niños y las niñas generan con las personas adultas; y por lo tanto la significación de los saberes en la escuela y la forma en la que se configuran desde la escuela los niños y niñas como sujetos de saberes. De tal manera que se logró identificar la categoría emergente como: el rol del profesor rural.

De este modo, se hizo pertinente llevar a cabo el proceso de categorización atendiendo al enfoque cualitativo y al método de etnografía colaborativa del cual parte la presente investigación. Reconociendo que este (el proceso) debía dar cuenta de la participación de los niños y las niñas como colaboradores de la investigación y sujetos de saberes. Así, se tomó como base lo propuesto por Strauss & Corbin (2002) sobre la Teoría Fundamentada, donde plantean que

El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de que mantiene un cierto grado de rigor y se basa en el análisis de datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados. (Strauss & Corbin, 2002, p. 14)

Así mismo, Strauss & Corbin (2002) establecen que la teoría fundamentada, es un método flexible, que busca a la vez generar un análisis objetivo de los datos recolectados. Teniendo en cuenta que la objetividad se refiere al hecho de reconocer que el investigador “se ha sensibilizado a los asuntos y problemas de las personas o lugares investigados” (Strauss & Corbin, 2002, p. 47). De tal manera que el investigador logra llevar a cabo el análisis desde una



postura imparcial que está permeada, a su vez, por la sensibilidad que le permite evidenciar los aspectos más tenues que, de igual forma, cargan de significados los datos analizados. (Strauss & Corbin, 2002)

Así mismo Strauss & Corbin (2002), plantean cuatro pasos que permiten realizar el análisis de los datos; el primero consiste en elaborar una *codificación abierta* (ver Figura 8) la cual permitirá “descubrir, denominar y categorizar los fenómenos según sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 225), lo cual permite llegar a una *codificación axial* (ver Figura 9) en donde se busca relacionar las categorías con subcategorías que permitan establecer mejor las propiedades y dimensiones de esas categorías. De este modo se llega a la *codificación selectiva* (ver Figura 10) donde se busca realizar una integración de las categorías, al tiempo que clarifican mejor; para finalizar el proceso de análisis se realiza el *muestreo teórico*, en donde se busca que el analista compare los acontecimientos o sucesos para establecer cómo se transforman y construyen finalmente las categorías establecidas. (Strauss & Corbin, 2002)

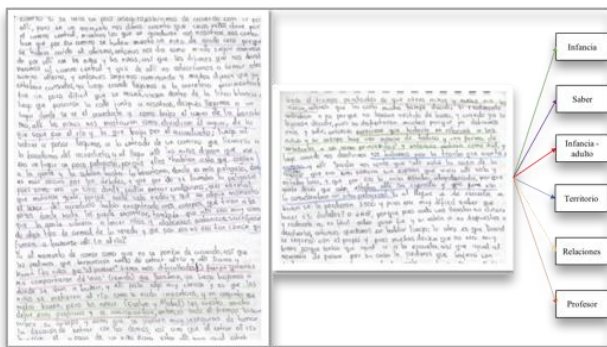


Figura 9. Codificación abierta. Fuente: Propia

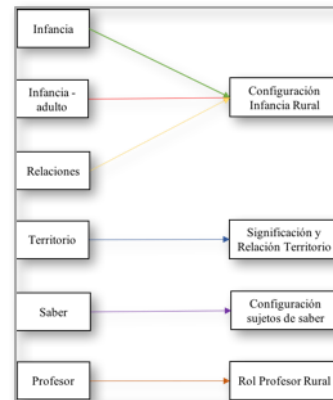


Figura 8. Codificación axial. Fuente: Propia

Diario de campo	Categorización	
	Mi perspectiva	Teoría
<p><b>Infancias como sujetos de saberes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Es muy curioso y me sorprendió como sabía tantas cosas de sitios de su vereda</li> <li>* Los niños se emocionan con la idea de realizar entrevistas a los adultos de su comunidad.</li> <li>* Ellos indican que son el grupo "herederos del río Cariaco"</li> <li>* Los niños juegan al trompo, como un juego tradicional de su región</li> <li>* Nelson logra dar a conocer sus conocimientos en trompos desde frases como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- "mire améroló así (muestra como enrolla la pita alrededor del trompo), ya láncele así"</li> <li>- "si ve ya lo hizo bailar"</li> </ul> </li> <li>* María me colabora tomando fotos a pesar de tener tan solo 4 años</li> <li>* Cuando se habla sobre semillas logran dar razones como <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Son importantes porque nos dan comida"</li> <li>- "Porque permiten crear vida"</li> <li>- "La semilla es una pepita que al crecer da frutos"</li> <li>- "Se cosechan, siembran en la tierra"</li> </ul> </li> <li>* La mayoría optó por dibujar un 'Canuto'... ellos me explicaron que era la semilla de un árbol y que por lo tanto con ello podían representar lo que habían hecho</li> <li>* Los niños dibujaron las casas de las personas que conocían que vivían más cerca de</li> </ul>	<p><b>Infancias como sujetos de saberes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Construyen su saber en conjunto con los adult@s y la relación que tienen con ellos</li> <li>* Participan en actividades como la huerta desde sus saberes en el cultivo y cosecha de los alimentos</li> <li>* Expresan sus saberes en los términos correctos lo que permite dar coherencia e importancia a lo que refieren</li> <li>* Los niños reconocen algunas de las características propias de su territorio y se identifican con ellas para configurarse como comunidad</li> <li>* Los niños reconocen la importancia de la ladera del volcán Galeras para su región y el desarrollo de su comunidad.</li> <li>* Los niños hacen ahínta a distintas cosas respecto a su territorio que son indispensables resaltar para entender su relación con este y con sus saberes</li> </ul>	<p><b>Infancias como sujetos de saberes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* ... se genera una serie de manifestaciones culturales que afirman la identidad, evidentes en la arquitectura, las fiestas tradicionales, los ritos paganos, la música y otras manifestaciones folclóricas, de allí que en ocasiones se le llame "agro-cultura". (Londoño, 2008, 81)</li> <li>* Esbozar la identidad supone el planteamiento de sujetos y proyectos de vida. Sujetos históricos que comparten una forma de relacionarse con la naturaleza y la cultura; sujetos que se producen y se reproducen en la inclusión y en la exclusión; sujetos aleatorios que se definen, no a partir de sí mismos, sino a partir de su relación con los otros, y es precisamente en esta relación dialógica entre un "yo" y un "otro" donde se define -a manera de <i>performance</i>- de familiaridad y extrañeza, semejanza y diferencia- el "nosotros" y el "los otros" como abstracciones sociales de la percepción, la emoción, la explicación y la ubicación del <i>ser</i>, el <i>hacer</i> y el <i>saber</i> de cada sujeto en el mundo. (Vélez, 2013, 174)</li> <li>* La <i>cultura</i>, definida desde la antropología como "totalidad compleja", permite al hombre <i>humanizarse</i> en la reflexión y en la acción [...], en la transmisión e innovación de su tradición. (Vélez, 2013, 175)</li> <li>* Cuando los niños resignifican y cambian patrones que han adquirido dentro de su contexto familiar o tutelar con sus pares van</li> </ul>

Figura 10. Codificación selectiva. Fuente: Propia

Siguiendo estos pasos se logró llevar a cabo el proceso de categorización de la presente investigación, que finalizó en la Figura 11.

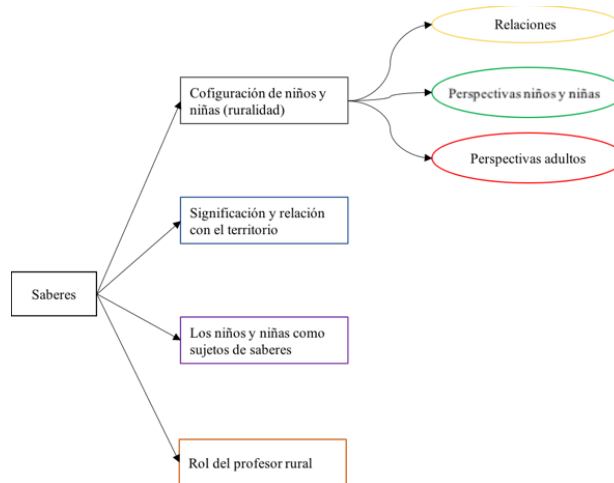


Figura 11. Categorización final. Fuente: Propia

## Resultados

Como se ha venido mencionando la presente investigación fue un trabajo colaborativo con 11 niños y niñas del Centro Educativo San Miguel de la vereda Cariaco Bajo, Nariño. De modo que esta investigación logró una articulación con el trabajo realizado por el profesor Jorge Pantoja, quien trabaja con los niños y las niñas de 4ª y 5ª de primaria, con base en la agroecología como

parte vital del desarrollo de los niños y las niñas de acuerdo a su contexto de *campesinos*. En este sentido tener como método la etnografía colaborativa, permitió llevar a cabo un análisis que logra dar cuenta de las significaciones y las relaciones que los niños y las niñas generan de su territorio para lograr revitalizar y mantener sus saberes culturales como parte de su tejido social; en este caso específico trabajando en torno al saber gastronómico de la comunidad.

De tal manera que para desarrollar este capítulo se llevará a cabo la presentación de los resultados atendiendo a las categorías que emergieron durante el proceso de análisis, las cuales son: *configuración de infancia* (en este contexto específico de una infancia rural), *relación con el territorio, infancias como sujetos de saberes*. Es importante precisar, de igual modo, que durante el proceso de la última categoría se logró identificar que los niños y las niñas no solo logran dar cuenta del saber gastronómico, sino que a su vez logran presentar otros saberes que también se presentan en el presente capítulo.

Por otro lado, se atenderá a una categoría que surgió y la cual permite hacer una reflexión de las implicaciones que conlleva trabajar con los niños y las niñas reconociéndolos como sujetos de saberes: *rol del docente* (en este contexto específico de una escuela rural).

### **Configuración de una infancia rural**

En esta categoría es posible evidenciar la manera en la que los niños y las niñas, participantes de la investigación, se configuran a sí mismos y a los demás desde sus experiencias y su estilo de vida, en un contexto rural. En ese sentido es posible dar cuenta de tres subcategorías, las cuales son: *¿Y las relaciones que construyen los niños y las niñas con las personas adulta?*, *Configuración de infancia (perspectivas de las personas adultas)* y *Configuración de infancia (perspectivas de niños y niñas)*; las cuales se entrelazan y permiten darle forma a la categoría general que se está trabajando: configuración de infancia.

### **¿Y las relaciones que construyen los niños y las niñas con las personas adultas?:**

En principio se hace indispensable reconocer las diversas relaciones que tienen los niños y las niñas entre ellos mismos y con las personas adultas de su comunidad; ya que se reconoce que los niños y las niñas están sumergidos en un contexto específico, como lo es la ruralidad, que les permite reconocer diversas formas de socialización, entendiendo que "... la socialización es concebida como el proceso que permite el desarrollo de la identidad personal, así como la transmisión y aprendizaje de una cultura" (Mieles & García, 2010, p. 810). De tal manera que, desde su relación con las personas adultas, los niños y las niñas logran significar sus experiencias y otorgarle sentido a sus formas de vivir y a los saberes que construyen desde las diversas situaciones en las que se sumergen e interactúan con los demás.

En ese sentido es posible evidenciar que las relaciones intrafamiliares tienen un valor muy importante en la vida de los niños y las niñas. Ya que las diferentes formas en las que los niños y las niñas son reconocidos como parte vital del núcleo familiar por las personas adultas (papá, mamá, abuela, abuelo, etc.) les permite a los niños y las niñas configurarse desde esta relación, con su familia, a sí mismos y desde allí reconocer los saberes culturales que los caracterizan. Esto es posible evidenciarlo en momentos como el que describe la investigadora al momento de mencionar que "Es curioso como desde pequeños van entendiendo su territorio y sus formas de relacionarse con esté en las prácticas e imitaciones de lo que los adultos hacen" (Diario de campo, 22 MAR).

En ese sentido, siguiendo a Jaramillo (2011), es posible precisar que "la familia es la responsable del proceso de transmisión cultural inicial y su papel principal es introducir a sus miembros en las diversas normas, pautas y valores que a futuro le permitirán vivir en sociedad" (p. 116-117); de modo que la familia "presenta [la sociedad] de acuerdo con su biografía

(vivencias, lógicas de relación, actitudes, valores, maneras de ser)” (Zuluaga, 2003, p. 91). Así, dentro de las relaciones intrafamiliares es posible evidenciar que estas les permiten a los niños y las niñas configurarse desde una perspectiva de género que se ve muy marcada en las relaciones que ellos y ellas construyen con sus pares y con las personas adultas. Estas relaciones (de género) es posible evidenciarlas en la manera en que utilizan los espacios en la escuela, ya que casi siempre en el patio “suelen jugar niños con niños y niñas con niñas, las niñas más grandes suelen sentarse a ver jugar a los niños mientras hablan entre ellas o con otros niños más pequeños” (Diario de campo, 06 ABR).

Del mismo modo, y de acuerdo con Zuluaga (2003) quien explica que “... la socialización [...] únicamente se da en espacios de interacción, en los cuales los niños y las niñas recrean su proceso de identidad” (p. 95), es posible entender que estas relaciones de género hacen parte de ese proceso de identidad desde donde se define que es ser niño o niña en la comunidad. De esta manera es común escuchar por parte de las niñas cosas como:

“No yo no voy con él (Nicolás, su hermano), porque él me pega mientras vamos caminando” Carol (Diario de campo, 06 ABR).

“Es que yo le ayudo a mi mamá y ella me explica cómo hacer las cosas, porque dice que cuando yo sea grande es necesario que yo sepa cocinar” Carol (Diario de campo, 18 MAY).

En tanto, no solo refleja la relación que tienen con sus familias, sino como se conciben desde su papel de niña desde sus acciones y decisiones.

Por otro lado, se hace claro que estas relaciones intrafamiliares y comunitarias en las que se ven inmersos los niños y las niñas, como el trabajo/ colaboración en los trabajos de las personas adultas, principalmente en el hogar, les permite generar relaciones de una forma más natural con las personas que llegan al Centro Educativo a realizar alguna actividad con ellos y ellas. Pues estas relaciones proporcionan a que “los niños tengan oportunidades que les permitan vivir y desarrollar la autonomía, la creatividad, la flexibilidad, la tolerancia, la cooperación, el respeto

por el otro, el cuidado de sí mismo y del medio ambiente” (Jaramillo, 2011, p. 113-114). Así, por ejemplo, Nelson, un niño de 10 años que vive con sus abuelos y que por lo general tiene que trabajar en épocas de cosecha con ellos (su abuelo y abuela a quienes él llama papá y mamá), logra construir una relación con las personas adultas de una manera muy cercana, en cuanto interactúa de una forma muy natural que le permite acoger al otro y sentirse acogido por ese otro también.

De la misma manera, y teniendo en cuenta el ejemplo de Nelson, se puede evidenciar que los niños y las niñas se dan a conocer de una manera un poco más tranquila frente a las personas adultas que no los conocen hace mucho tiempo, quizás porque no se sienten ‘categorizados/ clasificados’ como lo harían las personas adultas que ya los conocen en su cotidianidad y desde allí construyen la relación, entendiendo que “el niño se identifica con los otros semejantes en una variedad de formas emocionales” (Zuluaga, 2003, p. 91). Reconociendo a su vez, las características de las personas adultas que allí llegan a trabajar con ellos y ellas; de manera que se resalta el hecho de que “... por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible” (Zuluaga, 2003, p. 91).

### **Configuración de infancia (perspectivas de las personas adultas):**

Como se ha venido relatando anteriormente las relaciones que los niños y las niñas tienen con las personas adultas, les permiten a ellos y ellas configurarse, es decir generar identidad de sí mismos y de los demás como parte de una comunidad a la que pertenecen y que por lo tanto genera una cultura sobre lo que son y lo que los representa. Lo cual va muy de la mano con lo que postulan Miele y García (2010), en tanto denotan que

La identidad cultural es la sensación de “pertenecer a una misma comunidad” experimentada por un grupo de personas; incorpora los sentimientos que cada individuo siente de pertenecer a un grupo o a una cultura o de estar permeado por su influencia. (p. 814)

En este sentido, es posible evidenciar que dentro del Centro Educativo, los profesores desde su perspectiva como adultos logran generar una configuración de lo que implica la infancia rural de la institución, atendiendo al hecho de que, desde esta relación adulto-céntrica con los niños y las niñas, “en las distintas sociedades se tiene una serie de ideas y múltiples acepciones de los niños y de las niñas” (Calderón, 2015, p. 130). Desde allí los niños y las niñas se configuran dentro de la misma (la institución) y logran hacerse partícipes de las diversas actividades que se llevan a cabo diariamente, lo que en palabras de Zuluaga, deja ver que “el niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos.” (p. 91)

De modo que se hace claro que los niños y las niñas desarrollan sus maneras de actuar desde lo que les permite desenvolverse en coherencia con lo que los profesores plantean en sus diálogos y expresiones frente a las posturas de ser niños o niñas, pues los profesores plantean que “los niños, son eso niños, algunos viven en sus casas situaciones difíciles y hay papás que no les prestan mucha atención, [...] y se vuelven más visibles en la escuela [con las formas en las que se tratan]” (Reflexión planeación, 13 ABR). Así los profesores hacen visible la importancia de la educación, y en especial del papel de la escuela, en la vereda para el desarrollo de los niños y las niñas como futuros adultos del país, entendiendo que como lo menciona el profesor “que vengamos a la escuela ayuda a alejarlos de algunos problemas, verá muchos de ellos no tienen una familia que esté muy pendiente y entonces esos niños se van a hacer otras cosas y se pierden” (Diario de campo, 13 ABR).

Ahora bien, teniendo en cuenta el contexto y el conocimiento que tienen los profesores de la institución educativa de la particularidad de cada niño y niña y partiendo del hecho de que la

escuela es un lugar que se define desde el “lugar sociocultural en que se encuentran los niños y niñas.” (Didonet, 2012, p. 30), el profesor recalca la importancia de enseñarles desde lo que ellos y ellas generalmente hacen en las casas, pues los niños y las niñas por lo general colaboran en la siembra, la cosecha de alimentos, el cuidado de animales, etc.; y no desligarlos de esa tradición cultural de la que están permeados. Pues a pesar de que, se ha venido dando una especie de ‘sobrestimación’ de lo urbano, lo primordial en la escuela es resaltar en los niños y las niñas la importancia de lo rural y de las prácticas que se realizan (saberes culturales que poseen).

En este sentido se inscribe el proyecto pedagógico con base en la agroecología que implementan en el Centro Educativo. De modo que, en torno a dicho proyecto, se han llevado a cabo diversas actividades como ‘adopta un árbol’ la cual consiste en que cada niño y niña a principio de año adopta un árbol para cuidarlo durante el año escolar, que permite a su vez, generar un empoderamiento de los niños y las niñas respecto a sus saberes en la institución y un sentido de pertenencia con el territorio y con lo que es suyo. En este sentido el profesor indica que “los niños realmente se preocupan por cuidar los árboles, a los más grandes se les dan 2 o 3, y a veces vienen los estudiantes de antes y le dicen a uno ‘profe vea este es mi Guayacán’ y se emocionan al verlo” (Profesor, Diario de campo, 16 MAR).

Así mismo también se llevan actividades como caminatas ecológicas que buscan que los niños y las niñas se conecten con otros aspectos de su territorio, como el cuidado y preservación del río Cariaco, las cuales, a su vez, son acompañadas de otro tipo de actividades que se realizan en días especiales como el día del agua, el día de la tierra, etc.; donde los profesores promueven que los niños y las niñas realicen compromisos y sean conscientes de lo que implica el cuidado de la naturaleza en su contexto específico, así se puede ver en la *Foto 4*.





*Foto 4. Felipe mostrando sus compromisos con el agua, en la celebración del día mundial del agua*

En este sentido los niños y las niñas describen que ellos y ellas tienen que “echarle agua a las matas porque si no se secan” (Niños, Reflexión planeación, 06 ABR), y así mismo hacen referencia a que tienen que estar pendientes de su huerta y su vivero, de modo que logran indicar cosas como “mire estas [mostrando unas zanahorias] ya están listas, así que las sacamos y las dejamos allí con las otras que el profe ya cosecho” (Niños, Reflexión planeación, 06 ABR). Lo cual permite resaltar que la escuela como un agente socializador, y los profesores como adultos, generan los espacios donde ellos, siendo interlocutores válidos de la comunidad, “...enseña o transmite a sus nuevas generaciones una estructura compleja de conocimientos, códigos, representaciones, reglas formales e informales, modelos de comportamiento y de valores, intereses, aspiraciones, cosmovisiones, creencias, mitos” (Mieles & García, 2010, 811).

Por otro lado, se puede evidenciar que las relaciones cotidianas de los niños y las niñas con los profesores, también van configurando (delimitando) los espacios, como por ejemplo, tal y como lo describe la investigadora, “los profesores no entran al comedor con los niños y las

niñas” (Diario de campo, 13 ABR). Ahora bien, esto no implica que los niños y las niñas no puedan acercarse al espacio de los profesores, sino que si se visibiliza un límite a la hora de comer. Lo anterior permite evidenciar que los espacios se configuran según las relaciones sociales que se establecen en cada comunidad, de modo que es posible identificar que esta configuración del espacio también

[...] se construye en función de la relación entre sujetos significativos, en nuestro caso adultos e infantes, que son femeninos o masculinos, que pertenecen a una determinada clase social y que son lo que son en cuanto son definidos por sus roles y rituales. (Chacón, 2015, 141)

De tal manera que, siguiendo a Cely (2015) se entiende que “las representaciones sociales establecidas en torno a la niñez han estado influidas por las creencias y actitudes de los adultos” (p. 43), así que los niños y las niñas en su relación con las personas adultas, en este caso los profesores, se ven configurados a ellos y ellas mismas, en cuanto les asignan cierto tipo de características a cada uno (niño o niña). De modo que a partir de ello los niños y las niñas se van reconociendo con esas características o no, y van construyendo su propia identidad y reconociendo a los otros. Esto se logra evidenciar en situaciones como cuando Nicolás ganó ser camarógrafo en la actividad *Reconociendo nuestro vivero* donde se grabó la huerta y el vivero y sus compañeros tuvieron reacciones como:

- A: "Ayy pero si él no sabe"

- B: “Si la otra vez él dejó caer la cámara” (Diario de campo, 06 ABR).

Es decir que los niños y las niñas van construyendo la identidad de sí mismos y otorgándole una identidad al otro, desde las relaciones con ese otro y lo que perciben que las personas adultas referencian de dicha persona. Entonces se puede reconocer que la configuración de cada uno/a (la identidad), tiene un punto de partida social que permite ir reconociendo cuales son las características con las cuales cada uno/a se identifica y cuales son aquellas que culturalmente los

hacen partícipes de la misma comunidad. Así en palabras de Lagarde (citada en Zuluaga, 2003) “cuando hablamos de identidad estamos hablando de un sujeto que implica un ‘Yo’ (mismidad), que tiene un sentido de ser respecto a la alteridad del ‘otro’; esto me permite diferenciarme, compararme, y en la medida en que yo me comparo me diferencia; el compararme me permite encontrar puntos de conexión con el otro y a la vez con el ‘nosotros’.” (p. 95)

### **Configuración de infancia (perspectivas de niños y niñas):**

Ahora bien, las configuraciones que hacen las personas adultas sobre la infancia, siendo permeada por las relaciones que construyen entre ambas partes, no deja de lado una configuración elaborada por los mismos niños y niñas. Pues, ellos y ellas logran manifestar la manera en la que se conciben como infancia, entendiendo esta (infancia) como lo que implica ser un niño o una niña en un contexto específico, en este caso rural. Pues se comprende que la configuración de sí mismos “implica el reconocimiento de que la constitución paulatina como seres humanos y la construcción de la propia identidad, se definen en contraste con los otros, con los diferentes” (Mieles & García, 2010, 811).

En esa medida en un primer momento se hace evidente que muchas de las características que ellos y ellas se otorgan, no solo a sí mismos sino a sus pares, son legitimaciones de lo que las personas adultas refieren sobre ellos, por ejemplo, en casos como el que testimonia la investigadora en donde se logra ver que cuando los niños y las niñas saben que tienen un examen en parejas esperan quedar con aquel al que le va mejor (y que es concebido de esa manera por el profesor), y en este caso donde la elección de las parejas es por medio de papelititos, entonces se suelen escuchar diálogos como:

- A: "Ay! Ojalá nos toque ese [refiriéndose a sacar el mismo número que Santiago]"
- Santiago: “Ustedes lo dicen para que yo les haga la evaluación, ¿cierto?... Ojalá no me

toque con ustedes" (Diario de campo, 06 ABR).

De modo que, los niños y las niñas van configurándose desde lo que perciben es "cierto", otorgándole mayor validez a lo que las personas adultas refieren sobre los niños y las niñas. Entonces, ellos y ellas van haciendo evidente que el adulto es quien tiene la razón y a quien se debe prestar atención. Así, Santiago lo evidencia, con frases como "acaso no saben quién les está hablando, a ella hay que mirarla y escucharla" (Realizando la entrevista a una mujer de la comunidad, Diario de campo, 04 MAY), haciendo clara la configuración que ellos y ellas tienen como sujetos 'menores', es decir como sujetos que deben atender a lo que dicen las personas adultas. En este sentido cobra importancia lo que dicen Miele & García (2010) al describir que

La construcción de identidad personal, vista como proceso dinámico que tiene lugar a través de múltiples actividades y relaciones del niño-niña en las situaciones diarias que se producen en su entorno, se puede considerar como el resultado de procesos de construcción, co-construcción y reconstrucción llevados a cabo en las interacciones con sus padres y madres, personas significativas, hermanos y hermanas, parientes, personas destacadas en la comunidad, amigos y amigas, y maestros y maestras. (p. 816)

Así mismo es posible resaltar el hecho de que los niños y las niñas reconocen las características propias de su territorio y desde allí se configuran como parte de su comunidad. En esa medida se hace claro el papel que tiene el Centro Educativo como un espacio de socialización, que les permite reconocer la importancia de su región y de conocer las características propias de la misma. A partir de lo que se les enseña en la institución, los niños y las niñas también van construyendo una relación más estrecha y significativa con la comunidad campesina de Cariaco Bajo que a su vez genera un sentido de pertenencia con sus saberes culturales.

De otro lado se logra evidenciar que las concepciones sociales que se generan en la región por parte de las personas adultas, entre ellas los profesores, también llevan a los niños y las niñas a

configurarse desde allí. Pues estas concepciones de las relaciones de niño/niña-personas adultas hombre-mujer, profesor-estudiante implican que los niños y las niñas, evidencian que hay ciertas maneras de ser y desde allí se configuran a sí mismos, como intentando no salirse de los marcos sociales que se han establecido en la comunidad. Entendiendo que

Estos procesos dinámicos involucran la imitación, la modelación y la identificación en las actividades compartidas, en el juego, en la comunicación verbal y no verbal, en la interpretación de roles y en la utilización de diversas estrategias de interrelación, que se constituyen en recursos fundamentales para la construcción, percepción o valoración que los niños y niñas tienen sobre quiénes son en relación con los demás (Mieles & García, 2010, 816).

En esa medida, es posible evidenciar que las niñas, casi siempre, suelen considerar más sus actuaciones frente a las distintas situaciones en las que se desenvuelven, por ejemplo, en los descansos prefieren quedarse sentadas y hablar (una práctica más marcada en las niñas que nos colaboraron- 4° y 5° grado), o cuando salen están muy atentas y son muy cuidadosas con lo que implica su cuerpo, en términos de cómo se mueven, como hablan, como se sienten cuando están en sitios como el río, etc.

Esto a su vez permite ver que los niños y las niñas, no solo se ven permeados por lo que pasa en su contexto específico (vereda Cariaco Bajo), sino que también se ven permeados por lo que sucede fuera de este espacio, ya que al ser niños y niñas que están inscritos en la generación Z<sup>19</sup>, tienen una relación muy fuerte con los temas de tecnologías de la información. Por lo tanto, no son ajenos a lo que pasa fuera de su contexto, sino que a través de estos medios tecnológicos pueden acceder a otras formas de concebir el mundo y en ese sentido de configurarse a sí mismo como niño o como niña. En este contexto rural, los niños y las acceden al mundo tecnológico, de

---

<sup>19</sup> La generación Z hace referencia al grupo generacional de personas que comprende a los nacidos entre 1995 hasta hoy, los cuales se caracterizan por estar influidos en gran medida por la tecnología, de tal manera que se han denominado como nativos digitales. Así mismo este grupo poblacional se caracteriza por ser multitasking, competitivos y creativos.

una manera progresiva en la que tienen acceso a internet o a TV por cable en sus casas, y en ocasiones en la escuela; lo cual permite evidenciar que al momento de configurarse como niños y niñas “se interiorizan también otros aspectos que pertenecen a una cultura global, no necesariamente compartida por el grupo familiar y comunitario más próximo al niño o niña” (Mieles & García, 2010, 817).

Entonces se entiende que los niños y las niñas dentro de su comunidad se configuran a partir de todo lo que observan, viven y experimentan con los otros, con su territorio y con los medios tecnológicos. Haciendo claro que, de igual forma, los niños y las niñas son muy conscientes de quienes son y desde allí demuestran tener control sobre sus decisiones y generar ideas nuevas acerca de lo que esperan hacer. Configurándose a sí mismos como sujetos de saber, que son capaces de empoderarse y contribuir en las diversas situaciones, en tanto comprenden y le otorgan significado a las relaciones que se dan en su comunidad para hacerse partícipe de ella.

Comprendiendo en este sentido que

La asimilación y la convivencia con gente de mayor edad influye para que los niños tengan su propio criterio y nuevas formas de pensar en cuanto a la vida y lo que desean, pero la interacción con sus pares les permite interactuar con lo que han adquirido; además incorporan aspectos culturales de sus semejantes y no sólo de sus padres, lo cual es de suma importancia porque les permite resignificar su propio conocimiento o adquirir uno nuevo. (Calderón, 2015, 134)

### **Relación con el territorio:**

Para el desarrollo de esta categoría, es pertinente señalar que las actividades que se plantearon alrededor del territorio: *¿Cómo es nuestra vereda?* y *Nuestra vereda*, durante el plan de trabajo que se elaboró con los niños y las niñas, se pensaron en un principio para evidenciar la manera en la que se inscribía el saber gastronómico como parte del territorio desde el reconocimiento y la valoración de los distintos tipos de cultivos que se dan en la región. Sin embargo, al momento

de llevar a cabo el análisis fue indiscutible reconocer el hecho de que los niños y las niñas hacen alusión al territorio desde muchos otros ámbitos (más allá de lo gastronómico) que permiten darle un significado y reconocer la relación que se genera con el territorio desde estas otras perspectivas.

Así, en esta categoría desde las actividades como *¿Cómo es nuestra vereda?* y *Nuestra vereda* fue posible evidenciar que los niños y las niñas logran reconocerse como parte de un territorio, al cual le otorgan un significado desde las prácticas y las vivencias que allí tienen. Entonces el territorio se convierte en una característica importante y vital para el desarrollo de los niños y las niñas dentro de su comunidad, pues les permite inscribirse en las relaciones que se generan entre las personas de su colectivo.

En esta medida se comprende que la significación que los niños y las niñas hacen de su territorio se ve permeado por las relaciones que tienen con las personas adultas, entendiendo que el “lugar es el énfasis sobre los sentimientos, las subjetividades y las formas individuales y colectivas de percepciones de la vida social” (Oslender, 2012, p. 209). Ya que, en esas relaciones, principalmente familiares, los niños y las niñas logran construir una imagen del territorio, es decir logran identificar espacios por donde pueden o no pueden transitar, pues varios expresan cosas como “no, por ahí mi mamá no me deja ir porque es peligroso” (niños al ver una trocha que acorta el camino, Diario de campo, 18 ABR).

De esta manera, la relación que los niños y las niñas tienen con el territorio está fuertemente permeada por aquellas características que las personas adultas le otorgan a los diversos espacios. De modo que los niños y las niñas validan las características que se le dan y se apropian de los discursos que se generan en torno a los diversos espacios de la vereda como un saber cultural de su comunidad. Así mismo, esto les permite reconocerse como sujetos poseedores de ese saber y

constructores de su realidad, así que los niños y las niñas también logran, desde sus perspectivas, generar una relación con el territorio desde las experiencias que ellos y ellas mismas tienen, en tanto “de este modo los infantes van extendiendo un nuevo conocimiento, el cual involucrará una nueva generación que va a explicar y entender el mundo de forma diferente a la establecida” (Calderón, 2015, p. 135).

Es así como es posible evidenciar que los niños y las niñas, durante el recorrido por la vereda, hacen referencia a historias como:

- Cuando tomamos un camino alternativo a la vía principal, que daba a un barranco y en un momento intentando pasar con el cuidado que precisaba el sitio para no resbalarse, Nelson cuenta: Es que aquí se mató un niño de grado 0, porque se puso a jugar por aquí y se cayó de aquí pa’ bajo [a la vez que se detiene mirando a la montaña que hay en frente y continúa] mire eso que se ve allá es la ladera del volcán Galeras (ver *Foto 5*) (Contando lo que ocurrió en un camino alternativo a la vía principal de la vereda, Diario de campo, 18 ABR)



*Foto 5. Foto de la ladera del Volcán Galeras, tomada por Nelson*

- Así mismo, al momento de llegar a ‘La Peligrosa’<sup>20</sup>, el sitio donde terminaba el recorrido por la vereda la Investigadora describe que: Los niños describen que este es un lugar peligroso, porque ellos dicen que habían visto como cogían a la gente y la subían hasta la bocatoma, donde es más oscuro por los árboles y que por eso se llama ‘La peligrosa’,

---

<sup>20</sup> Es el sitio donde se ubica la bocatoma del acueducto, que queda más o menos a 2 Km de la escuela



porque podía entrar cualquiera y era normal que mataran gente porque nadie veía nada. (Niños contando lo que saben de ese sitio 'La peligrosa', Diario de campo, 18 ABR)

- Y camino a la bocatoma que queda en 'La Peligrosa' señalando un lugar rodeado por árboles Santiago dice: Vea la otra vez habían matado un becerro por acá, los satánicos, para ofrecérselo al diablo en sacrificio y eso ... (como se ve en la *Foto 6*) (Contando lo que sabe de 'La Peligrosa', Diario de campo, 18 ABR)



*Foto 6. Foto de 'La Peligrosa', cerca al sitio donde mataron al becerro, tomada por Santiago*

- Ya al momento de camino a la escuela, por otro camino alternativo, donde casi ningún niño y niña se detiene Pedro cuenta: Es que vea ahí está la casa de la viuda, una señora sin esposo que vivía ahí sola, esa señora estaba loca. Por eso esa casa está abandonada, porque la gente cuenta que aun ella está ahí, o sea su espíritu está en la casa y por eso la gente dice que es peligroso. (Contando la historia de una casa que está por la trocha donde los niños y las niñas no pasan, Diario de campo, 18 ABR).

De modo que los niños y las niñas comprenden que estas historias y vivencias permiten, a su vez, generar correlaciones entre la comunidad y el territorio, donde socialmente se establecen unos tipos de conductas o actuaciones en los diferentes espacios, que les permiten comprender su territorio y darle significado a las prácticas que allí se generan. Lo cual también permite reconocer que "las características del paisaje local se relacionan con un conocimiento específico que las personas han construido en relación con el entorno natural, que les permite comprender

mejor el medio y desarrollarse social y culturalmente con la comunidad” (Rojas & Peña, 2015, 1212-1213).

Por otro lado, se hace claro que los niños y las niñas reconocen, las características predominantes de su territorio y las identifican como propias de su comunidad. Dentro de estas características están la presencia de la ladera del volcán Galeras y la importancia del río Cariaco. Concibiendo que ambas características le otorgan a su territorio características especiales, como el hecho de que sus suelos son más fértiles gracias a la presencia del volcán y el hecho de que cuentan con el servicio de agua (potable y para el regado de las plantas) dentro de la vereda.

De hecho, dentro de la institución, el profesor desde el proyecto agroecológico, busca construir con los niños y las niñas una cultura de apropiación de la importancia del cuidado de aquellas características naturales de territorio. Lo cual, en palabras de Micolta & García (2004) permite ver que “ellos y ellas [los niños y niñas] entran a la vida y se van enriqueciendo con la experiencia de conocer el mundo circundante, íntimamente conectado a la tierra, a la cual aprenden a respetar y utilizar, para convivir en ella, sin destruirla” (p. 33).

De modo que desde estas experiencias los niños y las niñas se configuran como un colectivo, ‘Herederos del río Cariaco’, en la que cada uno/a participa y se identifica como parte del grupo. Aquí los niños y las niñas llevan a cabo actividades diversas como por ejemplo la limpieza del río, donde los niños y las niñas participan recogiendo aquellos elementos que son contaminantes para el caudal. Estas actividades buscan contribuir al cuidado y la preservación del ambiente a la vez que buscan generar un sentido de pertenencia por su territorio.

De la misma manera, es visible que los niños y las niñas, al generar una experiencia con el territorio se sientan identificados y cómodos con los espacios donde tienen mayor contacto con la naturaleza, es decir, se sienten muy a gusto cuando las actividades que realizan son en espacios

al aire libre, distintos al aula de clase, demostrando que les gusta participar mucho en la huerta y el vivero que tienen dentro de la institución.

Así, en la institución, se logra ver que los niños y las niñas le otorgan un valor especial a este espacio (el de la huerta y el vivero) en cuanto no solo representa un espacio de cuidado de las plantas, sino que representa la oportunidad de generar un ingreso económico para desarrollar una actividad pensada por y para los niños y las niñas en colaboración con los profesores, ya que como lo menciona el profesor “Aquí los niños y las niñas cuidan las plantas y se encargan de mirar que estén bien, porque después las vendemos y ellos se dan cuenta que así van recolectando dinero con su trabajo y lo que hacemos es usar ese dinero a fin de año en alguna actividad que les guste a ellos, por ejemplo el año pasado los llevamos a Chachagüí<sup>21</sup>” (Diario de campo, 13 ABR).

En este sentido se logra evidenciar que el Centro Educativo se ha constituido en un espacio de vital importancia para los niños y las niñas, quienes no ven la institución únicamente como el espacio de tomar clases, sino como un espacio que les permite reconstruir sus saberes culturales desde actividades como recolectar semillas y sembrarlas hasta aquellas que llevan a cabo en la huerta y el vivero, principalmente con la cosecha de alimentos; siendo actividades en donde además se involucran los padres y madres de familia, desde el acompañar en actividades como ferias y concursos en los que participan como comunidad educativa los niños, las niñas, los profesores y los padres y madres de familia.

Así mismo el Centro Educativo, es un lugar al que suelen ir los fines de semana, con el fin de cuidar las plantas de su huerta y vivero, por lo que no se desliga en ningún momento de la cotidianidad de los niños y las niñas. En este sentido es posible conferirle valor a “la escuela

---

<sup>21</sup> Es un municipio que se ubica hacia el norte del departamento a unos 80 Km, es decir a casi 2 horas, de Consacá.

rural como espacio para la revalorización y sinergia de saberes” (Núñez, 2004, p.24), donde a partir de la cooperación y el trabajo conjunto de la comunidad los niños y las niñas logran generar una identidad respecto a la escuela y a su territorio, identificando que “la identidad cubre simultáneamente dos fuerzas motrices fundamentales para todo ser humano: la necesidad de pertenencia y la necesidad de ser único” (Mieles & García, 2010, p. 816).

Así mismo, durante la actividad *¿Cómo es nuestra vereda?*, se logró evidenciar la relación que los niños y las niñas tienen con su territorio, mediante una actividad cartográfica, en donde los niños y niñas organizados por equipos resaltaron algunas de las características más importantes de la vereda y por lo tanto los espacios con los que más se identifican. Así en los tres mapas se pueden ver cierto tipo de concepciones que los niños y las niñas tienen sobre lo que es su territorio.

En principio se puede observar que los niños y las niñas al momento de elaborar la cartografía sobre su vereda tienen como punto de referencia la escuela; es decir, en los tres casos los niños y las niñas pintaron en un primer momento la escuela, y desde allí empezaron a distribuir los espacios, resaltando las características del territorio. De modo que los niños y las niñas hacen explícito el papel que tiene para ellos y ellas la institución como uno de los sitios más representativos de la vereda.

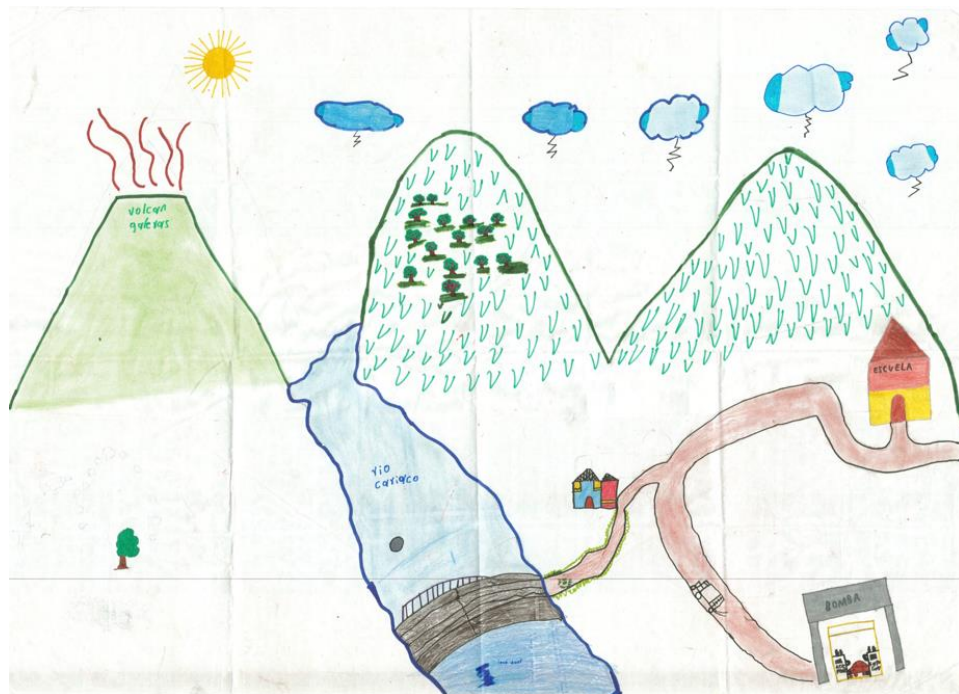
Así mismo los niños y las niñas intentan colocar los espacios que consideran deben ir en el mapa cerca de la institución, y en esa medida dibujaron los espacios que están más cerca de la carretera *circunvalar al Galeras*<sup>22</sup> que los que se encuentran en la parte sur de la vereda. De modo que, en principio aparece la escuela como un punto de encuentro de lo que significa el

---

<sup>22</sup> Es la carretera que une los municipios de la región occidente de Nariño (Yacuanquer, Consacá, Sandoná, La Florida, Nariño y Pasto)

territorio para ellos y ellas y la manera en la que la conciben (la escuela) como el lugar que todos conocen y que por lo tanto es más representativo para guiar el camino.

Por otro lado, atendiendo al hecho de que cada grupo realizó un mapa de la región teniendo en cuenta que el grupo 1 realizó un mapa que hiciese visible las características físicas y naturales, el grupo 2 puso en el mapa como se organizaba la vereda, en términos de donde se ubican las casas y el grupo 3 elaboró un mapa donde evidenciaba donde suelen estar los cultivos de los alimentos más predominantes. Se logró evidenciar que el grupo 1 (ver *mapa 1*) reconoce la presencia del volcán Galeras como algo importante pero consideran que lo que es más representativo son las montañas, que caracterizan la región Nariñense por ser un punto donde predomina el macizo colombiano, logrando apreciar allí (las montañas) los diversos cultivos que se tienen en el territorio, quizás porque el volcán se aprecia como algo que está frente a la vereda y que por lo tanto los caracteriza pero no genera una identidad con el mismo (el volcán).



Mapa 1. Características físicas y naturales de la vereda

Del mismo modo también es posible evidenciar la importancia que tiene el Río Cariaco para los niños y las niñas, ya que si bien el río no es visible en la parte alta de la vereda porque allí el río baja por el lado oriental a unos cuantos metros de la vía y de las casas, los niños y las niñas tienen el saber de conocer por donde baja el río. En el dibujo del río los niños y las niñas colocan uno de los límites con la vereda de Bombona<sup>23</sup>, por un espacio por el cual ellos y ellas reconocen que pueden cruzar hacía el otro lado del río, que aunque no sea muy claro a que se refieren cuando dibujan un puente, los niños y las niñas indican que “es que por ahí uno puede pasar a Bombona y no tiene que ir por la carretera” (Niños explicando el mapa, 17 ABR).

De igual manera en el *Mapa 1* los niños y las niñas describen el límite de la vereda con uno de los puntos más visibles que divide a Cariaco Bajo de Bombona: la Estación de gasolina, a la cual los niños y las niñas denominan ‘La Bomba’. Este límite de la vereda se encuentra en un punto de la carretera *circunvalar al Galeras* y los niños y las niñas indican que por allí es por donde baja el río Cariaco hacía la vereda de Cariaco Bajo.



Mapa 2. Organización de la vereda

---

<sup>23</sup> Es la vereda que colinda con Cariaco Bajo al lado occidental

Ahora bien, en el *mapa 2* fue posible evidenciar que los niños y las niñas tienen una mayor relación con la parte alta de la vereda. Esta quizás porque la mayoría de ellos y ellas tiene sus casas ubicadas en esta parte del territorio, que además está muy cerca a la vereda Cariaco Alto<sup>24</sup>.

Los niños y las niñas indican también tener una relación más cercana con las personas que viven por esta zona de su territorio, es decir se identifican como parte de la comunidad que está más cerca de ellos y ellas. Haciendo visible que, en esta interacción, la comunidad se convierte en un agente socializador vital en la configuración de los niños y las niñas, pues son adultos que no necesariamente hacen parte de su familia y con quienes igual los niños y las niñas generan una relación cercana. De modo que, como plantea Escobar (2012) “los espacios de socialización tienden así a constituir relaciones mediadas por el vínculo cercano” (p. 49) y por lo tanto hace evidente que “cada sociedad o grupo humano particular cumple las tareas de socialización utilizando diferentes agentes y procesos más o menos explícitos e intencionales” (Mieles & García, 2010, p. 811).

Así mismo entender esta configuración del territorio, desde lo más cercano, permite reconocer que desde allí también se configuran las relaciones entre pares. De manera que los niños y las niñas afirman que pasan tiempo, ya sea después de salir de la escuela o los fines de semana, con los compañeros que viven más cerca (en términos de distancia entre sus casas).

Por otro lado en este mapa (*mapa 2*) fue posible evidenciar que los niños y las niñas, suelen dibujar los sitios en donde pasan la mayor parte del tiempo muy cerca de los lugares en donde se encuentran ubicadas sus casas. Es decir, los niños y las niñas hacen alusión a sitios como la iglesia, la cual está ubicada al lado de la cancha de la vereda, allí los niños y las niñas indican

---

<sup>24</sup> Una vereda que colinda con Cariaco Bajo al costado norte

que este lugar es donde suelen hacerse las juntas de acción comunal y además donde suelen reunirse los diferentes grupos generacionales para desarrollar distintas actividades como por ejemplo partidos de fútbol entre los jóvenes, entre los niños y las niñas y reuniones como los grupos de ahorro autogestionado y crédito (GAAC) realizados por la Fundación Suyusama.

Del mismo modo en el *mapa 2*, se puede observar que si bien los niños y las niñas contemplan que la vereda se organiza hacía el sur, únicamente ubican en la parte más baja la iglesia y la cancha, seguidas de unas cuantas casas, pero no explicitan el resto del territorio, quizás porque en la parte más baja casi ninguno de los niños y las niñas que colaboraron en la investigación vive por allí. Incluso los niños y las niñas indicaron que realmente es un punto clave de la vereda, pues es el que queda justo en medio del camino que atraviesa la vereda.



Mapa 3. Venta y producción de alimentos en la vereda

De otro modo el *mapa 3*, logra dar cuenta de aquellos lugares que los niños y las niñas consideran como los más representativos en términos de los productos alimenticios que se



producen y se venden en gran cantidad dentro de la vereda. Reconociendo incluso las casas de ellos y ellas como sitios de producción agrícola donde cultivan algunos alimentos como parte de sus huertas familiares. También reconocen que las familias de algunos de sus compañeros se especializan en elaborar algunos productos, en este caso indican cosas como “Es que hay que poner la casa de Santiago porque la mamá de él hace las arepas y la de Nelson porque allá se hace yogurt” (Niños discutiendo que poner en el mapa, Diario de campo, 17 ABR 2018).

Por otro lado, se evidencio que los niños y las niñas al momento de reconocer los puntos de producción y venta de alimentos, le dan gran importancia a aquellos lugares que identifican como propios e identitarios de la región. En este sentido, no dibujan tanto los sitios de cultivos de café o frutales (muy comunes en las fincas de la vereda), sino que le dan más importancia a lugares de producción pecuaria, en términos de que existen fincas donde se especializan en ello, así por ejemplo señalan que “esta es la cuyera de Doña Miriam” mostrando en su mapa la casa de la señora que se encarga de criar cuyes, y luego indican “ahí es el Galpón”, indicando una finca donde crían pollos para vender en el pueblo.

Así mismo, al igual que el *mapa 2*, en el *mapa 3* los niños y las niñas colocan como un punto importante la iglesia y la cancha de fútbol, ya que este punto les permitió ubicarse para guiar el camino e indicar las diversas variantes que existen y que conectan a los distintos sitios entre sí. En este caso específico se logró observar que durante el proceso de graficarlo, Nicolás indicó vivir en otra vereda (Santa Inés<sup>25</sup>) y dijo “en mi casa producimos mangos y tomates”, así los niños y las niñas a partir de los puntos claves (el Centro Educativo, la iglesia y la cancha), le dijeron que su casa iría en esa esquina, y así luego unieron el camino de tal manera que permitiese reconocer el recorrido que hace Nicolás para llegar a la institución.

---

<sup>25</sup> Una vereda ubicada al costado nor-oriental de Cariaco Bajo

En ese sentido se puede evidenciar que a pesar de que la institución queda en la vereda de Cariaco Bajo, los niños y las niñas que viven en otras veredas no configuran de manera distinta el territorio, ya que en Cariaco Bajo es donde suelen pasar gran parte del tiempo, lo cual, a su vez, permite evidenciar que si bien la configuración del territorio se da con los lugares más cercanos, en donde se genera también un sentido de apropiación, este no se da únicamente desde la comunidad de Cariaco Bajo, sino desde una colectividad más grande que permite una relación cercana con las veredas aledañas, principalmente Cariaco Alto y Santa Inés. De modo que se puede hacer claro lo planteado por Oslender (2012) al distinguir tres conceptos que le dan sentido al lugar, de modo que los tres se interconectan en cada uno de los sujetos que habita el territorio y desde allí se le otorga y confiere un significado, estos tres son:

1. Localidad, la cual se refiere a los marcos sociales (estos pueden ser formales o informales) dentro de las cuales están constituidas las diversas interacciones que se generan en el interior del lugar.
2. Locación, que tiene que ver con el espacio geográfico que delimita el lugar/ territorio y “que está afectado por procesos económicos y políticos que operan dentro de un marco más amplio regional, nacional y global” (Oslender, 2012, p. 208).
3. El sentido de lugar, el cual se refiere al sentimiento o expresión subjetiva que se genera al vivir en un contexto específico.  
(Oslender, 2012)

### **Los niños y las niñas como sujetos de saberes:**

Esta categoría se fundamenta en la importancia de reconocer que los niños y las niñas poseen un acervo cultural muy grande. Durante la realización de esta investigación se pudo evidenciar que los niños y las niñas no hacen referencia únicamente al saber gastronómico sobre el cual se está trabajando sino también a muchos otros saberes de los cuales ellos y ellas se apropian y son capaces de expresar en qué consisten y ponerlos en práctica.

De este modo, los niños y las niñas logran expresar sus saberes de una forma coherente y en los términos propios de su comunidad, de tal manera mediante la expresión de sus voces

demuestran la importancia que estos (los saberes) tienen en su comunidad y la forma en la que estos les permiten configurar su identidad. En este sentido, se logró evidenciar que los niños y las niñas, además, logran generar una relación con las personas adultas, donde ellos y ellas se dan a conocer como niños y niñas sujetos de saberes que igualmente logran generar ideas y ponerlas en práctica cuando contribuyen en las labores comunitarias. De esta manera, se percibe que existen, tal y como lo menciona Chacón (2015), “tres formas de interpretar la infancia: una como receptáculo de las experiencias; otra, donde comparten las experiencias entre sí y, una tercera, donde niñas y niños pueden transmitir al resto del grupo social sus propias experticias sobre la vida.” (p. 135)

Así, en principio, teniendo en cuenta el desarrollo de la investigación, se logró identificar que los niños y las niñas se identifican como sujetos de saberes, en cada una de las actividades realizadas dentro del plan de trabajo. Al comenzar con el momento de hablar de un saber gastronómico, se evidenció que los niños y las niñas reconocen la importancia de la relación que se genera entre el territorio y este saber gastronómico, en cuanto el territorio provee de los alimentos que sirven para establecer su acervo gastronómico.

De tal modo, que se comenzó por identificar las semillas que se cultivan en la región, entendiendo que el saber gastronómico se construye con base en los alimentos que se consumen, y en el caso específico del contexto rural esto tiene que ver con los alimentos que se cultivan y se cosechan. Atendiendo al hecho de que las semillas autóctonas de cada región permiten mantener “la base biológica del territorio [...], y] ordena ambientalmente el territorio” (Álvarez, Castaño, Montes & Valencia, 2013, p. 141). En este sentido los niños y las niñas, en la actividad *Reconociendo las semillas*, desde sus saberes lograron describir las semillas, como aquellas que:

- "Son importantes porque nos dan comida"
- "Porque permiten crear vida"
- "La semilla es una pepita que al crecer da frutos"
- "Se cosechan, siembran en la tierra"

Y a partir de allí, los niños y las niñas identificaron cuatro semillas que son muy propias de su región las cuales fueron: el paico, el limón, la yuca y la naranja; los cuales los niños y las niñas describieron, indicando cómo son estas semillas, el cuidado que se debe tener y las utilidades que les dan en la comunidad desde los saberes que poseen. Así cada una (de las semillas) se muestra en las siguientes imágenes, en el mismo orden en que se presentaron anteriormente; de tal manera que en la *imagen 1* presentan una explicación del Paico, en la *imagen 2* una explicación del limón, en la *imagen 3* una descripción de la yuca y en la *imagen 4* una descripción de la naranja.



*Imagen 1. Descripción del Paico junto a ilustraciones sobre su cuidado y la forma de la planta*

La semilla de limón es pequeña es amarilla es redonda por dentro tiene una  
 punta fina más grande que la punta de la semilla de naranja no se los puede  
 machucar solo machucarlos a ser con el diente en esta con limón es la  
 más macha poca macho a bene macho a que sea del tamaño de limón  
 que se los macha y están chiquitos fíjate de verlo más tiene que estar  
 pendiente que no se le muevan macho.



Imagen 3. Descripción del Limón junto a ilustraciones sobre la forma de su semilla, el árbol y su fruto

LA YUCA

la Yuca serasaca de la planta Inyoca es rica  
 se puede ritar y cosnar lasenya es un palito  
 y en el palto le sale orospoira y del pal  
 usaren ojas y tienen una capa y de baja de  
 la capa a y una capa belde y solo siembra  
 cola codole y partiendo unas tajitas y se dan  
 batos en quequito y se los coloca causados.



Imagen 2. Descripción de la Yuca junto a una ilustración de la forma de la planta

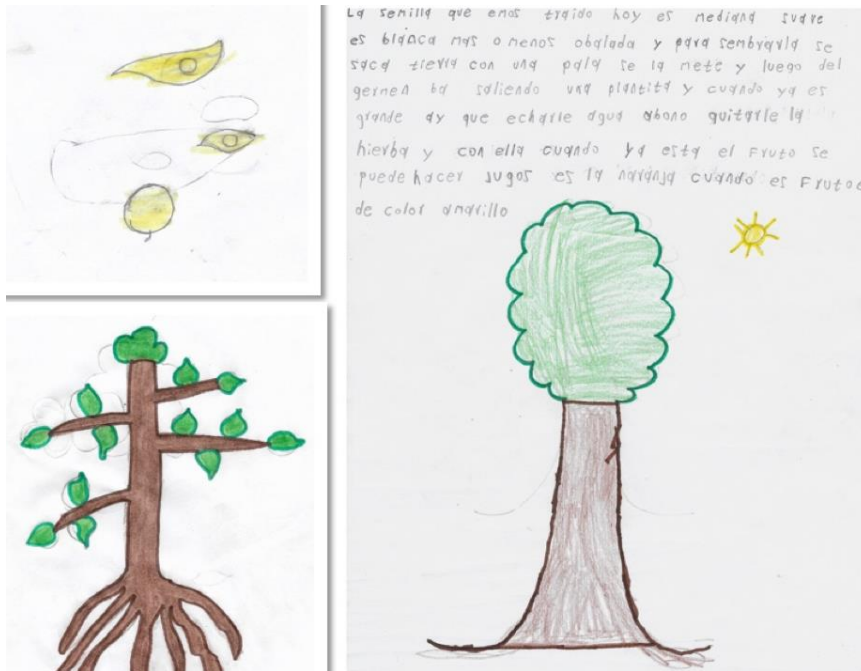


Imagen 4. Descripción de la Naranja junto a ilustraciones sobre su semilla y el árbol de la misma

En ese sentido, dentro de cada una de las imágenes se logra percibir que los niños y las niñas no solo comprenden la utilidad y la importancia de cada uno de estos alimentos, sino que incluso logran dar cuenta y explicarles a otros en qué consiste pensar el proceso de siembra de cada uno de ellos. Atendiendo a los saberes que poseen y a las prácticas que realizan con las personas adultas, desde donde logran mantener y recrear esos saberes, reavivándolos y constituyéndolos como algo primordial en su vida diaria. Evidenciando, a su vez, que la aprehensión que hacen los niños y las niñas de estos saberes, parte del reconocimiento de su cultura, entendiendo esta como

... un acto supremo de alteridad pues solo podemos llegar ser lo que somos junto con los otros y lo que hemos construido como cultura, y que ella nos une a los otros, la aprendemos con y junto a los otros, por ello es una forma de herencia social que aprendemos en la interacción con los demás.

(Guerrero, 2017, p. 36)

Así mismo los niños y las niñas reconocen que dentro de la comunidad existen personas adultas que poseen saberes importantes para construir desde allí su identidad en relación al territorio como comunidad campesina. De modo que, en un primer lugar identifican al profesor

como un sujeto de saber que es importante dentro de su comunidad, en tanto los profesores también “son conocedores de la cosmovisión [...], y transmisores oficiales de la cultura y costumbres tradicionales en la escuela.” (Rojas & Peña, 2015, p. 1215). Desde allí el profesor también los guía y acompaña en la apropiación de los saberes que tienen que ver con el saber gastronómico, llevando a cabo actividades que implican desde reconocer las semillas hasta aprender cómo preparar las distintas comidas.

En este caso el profesor cuenta que “aquí la escuela ya ha participado en varios concursos de gastronomía, participamos como institución con los niños, las niñas y las mamás; aquí las mamás siempre están muy dispuestas a colaborarnos... Verá en ambos concursos hemos ganado con nuestro ají” (Profesor en Diario de campo, 13 ABR).

Del mismo modo, los niños y las niñas reconocen a personas como Silvia<sup>26</sup> u otros adultos como aquellas personas de quienes pueden aprender cómo eran sus semillas y las cualidades que tenían antes y que quizás ahora han cambiado, resaltando la transmisión oral de saberes. Identificando que esta transmisión abre espacios de socialización que les permite inscribirse a los niños y las niñas en su cultura desde la memoria de las personas adultas, de tal manera que se reconoce, como lo plantea Guerreño (2017), “Sin memoria no tendríamos identidad ni cultura, pues no hay cultura sin memoria y no hay memoria sin cultura.” (p. 39). Por ello los niños y las niñas lograron elaborar entre ellos y ellas mismas una entrevista con una serie de preguntas que les permitiese acercarse más a los saberes sobre las semillas y los alimentos de la región (ver *foto* 2).

Al momento de hablar con las dos personas a quienes los niños y las niñas les realizaron la entrevista, en el marco de la actividad *¿Qué más saben los adultos de nuestras semillas?*, donde

---

<sup>26</sup> Una líder comunitaria de la región.

los niños y las niñas guiaron el camino a las casas de las personas; fue posible evidenciar que estas personas adultas indicaban cosas como:

- "Había mucho maíz, maíz rojo le llamábamos"
- "Se las cuidaba con palas, y se enterraba si la semilla estaba buena, sino el sitio se volvía a llenar con hierba y ahí se dejaba"
- "La mata del maíz se arranca y luego se amontona... así como ustedes ya saben"
- "Antes eran más naturales porque todo era con abono orgánico y no usaban tanto químico"
- "Las guardaban mucho en las casas, sobre todo las de maíz, frijol"
- "Antes las juntaban [las semillas] con cenizas para que no les entren la maleza y así las conservaban"

(Vídeos *VID\_20181* y *VID\_20182*)

De esta manera, se logró dar cuenta de que los niños y las niñas no son ajenos a lo que las personas adultas hacen referencia, pues las personas adultas los reconocen como sujetos de saberes, entendiendo que los niños y las niñas participan de las actividades que se llevan a cabo diariamente en el hogar. Así se entiende que los niños y las niñas generan una apropiación sobre estos temas y sean capaces de ponerlos en práctica por sí mismos en otros espacios. En este sentido, se logra hacer énfasis en que

... los saberes campesinos en movimiento presentan una idea de la dinámica intergeneracional en la que se insertan las prácticas cotidianas de vida rural y señalan la preservación de un núcleo cultural conformado por las esencias sustantivas que otorgan organización e identidad a los miembros de estos grupos sociales. (Núñez, 2004, p. 18)

Ahora bien, seguido de estos talleres los niños y las niñas eligieron utilizar la yuca como el producto principal para realizar el taller *Nuestra Gastronomía*, el cual se llevó a cabo en un solo día, en donde los niños y las niñas prepararon un producto que contuviese este alimento. De



modo que en colaboración con el profesor se logró establecer que se prepararían unas empanadas de pollo utilizando para la masa de las mismas: la yuca.

Inicialmente la idea era invitar a las mamás a compartir con nosotros este espacio gastronómico, sin embargo, no fue posible que ellas asistieran a la escuela, pues en esa temporada (Mayo - Junio) estaban en cosecha de café y ellas debían ir a trabajar, pues como menciona el profesor “ellas no pueden dejar de trabajar porque la cosecha se hace durante la mañana y para ellas es un ingreso” (Reflexión planeación, 18 MAY). Pese a esto fue muy curioso como los niños y las niñas al momento de comenzar el taller tomaron por completo el liderazgo de la actividad.

Así el profesor dijo que los niños podían encargarse de prender el fogón (ver *Foto 7*) y mientras tanto las niñas podían ir pelando las yucas o picando la cebolla y el cilantro (ver *Foto 8*). De modo que los niños dijeron que irían a conseguir palos para poder encender el fogón y una vez que los trajeron empezaron a colocarlos y a traer otro tipo de elementos que les permitiesen mantener el fuego vivo, así se agacharon y empezaron a soplar para que el fuego se prendiera más rápido.



*Foto 7. Niños prendiendo el fogón*



*Foto 8. Niñas pelando las yucas*

Mientras tanto las niñas estaban pelando las yucas y decían cosas como “verá yo traje este cuchillo porque es el que mi mamá usa para pelar las yucas, los otros no sirven”, y también hacían referencia a “yo ayudo a mi mamá a picar la cebolla en la casa”. Así se pudo evidenciar que los niños y las niñas logran realizar este tipo de actividades sin necesidad de que un adulto esté pendiente de ello, ya que las personas adultas reconocen que los niños y las niñas saben lo que hacen y las cosas que estas labores implican. Permitiendo, al mismo tiempo, evidenciar que los niños y las niñas a través de sus expresiones “hablan sobre sus experiencias vitales, y puedan experimentar y participar de lo que hacen, de sus praxis sociales.” (Guerrero, 2017, p. 18)

Ya al momento de formar la masa de las empanadas ellos mismos iban indicando si la masa aún estaba con algún tipo de fibra de las yucas para ir las sacando y haciendo la masa más suave para poder luego rellenarla con el arroz y el pollo. En este caso específico el profesor indicó que por lo general en la región llevan arroz, así que por ello los niños y las niñas decidieron que las empanadas llevarán arroz y pollo. De modo que cuando las iban rellenando, ellos y ellas iban indicando que lo mejor era mezclar el arroz con el pollo para poder crear las empanadas.

En este momento, los niños y las niñas, indicaron que:

- Niños: ¿Y cómo vamos a rellenar esta masa?
- Investigadora: Hacemos arepitas para echar el relleno
- Niños: Pero... ¿Cómo hacemos una arepa con esta masa?
- Investigadora: Cogemos un poquito de masa y hacemos una bolita, y luego la aplastamos entre las palmas y la vamos redondeando, para que luego las podamos cerrar.

Esto permitió evidenciar que, como lo plantea Núñez (2004), se presentan una especie de saberes hibridados, en cuanto los niños y las niñas en su interacción con la investigadora logran identificar algunos saberes que pueden ser compartidos, pero que a su vez pueden variar en las formas en las que se llevan a cabo, pues en este caso no es seguro que se deba hacer una ‘arepa’ con la masa para rellenar las empanadas.

Al momento de la cocción, o sea de freirlas, la señora Irma<sup>27</sup> dijo que lo mejor era que ella lo hiciera porque los niños y las niñas se podrían quemar, aunque ellos y ellas indicaban que no pasaba nada, porque ellos y ellas también sabían freír las empanadas. Sin embargo, los adultos no permitieron que realizarán este procedimiento. Aquí se evidencia que los niños y las niñas “con sus pares van produciendo nuevas representaciones, las cuales no son entendidas por los adultos de manera suficiente debido al cambio generacional” (Calderón, 2015, p. 135). Así que mientras la señora Irma iba freír las empanadas, los niños y las niñas empezaron a limpiar los utensilios que utilizaron.

Al final cuando las empanadas estuvieron listas, los niños y las niñas estaban muy emocionados de poder llevar a sus casas el producto que ellos y ellas habían elaborado, pues no solo tenían un sentido de apropiación por lo que habían hecho, sino que además reconocían la

---

<sup>27</sup> Es la señora que les colabora en la institución a preparar la merienda de los niños y las niñas.

validez de sus voces dentro del proceso y la posibilidad de compartir este saber entre todos. De este modo puede evidenciar que las personas adultas (en especial aquellas que no pertenecen a su comunidad) “pueden aprender de ellas mismas [las niñas] y de ellos mismos [los niños] desde sus propias palabras y sabidurías” (Guerrero, 2017, p. 21), en cuanto los niños y las niñas por medio de sus discursos van reavivando su saber y logran revitalizarlo, a su vez, en la práctica.

Por último fue posible ver que los niños y las niñas se reconocen como parte de la comunidad y reconocen la importancia de sus saberes y la relación que tienen con la tierra, pues ellos y ellas logran ver que también pueden revitalizar el saber gastronómico de su comunidad, desde la relación con las personas adultas y las formas en las que esta (la relación) les permite configurarse como sujetos de saberes, en tanto se entiende que “el sujeto se hace como tal en la medida en que se comprende y comprende el mundo exterior como dos cosas diferentes, que están implicadas y se afectan la una a la otra como determinantes de desarrollo.” (Echavarría, 2003, p. 9)

Ahora bien, teniendo en cuenta el desarrollo de la investigación, durante los diferentes talleres que se realizaron, se dio cuenta de un cumulo de diversos saberes que los niños y las niñas también expresan, y que por lo tanto permiten configurarlos como sujetos de saberes. En este sentido, se consideró que, del mismo modo, estos otros saberes también debían ser analizados, en cuanto son saberes culturales que también confluyen y se relacionan con el saber gastronómico y con las representaciones sociales entre las que los niños y las niñas participan y se desenvuelven.

En esta medida, por una parte, se logró evidenciar que los niños y las niñas, durante el tiempo que pasan en la institución, aprecian mucho el tiempo en que pueden jugar. Dentro de los descansos suelen jugar, en especial, al trompo o a las piquis, (ver *Foto 9*) y hacen explícito el

saber que tienen sobre este tipo de juegos, así por ejemplo Nelson logra dar a conocer sus conocimientos en trompos desde frases como:

- "mire amárrelo así (muestra como enrolla la pita alrededor del trompo), ya láncelo así"
- "si ve ya lo hizo bailar". (Diario de campo, 06 ABR)



Foto 9. Jugando trompo

Del mismo modo el profesor indica que es algo que les gusta mucho y, así como les enseñó a jugar con el trompo, le gustaría enseñarles otro tipo de juegos que se han ido perdiendo y que sabe que los niños podrán mantenerlos dentro de los saberes culturales de la comunidad, como por ejemplo jugar el balero<sup>28</sup>. De modo que el profesor se encarga de llevarles a los niños y las niñas estos juegos y luego ellos y ellas logran reconfigurar el sentido de los juegos, de manera que no solo juegan de la forma que es conocida por la mayoría (la manera tradicional), sino que logran transformar y crear nuevas formas de jugar entre ellos y ellas. Dándose, en esta medida lo que Núñez (2004) denomina como *saberes emergentes*, donde se puede evidenciar que los niños

---

<sup>28</sup> En otras partes de Colombia, también conocido como el juego de ‘La Coca’

y las niñas a partir de sus experiencias con aquellos objetos logran generar nuevas prácticas que se validan como saberes, en este caso inicialmente entre sus pares y luego en la comunidad.

Por otro lado, como se ha venido indicando en las otras dos categorías de análisis presentadas anteriormente, los niños y las niñas se configuran como sujetos de saberes desde sus relaciones con las personas adultas y su territorio. En ese sentido, al momento de inscribirse como colaboradores de la investigación los niños y las niñas lograron hacer alusión al hecho de que ellos y ellas se reconocían a sí mismos como el grupo de “Herederos del río Cariaco”, pues indican que el río es vital para su territorio, ya que el agua es importante para la vida de ellos y ellas y así mismo para las tareas que se realizan con el trabajo de la tierra. En tanto expresan cosas como “Es que nosotros ya tenemos un grupo... porque el río Cariaco es algo que nos representa y que debemos cuidar” (Santiago, Diario de campo, 13 ABR) o “Es que el río es nuestro, y por eso somos los herederos, así luego vendrán los otros (refiriéndose a los niños y niñas más pequeños de la escuela) y harán parte de este grupo también” (Felipe, Diario de campo, 13 ABR).

Así, se logra evidenciar que los niños y las niñas poseen un saber sobre su territorio y sobre la importancia de cuidar la naturaleza, como un agente que permite la subsistencia de la comunidad, desde el trabajo de la tierra. De tal manera que los niños y las niñas, como miembros de una comunidad campesina, logran dar a conocer las diversas prácticas de lo que implica trabajar la tierra no solo como algo que llevan a cabo en sus casas, sino como algo que se vive también en la institución. Pues se comprende que son “los padres y madres, cuidadores y cuidadoras, maestros y maestras o demás adultos significativos, quienes constituyen el soporte principal mediante el cual los niños y niñas desarrollan su identidad” (Mieles & García, 2010, 815) y en ese sentido quienes aportan desde su relación a que el niño o la niña se configure como

parte de la comunidad campesina de Cariaco Bajo, sin desligar lo que se hace en la casa de lo que se hace en la escuela.

En ese sentido se puede evidenciar que los niños y las niñas reconocen que el Centro Educativo también es un espacio para seguir configurándose como una infancia rural campesina. De modo que ellos y ellas resaltan la labor de la huerta y el vivero (ver *Foto 10*) expresando la importancia que estos sitios tienen para ellos y ellas y compartiendo desde sus saberes cómo realizan el cultivo de los alimentos que allí tienen, de modo que los niños y las niñas dan ideas como:

- A: "¿Cómo las cuidan? (refiriéndose a las plantas del vivero)"
- B: "Quitándoles la hierba, echándoles agua, tierra y abono orgánico y eso"
- C: "¿Cómo cultivan las plantas? (refiriéndose a las plantas de los frutales, las raíces y las hortalizas
- D: "Echándoles agua, abono orgánico, le ponemos unos palitos alrededor mientras crecen y les quitamos la hierba "

(Vídeo *VID\_20183*)



*Foto 10. Niños explicando que hay en el vivero y cómo cuidan estas plantas*

Así mismo los niños y las niñas indican que para cuidar de estas plantas deben turnarse para ir los fines de semana a regarlas, pues la vereda es un lugar muy caliente y si no las riegan podrían morir. En este sentido el profesor indica que los cultivos que allí tienen no solo contribuyen a que los niños y las niñas tengan una cercanía con su contexto rural específico, sino que además el Centro Educativo logra incluir estos alimentos en el programa de alimentación que manejan en la institución.

De modo que se da cuenta de que “se configura un cúmulo de conocimientos disponibles que consiste en el almacenamiento pasivo de experiencias.” (Schütz citado en García & Micolta, 2004, p. 32) y que lo que se pretende con cada experiencia es que los niños y las niñas reconozcan que “la cultura, la identidad y la memoria están vivas” (Guerrero, 2017, p. 16), pues es desde allí desde donde los niños y las niñas validan sus saberes y logran hacerse escuchar, ratificando que “la cultura ha sido y es, una fuerza para la reafirmación de la vida y para transformarla.” (Guerrero, 2017, p. 37)

### **Rol del profesor rural:**

Esta categoría surge como una pequeña reflexión sobre lo que implica ser profesor, y en esta investigación ser un profesor rural. Quisiera precisar el hecho de que como en cualquier institución educativa los profesores se enfrentan a un grupo de niños y de niñas completamente heterogéneos, que si bien se inscriben en una misma comunidad, llegan cada uno con sus particularidades y sus peculiares modos de ser.

Así mismo, los profesores, desde su labor en la institución se convierten en los segundos agentes socializadores con los que se encuentran los niños y las niñas, comprendiendo que “a la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores” (Jaramillo, 2011, 111). Sin embargo, es



notorio que, así como en cualquier contexto particular, los profesores del Centro Educativo San Miguel configuran su quehacer desde la relación que generan, no solo con los niños y las niñas, sino con la comunidad de Cariaco Bajo, como una comunidad campesina.

En este sentido, al momento de realizar el análisis de las categorías planteadas anteriormente, encontré que en varias ocasiones hacía referencia a los profesores, y en ese sentido me surgió la inquietud de ¿Qué caracteriza a los profesores rurales? De modo que se hace imprescindible, rescatar el hecho de que los profesores no se desligan de la cultura en la que está inmersa la institución, es decir que si bien no viven en la vereda, si se reconocen como parte de la comunidad campesina de Cariaco Bajo, en tanto vivieron allí en algún momento y por lo tanto reconocen los marcos sociales y las formas de relacionamiento que se generan como comunidad.

Esto, a su vez, les permite trabajar con los niños y las niñas atendiendo a su contexto más próximo (la vereda) y acercándolos a los contextos en los que también se podrían ver inmersos y que se encuentran más permeados por la cultura occidentalizada como Pasto (capital del Departamento de Nariño), de modo que los profesores buscan siempre guiar el proceso de los niños y las niñas desde su identidad campesina que les permita generar un sentido de pertenencia con su cultura y su comunidad. Reconociendo que

[...] la educación infantil tiene que valorizar la cultura local, la nacional y la universal, porque todos los niños son ciudadanos del mundo y, al mismo tiempo y en el mismo proceso, brindar las condiciones para que cada uno pueda formar su identidad. (Didonet, 2012, 36)

En ese sentido los profesores del Centro Educativo, logran abrir espacios donde los saberes culturales cobran vida dentro de la escuela, como el hecho de tener una huerta y un vivero o de realizar caminatas ecológicas al río e incluso el hecho de adoptar un árbol y reconocer las características que este posee. Con las cuales los niños y las niñas se van configurando y van empezando a reconocer que estas actividades también les permiten reconocerse como parte de su

colectivo desde la construcción de sí mismos como sujetos autónomos y libres.

Es decir que los profesores del Centro Educativo logran hacer visible que las experiencias y los saberes de la comunidad, se ponen de manifiesto y se transforman atendiendo a las distintas generaciones, proporcionando que los niños y las niñas se desarrollen en un ambiente que les permita emanciparse, atendiendo a las responsabilidades y las libertades que tienen como personas (Didonet, 2012). De tal manera que los niños y las niñas participan en cada una de las tareas y actividades desde su ser y su saber, pues los profesores resaltan el hecho de que los niños y las niñas participan, en gran parte, en las tareas del hogar que son casi las mismas que llevan a cabo en la institución.

### **Conclusiones**

Luego de haber realizado el análisis de los resultados obtenidos dentro del trabajo de campo, fue posible evidenciar que se logró alcanzar cada uno de los objetivos propuestos para el desarrollo de la presente investigación, y de esa manera también se respondió a la pregunta que guiaba el proceso. Ahora bien, en este apartado se describirán aquellas conclusiones a las que se pudo llegar luego de poner en dialogo cada una de las partes que se relataron en el presente texto.

De esta manera, en principio se reconoce 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. En ese sentido se reconoce que desde allí los procesos de socialización e inmersión que se hacen desde agentes como la familia y la escuela responden a la esencia misma de la cercanía que se genera entre las distintas personas de la comunidad.

Así fue posible hacer evidente que los niños y las niñas, en el contexto específico rural de la comunidad de Cariaco Bajo, son concebidos como sujetos activos dentro de la misma, en cuanto ellos y ellas participan de las diversas prácticas que se dan en la comunidad. Esto permitió reconocer, a su vez, que los niños y las niñas desde este papel que se les otorga en la comunidad logran apropiarse de los saberes y sentires que tienen como colectivo, reconociéndose cómo parte de la comunidad campesina de su región (Cariaco Bajo).

Ahora bien, evidenciar cómo se genera este tipo de configuración de los niños y las niñas como sujetos de saberes, donde la comunidad los reconoce como tal, permitió dar cuenta de las maneras en las que los niños y las niñas logran ser revitalizadores de sus saberes, en cuanto son capaces expresar con sus voces y sus acciones estos saberes que poseen de una manera coherente, no solo con lo que las prácticas implican, sino con los sentidos que adquieren dichas prácticas para la comunidad.

Por otro lado se logró atender al papel que cumple la institución en este contexto rural, ya que no solo se trabaja desde las áreas del conocimiento académico, sino desde lo que implica *ser* en su contexto, es decir desde su identidad propia como niños y niñas campesinos. Haciendo énfasis en el proyecto agroecológico que desarrolla el profesor dentro de la escuela, como parte vital para el desarrollo y la generación de un sentido de pertenencia de los niños y las niñas para con su territorio y su comunidad.

Todo esto responde entonces al objetivo general propuesto desde el principio, el cual comprende que los niños y las niñas como sujetos activos logran ser partícipes de la revitalización y re-configuración de los saberes que se dan en su comunidad, incluso desde un ámbito educativo donde se reconoce la importancia de tenerlos en cuenta (dentro de los saberes), no solo como futuros adultos, sino como los niños y las niñas que a diario también construyen su

realidad, tanto individual como colectivamente, desde las decisiones que toman y las acciones que ejecutan en los diversos espacios en los que se desenvuelven.

Así mismo se logró dar cuenta de que percibir a los niños y las niñas como sujetos de saberes, es una construcción que se hace desde las relaciones que se generan en la comunidad, es decir que no solo implica cómo pensamos a ese niño y a esa niña, sino también cómo los hacemos partícipes y los integramos en cada situación que los afecta. Entendiendo de que todas las experiencias que el niño y la niña tienen van abriendo ese espacio en el cual ellos y ellas se reconocen como participantes activos de su comunidad y en ese sentido se configuran como sujetos capaces de generar conocimientos y saberes a partir de lo que viven, respondiendo a las necesidades de su condición espacio-temporal y a la identidad colectiva que comparten.

Esto deja ver que los niños y las niñas no se desligan de lo que sucede en su comunidad, sino que antes bien son capaces de reconocer la importancia que tienen sus saberes para desde allí continuar manteniéndolos vivos, ya sea salvaguardándolos como lo hacen los mayores o transformándolos a partir de la experiencia que tienen y las respuestas que pueden darse a las necesidades que surgen, lo cual implica a su vez reconocer que los niños y las niñas son capaces de generar saberes nuevos que contribuyen a las respuestas sociales del momento que se vive. (Núñez, 2014).

Por otro lado, se comprende entonces que al reconocer a los niños y las niñas como sujetos de saberes, se logra evidenciar la pertinencia que tiene trabajar con ellos y ellas como colaboradores de los procesos que se dan, en cuanto los niños y las niñas logra configurarse y dar a conocer esas realidades que viven desde su propia perspectiva. Ya que cuando se trabaja con ellos y ellas es posible evidenciar que tienen una historia que contar desde lo que son hoy, desde lo que

significa para ellos y ellas ser niña o niño, dejando ver cómo desde allí plantean sus relaciones y se desenvuelven en su comunidad.

De esta manera, se logra comprender el alcance de los procesos formativos-educativos que se llevan a cabo en la institución, desde la visión que el profesor construye de los niños y las niñas para hacerlos partícipes de las situaciones que los congregan y permitirles desarrollarse desde un sentido integral como personas.

Finalmente, me gustaría terminar el texto con algunas reflexiones que me han surgido al encontrarme con estas conclusiones, luego de haber llevado a cabo el trabajo de campo. En primer lugar surge una consideración sobre ¿Desde qué perspectiva concebimos a los niños y las niñas?, pues aún parecen pocos los espacios en los que nos atrevemos a darles la voz y permitirles construir desde lo que son y lo que saben. Como investigadora pude darme cuenta de que realmente aún se hace pertinente ahondar en las voces de los niños y las niñas al momento de incluirlos en algún trabajo, pues no es sencillo alejarnos de todas las significaciones que hacemos de lo que ellos y ellas son, pero al momento de reconocerlos, desde su voz, uno logra identificar cosas maravillosas que suelen pasar casi desapercibidas y que en realidad configuran un sentido esencial de lo que los niños y las niñas ven y experimentan en las diversas situaciones.

Desde allí, y viéndolo desde una perspectiva como futura maestra, surgió en mí, también, la reflexión sobre nuestro quehacer en las aulas de clases, ya que el estar inmersa en un contexto rural, logré ratificar que no podemos quedarnos en una zona de confort y naturalizar nuestra práctica desde una única postura, sino que debemos estar en constante movimiento y aprendizaje, no solo en lo que concierne a lo académico, sino en lo que corresponde a la forma en la que nos relacionamos con los niños y las niñas y la manera en la que ellos y ellas también logran enseñarnos sobre la vida y los diversos cambios que se producen a lo largo del tiempo.

## Referencias

- Abós, P., Torres, C., & Fuguet, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica*, (49), 1-17.
- ADC, Asociación para el Desarrollo Campesino. [ADCampesino]. (2018, Feb 28). Jornada de adopción de árboles en Cariaco Bajo - Consacá [Archivo de vídeo]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=h99lzs\\_11F8](https://www.youtube.com/watch?v=h99lzs_11F8)
- Aguirre, B.; Gajardo, A. & Muñoz, 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), pp. 893-911. DOI:10.11600/1692715x.1520722112016.
- Alcaldía de Consacá. (2016). Plan de desarrollo territorial periodo 2016-2019. Recuperado de: [https://alcaldiaconsacanarino.micolombiadigital.gov.co/sites/alcaldiaconsacanarino/content/files/000063/3122\\_pdm-2016--2019-consaca.pdf](https://alcaldiaconsacanarino.micolombiadigital.gov.co/sites/alcaldiaconsacanarino/content/files/000063/3122_pdm-2016--2019-consaca.pdf)
- Alves, V., Carrilho, J. & Alves, V. (2015). Leituras da infância: da mimesis à indústria cultural. *Poiésis*, 9(15), 207-221.
- Amaya, O. 2010. La(s) infancia(s) y sus destinos: Esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos. *Hologramatica – Facultad De Ciencias Sociales – UNLZ*. Año VII. V3 (12), pp. 23-53
- Azevedo, C., & Goulart, F. (2011). Contribuições da sociologia rural norte-americana e europeia aos conceitos de rural, urbano e suas relações. *Cuadernos de Geografia*, 20(2), 9–19. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.15446/rcdg.v20n2.27180>
- Bang, M., Marin, A., Medin, D., & Whasinawatok, K. (2015). Learning by Observing, Pitching in, and Being in Relations in the Natural World. En Rogoff, B, Mejía. R & Correa. M. (Ed). *Research on How Children Learn by Observing and Contributing in Their Families and Communities* (pp. 303-313). Elsevier Science & Technology. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliojaveriana-ebooks/detail.action?docID=4188295>. Created from bibliojaveriana-ebooks on 2019-03-14.
- Bernabeu-Mestre, J., Galiana Sánchez, M. E., & López, T. (2017). La gastronomía ante los retos epidemiológico-nutricionales del siglo XXI. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 21(3), 209-212.

- Beuving, J., & Vries, G. C. de. (2015). *Doing Qualitative Research : The Craft of Naturalistic Inquiry*. Amsterdam, Netherlands: Amsterdam University Press.
- Burbano, N. (2013). Educación para el progreso del estudiante del sector rural en Nariño. *Entramado*, 9(1), 158-170. Retrieved March 10, 2019, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-38032013000100010&lng=en&tlng=](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032013000100010&lng=en&tlng=).
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 37(14-2), 105-114.
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropología*, 28(82), 125-140.
- Cárdenas, S. (2015, Dic 11). 7 logros del proceso de paz que son un hecho hoy. *El Colombiano*. Recuperado de <https://www.elcolombiano.com/colombia/paz-y-derechos-humanos/7-logros-del-proceso-de-paz-que-son-un-hecho-hoy-FA3266315>
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*. S. Carli (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Santillana.
- Carli, S. (2014). La cuestión de la infancia en América Latina: tiempo pasado, tiempo presente. Los dilemas de la educación contemporánea. En Ospina, N., & Martínez, J. (Ed). *Pensar las infancias: realidades y utopías* (pp. 13-24). Bogotá: Ecoe Ediciones, Pontificia Universidad Javeriana.
- Castañeda, E., & Estrada, M. V. (2012). Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia. *De cero a Siempre: Comisión intersectorial para la atención integral de primera infancia*.
- Castillo, A. & Jurado, J. (2014). Caracterización social y económica del departamento de Nariño – Análisis de Información Secundaria. PERS Nariño. Disponible en: <http://sipersn.udenar.edu.co:90/sipersn/docs/ipp/ISSE/CaracterizacionSocialyEconomicadelDepartamentodeNarino.pdf>
- Cely, D. (2015). Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. *Salud & Sociedad*, 2(1).

- Cely, N. (2018). La disputa por el territorio en el posconflicto rural en Colombia: el caso del territorio campesino agroalimentario del norte de Nariño y el sur del Cauca. *Análisis Político*, 31(92), 52-68.
- Chacón C. (2015). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Revista Cuicuilco*, 22(64), 133–153. Retrieved from <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=110664360&lang=es&site=eds-live>
- Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia. 13 de junio de 1991
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y sociedad*, 25(2), 73-99.
- Cossío, M. B. (2007). El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos. Madrid: Digitalia. Retrieved from <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=331454&lang=es&site=ehost-live>
- DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). Segunda (2ª) entrega preliminar del censo nacional de población y vivienda 2018. Disponible en: <https://sitios.dane.gov.co/cnpv-presentacion/src/#donde00>
- da Silva, M. Q. & Bizello, M. L. (2016). Memória e representação: reflexões para a organização do conhecimento. *Scire*, 22(2), 99-106.
- De Mause, L; Martínez, M. Historia de la infancia. Madrid: Alianza, 1982.
- Didonet, V. (2012). Educación infantil en Perú y América Latina: un desafío ante las múltiples infancias. *Educación*, 21(40), 27-39.
- DNP, Departamento Nacional de Planeación. (2019). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND-2018-2022-Interactivo.pdf>
- Duque, M. (2008). Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes. En Correa, F., Díaz, M., Duque, M., Lara, R., Leinaweaver, J. & Vásquez, S. *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción*, (pp. 79-97). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*



- Juventud*, 1(2), 15-43. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es).
- Escobar, A. (2014). Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". En *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA, pp. 67-135
- Escobar, M. R. (2012). *Por ser niña. Situación de las niñas en Colombia 2012 – Esa niña también soy yo*. Bogotá, Colombia: Editorial desconocida.
- Evertson, C., & Green. J. (1985). La observación como indagación y método. *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación de la enseñanza*. 303-404.
- F.E., Facultad de Educación. (2017). Proyecto de la práctica social en obras de la Compañía de Jesús. Facultad de Educación (2017-2018). Bogotá: Universidad Javeriana.
- FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2011). La importancia de la educación nutricional. Disponible en:  
<http://www.fao.org/ag/humannutrition/31779-02a54ce633a9507824a8e1165d4ae1d92.pdf>
- FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2017). Colombia, Programa de Resiliencia 2017 - 2020: El compromiso de la FAO con el Acuerdo de Paz y la resiliencia en Colombia. Disponible en: <http://www.fao.org/3/a-i7584s.pdf>
- Freire, P. (2012). Expressões de saberes e vivências: conhecimentos tradicionais e ima percepção de gênero. *EDUCAmazônia*, 8(1), 76-93.
- García, C & Micolta, I. (2018). Desplazamiento y configuración de nuevas subjetividades en niños y niñas wounaan en el Pacífico colombiano. *Revista colombiana de sociología*, 41(1), 17-38.
- Giraldo, C. (2009). *Ecos en el arrullo del mar. Las artes de la marinería en el pacífico colombiano y su mimesis en la música y el baile*
- Girardello, G. (2018). Crianças inventando mundos ea si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. *Childhood & Philosophy*, 14(29), 71-92.
- Guerrero, P. (2017). *Catzuquí de Velasco: Cultura, identidad y memorias vivas; etnografía con niñas y niños*. Quito, Ecuador: Abya Yala.

- Guerrero, A. L., Clemente, Á., Milstein, D. & Dantas-Whitney, M. (2017). *Bordes, límites y fronteras: encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Hall, E. T. (1973). *La dimensión oculta*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, pp. 125-159
- Hamodi, C., & Garde, S. A. (2014). La Escuela Rural: Ventajas, Inconvenientes Y Reflexiones Sobre Sus Falsos Mitos. *Palobra*, 14(14), 46–61. Retrieved from <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=102087646&lang=es&site=eds-live>
- Hart, R. A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica (No. inness93/13).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). México: McGraw-Hill.
- Hirsch, E. (1995). Introduction. Landscape: Between placen and space. In Hirsch, E. & O'Hanlon, M. (Ed.) *The anthropology of landscape. Perspectives on place and space*, (pp.1-30). Oxford, England: Clarendon Press; New York: Oxford University Press.
- Jaramillo, L. (2011). Concepción de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-125.
- Jesuitas Colombia. (2019). Fundación Suyusama: Jesuitas Colombia - Región Nariño. Recuperado de: <https://www.jesuitasnarino.org.co/index.php/fundacion-suyusama/>
- Lazardi-Rivera, C. (1995). Saber y conocer: Un plan para su enseñanza." *Hispania* 78, 854-870.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Londoño. A. L. (2008). Agricultura campesina y desarrollo rural. *INGRESAR A LA REVISTA*, 6(1), 78-86.
- Matijasevic, M. T. & Ruíz, A. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (5), 24-41.
- Mesa de Conversaciones. (2017). Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Recuperado de: <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Acuerdo-Final-AF-web.pdf>

- Mieles, M. D., & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809–819. Retrieved from <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=75059007&lang=es&site=eds-live>
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá. Revista de Antropología*, (9), 49-59.
- Milstein, D. (2011). Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad. En Milstein, D., Clemente, A, Dantas-Whitney, M., Guerrero, A.L., & Higgins, M (Ed.). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*, (pp. 217-239) Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño Dávila.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!. *Lo que necesitamos es saber y saber hacer* (series: guías No. 6).
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (Borrador). *Mesa de política educativa para la paz. Mesa nacional de educaciones rurales*.
- Muñoz, C., & Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX*. Bogotá: Planeta.
- Nieto, S. (Ed.). (2010). Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa. Dykinson capítulo 20 Marta Sabariego Puig etnografía y estudio de casos
- Núñez, J. Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural / Peasant knowledge: implications for a rural education. *Investigación y Postgrado*, [s. l.], n. 2, p. 13, 2004. Disponible en: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1316.00872004000200003&lang=es&site=eds-live>>. Acceso en: 24 Jan. 2019.
- Oslender, Ulrich. Especializando la resistencia. En Restrepo & Uribe (2012) *Antropologías transeúntes*, pp. 195-229
- Ostaszewska, A. (2018). Social Work and Participatory Method of Empowering - Photovoice. *Bridges / Tiltai*, 79(2), 75–83. <https://doi.org/10.15181/tbb.v79i2.1778>
- Oviedo, R. (2012). Espacio, sociedad y ocupación del territorio en el actual departamento de Nariño, Colombia. *Revista Geográfica Venezolana*, 53 (2), 329-349.

- Pantoja, G & Rodríguez, F. (2017). La educación para la vocación agraria en la población infantil de las zonas de conflicto armado del departamento de Nariño. *Revista Jurídica PIELAGUS*, 16(2).
- Peña, L. (S.F). Notas sobre el taller educativo.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. Una nueva ruralidad en América Latina, 1, 17-29.
- Pickard, A. (2017a). Diaries. *Research Methods in Information*. London, Unknown: Facet Publishing, 235-241. Retrieved from <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1560617&lang=es&site=eds-live>
- Pickard, A. (2017b). Ethnography. *Research Methods in Information*. London, Unknown: Facet Publishing, 135-147. Retrieved from <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1560617&lang=es&site=eds-live>
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Colombia rural, Razones para la esperanza. Bogotá.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). Nariño, la paz se construye desde los territorios: *PNUD Colombia*. Pasto, Colombia. Recuperado de <http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/presscenter/articles/2016/12/09/agenda-de-paz-nari-o-la-paz-se-construye-desde-los-territorios.html>
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). Visión sectorial de la paz para Nariño. Agenda de paz Nariño. Pasto.
- Ramírez, R. I. (2006). Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica. México DF.
- Redacción. (2018, Abr 18). Las zonas más afectadas por el conflicto. El Mundo.com. Recuperado de: <https://www.elmundo.com/noticia/Las-zonas-mas-afectadas-por-el-conflicto/369880>
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40.
- Rogoff, B., Mejía, R. & Correa, M. (2015). A cultural paradigm – Learning by observing and pitching in. En Rogoff, B., Mejía, R. & Correa, M. (Ed). *Research on How Children Learn by*

*Observing and Contributing in Their Families and Communities* (pp. 1-22). Elsevier Science & Technology. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliojaveriana-ebooks/detail.action?docID=4188295>.

Created from bibliojaveriana-ebooks on 2019-03-14.

- Rojas, M. & Peña, F. (2015). Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1207-1220.
- Rojas, V. & Portugal, T. (2009). ¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.co/handle/123456789/1146>
- Ruano, A. J. (2019). Sociedad en movimiento, tejiendo paz territorial en Nariño. *Sociedad y Economía*, (36), 123-138.
- Salazar, S. (2016, Jul 14). Nariño, entre la guerra y la coca. *Colombia Check -No coma cuento-*. Recuperado de: <https://colombiacheck.com/cheques/narino-entre-la-guerra-y-la-coca>
- Salomón, L & De Marco, C. (2018). Voces y miradas sobre la niñez rural: Una propuesta para nuevas aproximaciones (Argentina, mediados del siglo XX). *Apuntes*, 45(83), 175-203.
- Seydel, U. (2014). La constitución de la memoria cultural. *Acta Poética* 35(2), Julio-Diciembre, 187-214.
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 159-170.
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 43-52.
- Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27).
- Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: Una aproximación teórica a la frontera. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*. V61 (228), pp. 27 -55. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30039-3](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30039-3)
- Suárez, N. D. C., & Tobasura, I. (2008). The rural area: an unfinished field. *Revista Facultad Nacional de Agronomía, Medellín*, 61(2), 4480-4495.

- Subsecretario de Niñez y Adolescencia & Gobernación Buenos Aires. (2010). Niños, Niñas Y Adolescentes, sujetos de Derecho. Abril 2018, de UNICEF Sitio web:  
[http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuadernillo\\_Ley\\_13298.pdf](http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuadernillo_Ley_13298.pdf)
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35), 235-253.
- Suyusama, Fundación para la sostenibilidad local y regional de Nariño. (2016). Plan Institucional, periodo 2016-2019. Pasto.
- Tanner, T., Rodríguez, G. & Lazcano, J. (2008). Los niños y niñas, y la gestión de riesgos: Un rol clave en la prevención de desastres. *Medio ambiente y urbanización*, 69(1), 117-134.
- Tuan, Yi-Fu (1977). *Space and Place. The perspective of experience*. Universidad de Minnesota: Londres
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2005). Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF-Comité Español. Disponible en:  
<https://www.unicef.org.co/informes/convenci%C3%B3n-sobre-los-derechos-del-ni%C3%B1o>
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). Consulta nacional a niños, niñas y adolescentes ¿Y La Niñez Qué?. UNICEF-Colombia. Disponible en:  
[https://www.unicef.org.co/sites/default/files/informes/Consulta\\_nacional\\_a\\_ninos\\_ninas\\_y\\_adolescentes.pdf](https://www.unicef.org.co/sites/default/files/informes/Consulta_nacional_a_ninos_ninas_y_adolescentes.pdf)
- Valero, T., Ávila, J. & Varela-Moreiras, G. (2018). Educación para una gastronomía saludable: retos y oportunidades en la alimentación institucional. *Nutrición hospitalaria: Órgano oficial de la Sociedad española de nutrición parenteral y enteral*, 35(4), 56-60.
- Varela, G. (2016). Gastronomía, comunicación y salud. Influencia de la gastronomía en los hábitos alimentarios de la población. *Revista Española de Comunicación en Salud* (7), pp. 85-94.
- Vasco, C. E. (2012). Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. *Educación y ciudad*, (22), 113-128.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*. 23-64.
- Vélez, L. M. (2013). Del saber y el sabor. un ejercicio antropofilosófico sobre la gastronomía. *Escritos*, 21(46), 171-200. Retrieved February 11, 2019, from

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-12632013000100007&lng=en&tlng=.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-12632013000100007&lng=en&tlng=)

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14 (1), 55-65.

Vía campesina. (2013). Qué es la soberanía alimentaria. La vía campesina. Recuperado de <https://viacampesina.org/es/que-es-la-soberania-alimentaria/#>

WFP | Programa Mundial de Alimentos - Luchando contra el hambre en el mundo. (2018). ¿Qué es la seguridad alimentaria?. Recuperado de <http://es.wfp.org/que-es-seguridad-alimentaria>

Williamson, G., Pérez, I., Collia, G., Modesto, F., & Raín, N. (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96.

Zuluaga, Bernardo. (2003). *La familia como escenario para la construcción de ciudadanía. Una perspectiva desde la socialización en la niñez*. CINDE-Manizales.