



SERGIO ANDRÉS MANCO RUEDA

Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín. Corporación Universitaria Lasallista.

Correo electrónico: smanco@lasallista.edu.co.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1977-2508>

YULI LÓPEZ GARCÍA

Licenciada en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Lasallista. Correo electrónico: yuli_lopezga@hotmail.com.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2083-5761>

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN RURAL: APUESTAS POR LA RECONFIGURACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN NIÑAS Y NIÑOS CAMPESINOS

CRITICAL PEDAGOGIES AND RURAL EDUCATION: BETS FOR THE
RECONFIGURATION OF CITIZENSHIP IN RURAL CHILDREN

SERGIO ANDRÉS MANCO RUEDA
YULI LÓPEZ GARCÍA

Recibido 6 de octubre de 2019
Aceptado 22 de noviembre de 2019

RESUMEN

Este artículo de investigación muestra las rutas y senderos pedagógicos que desde una perspectiva de pedagogía crítica se incorporaron a la práctica educativa de una escuela rural en Colombia para reconfigurar las ciudadanías de las niñas y niños campesinos que cursan los grados transición, primero y segundo. La investigación es cualitativa con un método de sistematización de experiencia dialéctica; las técnicas utilizadas: observación participante, revisión documental, técnicas interactivas; los instrumentos: diario pedagógico, ficha de lectura, foto lenguaje y colcha de retazos. El análisis se realizó desde una dinámica inductiva por medio de una matriz de triangulación de la información. Se discute y se deja planteado a modo de cierre, que los espacios y tiempos educativos en la escuela rural al ser pensados y recreados pedagógicamente por medio del diálogo, la confianza, el

amor y la cooperación, ayudan a desplegar en las niñas y niños campesinos, habilidades constitutivas de la ciudadanía como son el acoger al otro, convivir con él desde la diferencia, ejercer el derecho a la palabra, a la escucha, a la construcción colaborativa y la comprensión de la realidad.

PALABRAS CLAVE:

Pedagogías críticas, educación rural, ciudadanía, infancias.

ABSTRACT

This research article shows the pedagogical routes and paths that, from a critical pedagogy perspective, were incorporated into the educational practice of a rural school in Colombia to reconfigure the citizenships of peasant girls and boys who are in transition, first and second grades. This is qualitative research with a method of systematization of experiences; the techniques used: participant observation, documentary review, interactive techniques; the instruments: pedagogical diary, reading card, photo language and patchwork quilt. The analysis was carried out from an inductive dynamics using an information triangulation matrix. We discussed that the educational spaces and times in the rural school, when thought and recreated pedagogically through dialogue, trust, love and cooperation, help to unfold in rural children constituent skills of citizenship such as welcoming the other, living with him from the difference, exercising the right to speak, listen, collaborative construction and understanding of reality.

KEY WORDS:

Critical pedagogies, rural education, citizenship, childhood.

INTRODUCCIÓN

Las comunidades campesinas en Colombia a lo largo de la historia han estado bajo una condición de desigualdad. Este fenómeno socio histórico, se ha originado y reproducido entre generaciones debido a la forma en que los ha afectado la violencia, la pobreza, la sumisión y la discriminación. Estos hechos y circunstancias no han estado desligados de las realidades y estructuras culturales por las cuales transitan los niños y niñas campesinas en la configuración de la ciudadanía. En este sentido, se puede plantear que las condiciones violentas que se presentan en los territorios rurales atentan contra la dignidad humana de las infancias rurales, lo cual, trae como consecuencia la construcción y ejercicio de una ciudadanía matizada por las limitaciones en las habilidades para ejercer el derecho a la palabra, a escuchar y ser escuchados, trabajar colaborativamente, arraigarse al territorio, evitar problemas interpersonales, resolver conflictos pacíficamente y a la imposibilidad de encontrar otras formas de vida. Alrededor de esta problemática Alvarado, Ospina, Patiño y Arroyo (2018) sostienen que las violencias naturalizadas causan diversas consecuencias en los niños y niñas a nivel social, político, ético, moral y comunicativo:

Las personas pierden su capacidad de sentirse parte de un conjunto de procesos sociales, se aíslan y, por tanto, tienden a dejar de actuar de forma coordinada. Es así como van perdiendo o silenciando sus posibilidades, para incidir en el análisis de situaciones que les competen y de participar en la construcción de soluciones. Se sienten indefensos, dependientes, vulnerables, poco importantes y esto contribuye al aumento y reforzamiento del poder simbólico violento (p. 190).

Es así como desde el inicio de este ejercicio investigativo se observa que los actores involucrados, han sido afectados directa o indirectamente por la violencia presente en diversos escenarios educativos, por tanto es recurrente evidenciar formas de interactuar mediadas por las agresiones físicas, verbales, falta de sensibilidad y empatía con los otros y con sus experiencias. Además, se evidencia un deseo de no querer pertenecer a su territorio, ya que ven en lo rural un espacio que no les permite un crecimiento a nivel personal y profesional, porque los trabajos a los que parecen estar condicionados, son de jornaleros, mayordomos de grandes terrenos o pequeños recolectores de café, dado que, los jefes en palabras de los mismos niños y niñas «son los ricos que viven en la ciudad», y desde estas perspectivas, las condiciones de vivienda, alimentación y ocio no son cómodas, prósperas, ni estables.

La problemática antes planteada no puede quedarse como una realidad social que se distancia de la dimensión académica, institucional y experiencial de la cultura escolar rural. Por el contrario, lo que acontece por fuera de la escuela en las comunidades campesinas debe convertirse en el punto de partida para movilizar y crear prácticas educativas rurales que favorezcan en los niños y las niñas la potenciación de habilidades para ejercer el derecho a la palabra, discernir, construir con el otro, empoderarse de sus construcciones, ideas, sentimientos, significados y transformarse para transformar su mundo y, por ende, su realidad.

Es así como este artículo cobra relevancia, en la medida que evidencia la forma en que se retoman algunos elementos constitutivos de las pedagogías críticas como el diálogo, lo colaborativo, el amor y la confianza para contribuir al proceso de formación en ciudadanía de los niños y niñas que cursan los grados transición, primero y segundo respectivamente. De esta manera, se abren alternativas pedagógicas y didácticas para reivindicar una escuela rural como un entretrejido de relaciones en la que se piensa la vida desde el saber popular y el conocimiento científico. Una escuela rural que ayude a desnaturalizar la violencia para que las infancias campesinas se reconozcan como sujetos capaces de tomar decisiones, de argumentar posiciones, de ser sujetos activos en su comunidad, y de dar sentido a la

palabra y la escucha como una oportunidad y posibilidad de construir y reconstruir con el otro, transformando a la comunidad a través del encuentro de otros modos de ver, de ser, estar y convivir.

HORIZONTE CONCEPTUAL

Las pedagogías críticas se entienden como una forma de pensar la educación y la formación en y para la transformación social, especialmente en comunidades que han estado oprimidas y silenciadas. Retomando lo planteado por Marco Raúl Mejía (2011), las pedagogías críticas implican:

Hablar de una práctica social que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad Latinoamericana, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades (p. 16).

Una pedagogía pensada y construida desde adentro, desde la comunidad, que responda y visibilice sus problemáticas, necesidades e intereses y desde allí sea posible construir mundos otros, es decir, diferentes formas de ser y estar, lo que trae consigo transformaciones sociales como lo expresa McLaren (1994) «se centra en el autofortalecimiento y cuestionamiento de lo que se da por hecho, o lo aparentemente evidente o inevitable, en la relación entre las escuelas y el orden social» (p. 51). Bajo esta mirada de pedagogías críticas, queda plasmado un enorme desafío para la educación rural, el cual, consiste en cuestionar las formas de vida naturalizadas y cómo redefinirlas a través de prácticas educativas que posibiliten reconfiguraciones de las ciudadanías de los niños y niñas con relación a lo social, lo ético, lo político, lo económico y lo cultural.

Teniendo en cuenta este referente de pedagogías críticas, la práctica educativa en la escuela rural donde se llevó a cabo el trabajo investigativo, se recreó a partir del diálogo, la confianza, el amor y la colaboración. El diálogo en este trabajo se concibe de forma alternativa, ya que implica un

acto político, cultural y social en el que está implícita la acción colaborativa. En palabras de Freire y Shor (2014) el diálogo es «el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre la realidad, de la manera que la hacen y la rehacen. Otra cosa, dialogando para reflexionar juntos sobre lo que sabemos y no sabemos, podemos actuar críticamente para transformar la realidad» (p. 159).

Alrededor de esta concepción de diálogo, la práctica educativa rural en el marco de este ejercicio investigativo se repensó y reconstruyó considerando el actuar pedagógico desde la realidad de los niños y niñas. En correspondencia con esto, lo cultural, es decir, lo que acontece en la familia, en la vereda, en la propia escuela, en el trabajo de los padres de familia, en el camino a la escuela, se convirtió en el punto de partida de la enseñanza y la educación. Además, el carácter político de esta práctica educativa se incorporó pensando escenarios pedagógicos en los que se dio valor y reconocimiento a la palabra y la escucha para poder proponer, debatir, tomar decisiones y comprometerse conjuntamente con las decisiones tomadas, las cuales estaban orientadas a transformar las realidades de las infancias rurales. Todo lo anterior, pone en evidencia que el diálogo da lugar a comprender la construcción del conocimiento y el saber como un acontecimiento social y no meramente individual.

Construir una práctica educativa rural, atravesada por los matices del diálogo anteriormente expuestos, exige crear un ambiente y espacio escolar enriquecidos por la confianza entre los actores. Esto implica en términos de Luhmann (1996) un componente ético y moral enraizado en la verdad, porque la confianza solo es posible cuando esta acontece. Además, la «familiaridad es precondition para la confianza» (p. 32). Pensar las relaciones pedagógicas en la escuela rural desde la confianza, requiere de un acto ético, moral y político que se refleja en términos prácticos en la claridad sobre las intenciones con las que el otro se acerca a mí y se relaciona con el otro. Adicionalmente, se pone en evidencia al crear un ambiente de hermandad en el que juntos se puede pensar, construir y descubrir acciones y alternativas para transformar las realidades sociohistóricas y culturales de la comunidad campesina.

Con respecto al último aspecto que se expuso, el cual está relacionado con la hermanamiento, desde las pedagogías críticas, este se vincula con las relaciones pedagógicas profundamente humanas cimentadas en la solidaridad y amorosidad. Estos elementos en la práctica educativa rural desarrollada, se asumieron a partir de pensar al maestro como un actor ético y político que lleva a cabo su actuar pedagógico desde una relación que acoge, que se preocupa por la historia del otro, de su pasado, de su biografía. Que se deja inquietar por la alteridad, que da respuesta y actúa ante la condición de violencia, pobreza, discriminación e inferiorización del otro. En otros términos, actuar pedagógicamente desde la solidaridad y el amor, es dar respuesta no a un problema individual sino colectivo que afecta un territorio rural, el cual en muchas ocasiones está peremeado por realidades estructurales como la desigualdad, la violencia y el olvidado del estado. Desde esta realidad se requiere crear acciones para vivir en un mundo más justo. Bajo esta dinámica, la solidaridad implica el amor, porque esta «necesita del apego a los lazos sociales que nos llevan a desear la igualdad para todos, incluida, muy en particular, la de aquellos a quien no conocemos» (Dubet, 2015, p. 11).

Los elementos de las pedagogías críticas descritos se consideran claves para construir tiempos y espacios educativos rurales que potencian el despliegue de habilidades de una ciudadanía infantil matizada por la participación, el convivir armonónicamente con el otro y la reflexividad sobre la realidad y el territorio. Esta forma de concebir la ciudadanía como finalidad formativa de la escuela rural en el trabajo pedagógico con niños y niñas, se asemeja a lo que propone Guillermo Hoyos (citado en Vélez, 2016) al sostener que:

La ciudadanía no es cuestión de inscripción a una territorialidad con fines de contribución técnica y de producción, sino que es el medio por el cual se configuran expresiones, significados y lenguajes de las personas. La ciudadanía no es un elemento por medio del cual las minorías buscan ser recompensadas jurídicamente por la marginación a la que se ven sometidas por las diferencias que los identifican, sino que la ciudadanía es un mecanismo, donde los ciudadanos buscan rutas para expresar

opiniones, puesto que ven que pueden ser afectados por proyectos de «Otros», siendo el medio para participar y construir fines comunes a través de consensos y disensos (p. 21).

Desde la noción de ciudadanía derivada del planteamiento del autor, se pone de manifiesto un aspecto político, ético y socio cultural que caracterizan esta condición humana. En este sentido, las ciudadanía infantiles rurales deben entenderse en términos de Redondo (2015) como niños y niñas que en el marco de la justicia social son «sujetos políticos de cara al porvenir» (p. 156), es decir, que la infancia rural representa en si misma la posibilidad de alterar lo dado y de establecer la continuidad de la humanidad, pero también su discontinuidad. En otras palabras, los niños y las niñas en las comunidades campesinas tienen el poder de crear otras realidades, de construir relaciones con el otro y lo otro de manera disruptiva y así configurar un mundo inimaginado que de comienzo a una nueva historia para un territorio y comunidad rural que históricamente ha estado en condición de injusticia, desigualdad y exclusión.

En correspondencia con lo que se viene planteando alrededor de las ciudadanía infantiles, se hace necesario pensar en una educación rural que en términos de pedagogías críticas no puede seguir pensando en las infancias rurales como sujetos reducidos, limitados y apolíticos. Por el contrario, la educación rural implica disrupción, alteridad y atreverse a hacer de la escuela un taller de humanidad. En el cual, se potencie como habilidades de las ciudadanía infantiles «el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas» (Valencia, 2012, p. 137).

RUTA METODOLÓGICA

Esta investigación de enfoque cualitativo buscó comprender, desde la apropiación de las pedagogías críticas en la práctica educativa rural,

los sentidos y significados que niños, niñas y maestra le conceden a esta propuesta pedagógica, desarrollada durante dos años de inmersión en un centro educativo rural (CER) multigrado. En este, ya laboraba una maestra que llevaba a cabo su quehacer pedagógico con los niños del grado preescolar a quinto de primaria. Con la llegada de otra maestra se dividió el grupo, asignándole a esta los grados de transición, primero y segundo y la maestra que ya tenía continuidad en el CER se responsabilizó de los grados tercero, cuarto y quinto. Las niñas y niños de transición, primero y segundo eran 10, con edades aproximadas entre los 6 y 8 años y con una buena disposición para descubrir, aventurarse, soñar y construir otros mundos. Con una timidez que se fue desvaneciendo en la medida en que se visibilizaban, desde la palabra y desde espacios y tiempos educativos enriquecidos por lo colaborativo, la confianza y el amor. De acuerdo con esta descripción de la población, es importante resaltar que los sujetos del ejercicio investigativo fueron los 10 niños y la nueva maestra del CER, con los cuales se indagó a través de la sistematización sobre su experiencia al transitar por una práctica educativa rural constituida desde algunos elementos de las pedagogías críticas.

Cabe anotar que, durante estos dos años, se llevó a cabo un trabajo empírico que implicó estar inmerso en el territorio, asistiendo de lunes a viernes en el horario escolar al centro educativo rural. Esto permitió comprender las formas de vida de esta comunidad campesina, lo cual, fue clave para pensar desde allí la práctica educativa rural con la intención de reconfigurar las ciudadanías infantiles y así posibilitar una transformación social. En términos de Trujillo, Velásquez, Zabala y González (2002), esta investigación de carácter cualitativo exigió un trabajo:

Crítico e histórico de los contextos socio-culturales, económicos y políticos en donde las personas viven y han vivido. Posibilitando así una comprensión reflexiva de lo que se va generando en la práctica misma, de los procesos y experiencias; e igualmente propicia en los sujetos la toma de conciencia crítica con relación a las situaciones, contextos, escenarios, ambientes en los que se encuentran, habitan, coexisten e interactúan (p. 42).

Para las pretensiones del ejercicio investigativo, se implementó la sistematización como método de investigación. Esta se concibe como «ese saber sobre las prácticas que es realizado por los grupos que llevan a cabo la práctica» (Mejía, 2008, p. 18). El autor además, expresa que existen varias concepciones y formas de sistematizar la experiencia, como lo son: fotografía de la experiencia, la sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida, la sistematización como praxis recontextualizada, la sistematización dialéctica, la sistematización como comprensión e interpretación de la práctica, como una mirada de saberes propios sobre la práctica y sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica. De estos tipos de sistematización, se definió la «sistematización dialéctica» como el método más acorde y coherente con los propósitos de la investigación, porque tiene como objetivo, reflexionar y cuestionar la práctica para mejorarla. En palabras del autor, «se basa en que el conocimiento elaborado es un proceso de saber que parte de la práctica y debe regresar a ella para mejorarla y transformarla» (Mejía, 2008. p. 21), de los cambios producidos a las prácticas, se desata una transformación de la realidad en la cual se está inmerso y una teorización o conceptualización de la misma.

El trabajo de campo implicó varias acciones en coherencia con los propósitos investigativos. En primera lugar, para poder definir qué elementos de las pedagogías críticas serían los que enriquecieran la práctica educativa rural, se llevó a cabo una revisión documental materializada a través de un instrumento denominado ficha de lectura. Esta acción inicial, estuvo mediada por una reflexión que retoma y entrecruza preguntas y cuestionamientos centrados en las realidades de la comunidad campesina, permitiendo así la apropiación de elementos pedagógicos y didácticos en y desde las pedagogías críticas para la construcción de la práctica educativa rural. En segundo lugar, para comprender la experiencia pedagógica de la maestra y los 10 niños y niñas, se utilizó la observación participante y como instrumento el diario pedagógico, el cual permitió recuperar la experiencia y realizar un análisis de la misma. En tercer lugar, para indagar los sentidos que los niños y las niñas le otorgan al tránsito por la práctica educativa rural fundamentada en elementos de las pedagogías críticas, se utilizaron algunas técnicas interactivas como la colcha de retazos y el fotolenguaje. A través de

estas, se hizo un acercamiento con respecto a los sentimientos y sensaciones que les generaban a los niños y niñas los encuentros pedagógicos, buscando así, visibilizar posibles transformaciones con relación al aspecto ético, político, cultural y social que configura la ciudadanía.

La triangulación de la información fue la técnica implementada para el análisis de los datos y como instrumento la matriz de análisis (el cual se expone al final de este capítulo). Desde un proceso inductivo se seleccionaron los aspectos significativos, haciendo una lectura detenida y minuciosa de las fuentes de información que en este caso fueron las fichas de lectura, diarios pedagógicos, fotolenguaje y colcha de retazos. Con los datos, inicialmente se realizó una codificación abierta, luego, se seleccionaron aspectos significativos (códigos descriptivos) en la lógica de la codificación axial. Estos datos se agruparon en líneas temáticas, al tenerlos allí agrupados, se dio continuidad al proceso inductivo cruzando la información. Durante la operativización del proceso de análisis, se seleccionaron y relacionaron los datos por estamentos y fuentes para agrupar aspectos significativos (códigos descriptivos) que dieron lugar a la construcción de categorías y a partir de ellas se generaron las metacategorías, las cuales se denominan de la siguientes manera: *afectos en las relaciones pedagógicas colaborativas: apuestas por la reconfiguración de la ciudadanía* y *modos otros de enseñanza: por y para reconfigurar el ejercicio de la ciudadanía*. Estas metacategorías, se describen con detalle en las discusiones, hallazgos y conclusiones e intentan dar respuesta a los intereses y preguntas que evocaron la investigación

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN

Tabla 1

Sujetos	Aspecto significativo (cita)	Instrumento de sistematización donde se encuentra	Línea temática	Categorías	Metacategoría
Voces autores y autoras	El diálogo es el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen.	Revisión documental, página 1	Diálogo escucharnos para preguntarnos y cuestionarnos	Diálogo como acción social	Diálogo como posibilidad pedagógica

Maestra, niños y niñas	El trabajo colaborativo que tuvieron para la ejecución de los ejercicios me dejó gratamente sorprendida, me emocionó ver la manera en la que se repartían labores y como se felicitaban cuando terminaban de realizar la actividad.	Diario pedagógico n.º 1, página 23			
Voces autores y autoras	Quedará como desafío permanente que la educación resulte posibilitadora de actos de resistencia y no solo de conductas de oposición.	Revisión documental, página, 7	Realidades y posibles caminos de transformación	Construir y reconstruirnos	
Voces niños y niñas	Yo tenía abejas, pero como peleaban yo le tuve que hacerle corral chiquito, entonces cuando ellos aprendieron a que no pelearan entonces yo le quite esa malla que tenía, entonces ya son amiguitas.	Foto lenguaje			

Fuente: Elaboración propia.

La construcción fue a partir de los datos recolectados en los instrumentos de sistematización implementados (fichas de lectura, diarios pedagógicos, fotolenguaje y colcha de retazos) de los cuales se tomaban aspectos significativos desde los saberes de la maestra, las niñas, los niños y los aportes conceptuales estudiados para llevar a cabo este proceso investigativo.

DISCUSIONES Y HALLAZGOS

El diálogo: una posibilidad pedagógica para reconfigurar las habilidades éticas, políticas y sociales de las ciudadanías infantiles rurales

Materializar el ejercicio de la ciudadanía implicaba entender el diálogo como el elemento clave que atravesó la enseñanza, lo cual, requiere de

un ejercicio de visibilización de los sujetos desde sus formas distintas de posicionarse en el mundo, abriéndose a crear y recrear nuevas formas de ser y estar. En términos de Freire y Shor (2014), «el diálogo liberador es una comunicación democrática, que invalida la dominación o reduce la oscuridad, al afirmar la libertad de los participantes de rehacer su cultura» (p. 159). Este es entonces un ejercicio de participación democrática mediado a través de la palabra y la escucha, siendo esta manera la posibilidad de encuentro con el otro para construir juntos y construirse a sí mismo.

Para tales fines, la enseñanza se recreó a través de tres pilares como son el juego, el arte y la literatura, como posibilidad de ir abordando las temáticas propias de las exigencias escolares y vincular elementos como el cuidado y aprecio a la naturaleza, cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro, la importancia de ser escuchado y escuchar a los demás, el reconocimiento de las formas propias de vida y las relaciones entre ellos y sus familias. En este caso, el juego, el arte y la literatura permitían una vinculación con las realidades de los niños y niñas para que pudieran de esta manera poner de manifiesto sus sentires, construcciones y formas de comprender su territorio y comunidad.

El juego brindó oportunidades de construcción colaborativa, en las cuales participaban las niñas y los niños de los diferentes grados (transición, primero y segundo), estos juegos de roles, libres o dirigidos eran los mismo para todos y todas, pero se diferenciaban las preguntas o los retos que cada uno y cada una debían asumir. Se jugaba a convertir colchonetas en casas, ir a la tienda y comprar sus dulces y comidas favoritas, construir la vereda soñada, se descubrían letras, números, se sumaba y restaba, con piedras, palos y hojas descubiertas al dar un paseo por la escuela, correr por el espacio para reconocer colores y lugares.

Estos espacios y tiempos educativos de juego era donde más conflictos se desataban, puesto que, implicaban mayor contacto uno con otro, por lo cual, constantemente debíamos recurrir a la pausa en el lugar de discusiones para reflexionar acerca de lo sucedido. Y poco a poco se fueron transformando las relaciones que allí se tejían, dando lugar a una posibilidad de alcanzar objetivos juntos, repartir roles, ayudarse y

preocuparse por las construcciones de los demás. Esto se evidencia en el testimonio de JS, al observar fotos de sus actos en la enseñanza y expresar: «Yo tenía abejas, pero como peleaban yo le tuve que hacer el corral chiquito, entonces cuando ellos aprendieron a que no pelearan entonces yo le quité esa malla que tenía, entonces ya son amiguitas» (voz, JS, niño). Desde este relato, es posible resaltar cómo a través de sus representaciones artísticas, van recreando y construyendo su realidad.

El arte dio lugar a que los estudiantes pudieran expresar sus formas de ver el mundo, sus percepciones y significados, dentro de los encuentros, el arte ocupó básicamente el momento de construcción individual. Este se fue convirtiendo en un asunto que fortalecía lazos en la relación pedagógica porque cada uno estaba pendiente del trabajo del otro para poder ayudarlo, compartirle material, preguntarle por la forma de hacerlo, y de esta manera tomar ideas para su trabajo. Al finalizar sus creaciones, se destinaba un tiempo con el objetivo de que los estudiantes expusieran y comentaran a los demás lo realizado.

Los cuentos, los poemas, las historias y las canciones fueron marcando cada uno de los encuentros, eran los espacios dispuestos para escuchar y escucharse, apreciar sonidos, divertirse, tomarse un tiempo para relajarse y distensionar el cuerpo, se abría la posibilidad de conversar sobre la manera en la que la literatura atravesaba su realidad y qué experiencias se tenían alrededor de los elementos que allí se evocaban.

Para los encuentros no solo se convertía en asunto importante lo que se realizaba y la manera de hacerlo, sino también el espacio, se compartía en otros lugares de la escuela diferentes al salón de clases, con el fin de crear experiencias con otros materiales y ambientes que causaran nuevas sensaciones a los estudiantes. Al respecto JA expresaba: «Allá hay espacio donde uno juega, puede hacer todo lo que uno quiera, puedo jugar con los compañeritos». Siendo esta otra posibilidad de apropiarse del espacio, de resignificar y dotar de sentido un espacio físico, dada la oportunidad de construir y relacionarse de forma libre y distinta con los otros y con lo otro.

Implementar el juego, el arte y la literatura dentro de la escuela implicaba repensar los momentos de la enseñanza, esta fue pensada

en tres espacios, el primero nombrado indagación, aquí se realizaba un acercamiento inicial con los estudiantes, con el fin de permitirles contar sus historias y experiencias en el día anterior o camino a la escuela, incluso, como se expresaba en un diario pedagógico, allí «los estudiantes narran y destacan ciertas acciones violentas que ejercen sus padres o abuelos con ellos, incluso con odio, recuerdan estas historias de golpes, gritos y palabras groseras» (Diario pedagógico n.º 29, 2018, p. 138). En este espacio, además tenía lugar, el compartir una lectura o recitar poemas mediados por un ejercicio de conversación del mismo, dando inicio de esta manera al segundo momento de la enseñanza, nombrado ejercitación, en el cual se realizaba una actividad mediada generalmente por el arte y el juego para que cada estudiante solo o en compañía del otro realizaran su creación, con la oportunidad de imaginar y poner de manifiesto sus sentires, significados y construcciones. Sin olvidar que aun cuando se trabajaba de manera individual, también se convertía el encuentro en una posibilidad de trabajo colaborativo, en cuanto a la alternativa que fueron encontrando para cuidar y ayudarse entre ellos. El tercer momento, llamado círculo de conversación, era el espacio pensado para exponer y compartir con los demás compañeros el trabajo realizado y para finalizar se hacía la evaluación del día, que contenía la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Es así como, a través de un ejercicio de participación, los estudiantes y la maestra podían expresar cómo se sintieron en el día, qué disfrutaron, qué no disfrutaron y cuál es el compromiso que como grupo o como persona podían asumir para el próximo encuentro.

En cuanto a las técnicas interactivas cabe señalar que no hubo discriminación alguna para su aplicación y durante su realización se visibilizaron sentimientos y sentires que a las niñas y los niños les evocaba estos años de experiencias y vivencias. El fotolenguaje fue una posibilidad para recordar momentos e historias alrededor de una fotografía; las niñas y los niños narraban lo que recordaban de ese día, por qué la elegían, qué era lo más bonito y lo que más les gustaba de esas fotos. Los elementos que más se resaltaban, eran el poder estar con sus compañeros y compañeras, jugando, compartiendo y construyendo. Además, su elección también

estuvo dada por un lugar específico de la escuela donde sentían mayor libertad para divertirse y jugar.

La colcha de retazos fue la posibilidad de construir saber colectivo a partir de las fotografías de las niñas y los niños. Este ejercicio brindó la oportunidad de descubrir por qué el compañero o la compañera había elegido alguna de las fotos y qué era lo significativo para él o para ella. Además, se permitían que los y las demás narraran otras historias desde sus miradas, expresando nuevamente la importancia de la presencia del otro en estas vivencias y la posibilidad de participar y construir juntos.

El trabajo realizado permite identificar maneras de crear nuevas posibilidades dentro de la escuela y en la enseñanza, para ello se requiere que en ella habiten maestros que pongan en tensión constatare su práctica, para estarla reconfigurando, es decir, que comprenda que no es un ser acabado y reconozca su necesidad de aprendizaje e investigación constante, desde lo que acontece en la escuela, y desde la lectura de escenarios en los que está inmerso con otros actores. Un maestro que comprenda la responsabilidad social que lo convoca, visibilizando a cada niño y niña, es decir:

Su punto de partida es la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, su libertad individual. En ese sentido, va a requerir propuestas metodológicas que permitan un proceso donde él es agente activo de su constitución en sujeto (Mejía, 2011, p. 42).

Y abriendo desde su propuesta y práctica educativa posibilidades para las transformaciones sociales, desde un empoderamiento que se extienda a la comunidad para ser y estar de manera distinta en el mundo.

Reconfigur las ciudadanías infantiles rurales en y desde el amor y la confianza

Hablar de los afectos como construcción, implica entenderlos como formas de sentir que «no ocurren de manera natural, ni brotan de adentro hacia afuera, ni nacen del corazón y las “entrañas”» (Abramowski, 2010, p.

33), es decir, dependen de la cultura y las formas de vida propias de un grupo, las cuales se construyen, se reconstruyen y se tejen alrededor de las relaciones entre sus pares. Así que, con el trabajo desarrollado en este ejercicio investigativo, se pretendía reconfigurar y/o transformar relaciones de irrespeto, de trato grosero y brusco a unas nuevas posibilidades de relación entre los niños y las niñas basadas en el respeto, el amor y la confianza consigo mismo, con el mundo y con el otro.

El contexto en donde se encuentra el centro educativo rural ha estado fuertemente caracterizado por relaciones frías, en las que no se evidencia una sensibilidad por el otro y por lo otro, no se piensa en un bienestar colectivo, cada uno tiene una lucha por lo que se beneficie a nivel individual, se resuelven problemas de manera agresiva utilizando como agrumento «no me la voy a dejar montar» (Diario pedagógico n.º 10, 2017, p. 63); es decir que si alguien es grosero o golpea, el otro reacciona igual o peor. Por esto las pretensiones que se tenían desde las prácticas educativas no se concentraban únicamente en lo que convocaba a nivel técnico desde los contenidos de enseñanza propuestos por las cartillas, sino que había un esfuerzo hacia la construcción de relaciones afectivas.

El amor es uno de los afectos que se pretendía potenciar, desde el permitirse abrazar y acariciar. Un amor que denuncia y defiende injusticias, que permite reconocerse a sí mismo, al otro y lo otro, que lucha por un bienestar colectivo y esto, fue precisamente lo que se transformó en los niños y las niñas. Una importancia por el beso y el abrazo de la mañana, una lucha constante porque sus compañeros no fueran maltratados por otros, un significado especial a cada uno de sus compañeros, como lo expresa un niño cuando elige una foto de sus actos en la enseñanza: «Esta foto es muy bonita porque ahí estaba Valeria, yo, Santiago, Jose, Jaider y estábamos haciendo casitas» (voz JS, niño), esto muestra cómo cada uno de ellos se convierte en parte importante de la escuela, porque el nombre implica reconocimiento.

El amor como afecto es esencial y necesario dentro la escuela, porque implica estar juntos, construir con el otro, entendiendo que no hay opresiones, ni dominación, cada uno tiene su espacio, su posibilidad de

sentir y expresión, pero teniendo en cuenta la integridad del otro. Lo que lleva a que la escuela sea un lugar de participación, en donde es posible aprender de todos, teniendo presente la realidad que atraviesa a cada uno de los actores que pertenece a ella.

El ejercicio de ser maestra «exige que queramos a nuestros estudiantes, porque el amor es un acto sublime de reconocimiento y respeto de la persona y es la más profunda expresión de la solidaridad humana» (Padilha, Uribe, Montoya, Franco y Grajales, 2003, p. 15), lo que implica una observación desde todos los sentidos, para conocer a las infancias rurales desde su realidad, sus formas de aprender, sus gustos y necesidades.

Entre los niños y las niñas, el amor cumple además un valor fundamental, al brindar posibilidades de cuidado del otro y de construir juntos. Como todos los afectos, no es innato, es aprendido y, por tanto, a través de las prácticas educativas se fueron generando y posibilitando el fortalecimiento de vínculos de amorosidad, especialmente con un ejercicio de hacer consciente lo importante que son los demás para jugar, explorar, construir y los perjuicios que trae cuando les causamos daño. Lo que iba contribuyendo a un reconocimiento de cada uno: «Ahí estaba yo y estaba Santiago y Valeria y los extraños» (voz JA, niño), concediéndoles un lugar importante dentro de la escuela, porque hacían parte de su historia.

Acercarnos al otro con amor, fue desvaneciendo el miedo a hablar, a expresar sentimientos, preguntas e inquietudes, porque cada encuentro, brindaba un espacio para que contaran sus historias y experiencias, permitiendo escucharse y escuchar a los otros. Lo que va generando una oportunidad para acompañarse en sus juegos, aventuras, exploraciones y trabajos, contribuyendo a fortalecer las relaciones y concediendo gran importancia a los encuentros con los compañeros, como lo expresa JV, estudiante: «Estamos jugando, construyendo, me gusta mucho».

Al igual que el amor, la confianza se fue tejiendo y reconstruyendo, al comienzo las niñas y los niños de los grados transición, primero y segundo, sentían temor de expresar sus significados y exponer sus ideas y construcciones. Además, nadie deseaba dejar los trabajos en la escuela, comentaban y afirmaban que sus compañeros dañaban lo que habían

realizado. Esto tuvo que estar atravesado por reflexiones alrededor del cuidado de sí mismos, del otro y de lo otro, y encuentros que permitieran entrar en diálogo, discusión y construcción constante con el otro. Para poder lograrlo se realizaban círculos de conversación (lugar de discusiones nombrado por ellos y ellas), exhibiciones y murales en las paredes de la escuela como posibilidad de reconocimiento de sí mismo, del otro, de circulación de la palabra para visibilizar sentimientos y posturas de cada uno y cada una. Además, de incentivar la escucha atenta para comprender al otro desde su diferencia. Porque la confianza implica saber que el otro es una persona honesta y respetuosa y por lo tanto no querrá causar daño a los demás (Kramer 1999), porque ha tenido conductas que le permiten afirmar que se puede acercar a él a compartirle sus formas de pensar y sus inquietudes con naturalidad porque encuentra un reconocimiento y una visibilización.

«La confianza solamente es posible en un mundo familiar, necesita a la historia como trasfondo confiable, no se puede dar confianza sin esta base esencial y sin todas las experiencias previas» (Luhmann, 1996, p. 33), donde se piensa en un bienestar colectivo que genera vínculo y conexión con el otro, porque se tiene un compromiso y responsabilidad con él. La confianza responde entonces a las experiencias que se han tenido, que van permitiendo a cada uno tomar decisiones frente a la apertura que tiene con alguien. Desde esta perspectiva, en la escuela se generaban espacios de conexiones consigo mismos y con el otro, para que de este modo se diera la apertura hacia el otro y confianza en él, es decir, se daban posibilidades de participación donde tuvieran lugar las ideas y decisiones de los niños y las niñas, como se expresaba en un diario pedagógico: «Me parece pertinente que ellos puedan tener voz en las decisiones que se toman alrededor de los espacios de pausas activas. Y, por qué no, a modificaciones que puedan tener las actividades que se llevan, de tal manera que ellos cumplan su verdadero rol, de ser sujetos activos en los procesos de enseñanza» (Diario pedagógico n.º 9, 2017, p. 58); lo que iba generando un posicionamiento y postura en los sujetos desde sus propias concepciones y un reconocimiento de sí mismos y de los otros.

Descubrirse como sujetos capaces, con voz, con posibilidades de decidir, se extendía a sus relaciones afectivas familiares, al afirmar como sus padres con algunas acciones demostraban que los y las querían, como expresa JA: «Porque ahí está mi mamá y me está haciendo una carta... que me quiere» (voz JA, niña). A través de este ejercicio se evidencia cómo la confianza se extiende hacia otras esferas, para visibilizarse como un sujeto amado por otras personas.

A MODO DE CIERRE

Pensar las prácticas educativas desde la posibilidad de un ejercicio de ciudadanía basado en la visibilización de los sujetos que hacen parte de esta, de las comunidades y territorios rurales, exige reconfigurar las formas de ser y estar en el mundo. Es decir, resistirse a las maneras comunes, explorar la imaginación y la creatividad, no tener miedo a expresar desacuerdos o acuerdos frente a diferentes asuntos, tomando postura frente a ellos. Lo anterior, va dando lugar al empoderamiento de los sujetos, especialmente a las poblaciones campesinas que por años han estado invisibilizadas, con una dominación casi total de sus formas de vida, su pensamiento y su palabra.

El ejercicio de pensar una escuela y enseñanza en y desde la ciudadanía, como una posibilidad de resistencia a la dominación, requiere hablar en la escuela de la realidad de la comunidad, las posibilidades que como territorio tienen y las necesidades del mismo. Lo que permita ir abriendo las discusiones y las preguntas hacia diferentes asuntos desde los elementos más «pequeños» como el cuidado y aprecio al otro y lo otro y la importancia de la ruralidad para la sobrevivencia del ser humano. Adicionalmente, el dar respuesta a una formación infantil ciudadana alternativa que se articule a las nuevas dinámicas sociales que atraviesan las comunidades y territorios rurales demanda, en palabras de Manosalva (2019), «realizar la contextualización y reestructuración del sistema escolar, de las políticas educativas, de la organización curricular y la conexión entre las prácticas pedagógicas y el territorio como construcción social y ambiental» (p. 52).

Explorar nuevos rumbos de educación y enseñanza rural permitió avistar de manera provisoria la reconfiguración de las tres dimensiones de la ciudadanía. Con relación a la dimensión política, se observa una reconfiguración en el poder expresarse, sentir, perdiendo el miedo a hablar y a visibilizarse a través de la palabra, reconociéndose y reconociendo al otro. En lo que tiene que ver con la dimensión ético social de la ciudadanía, se observa un despliegue en las capacidades para continuar descubriendo al otro, así lo expresa un niño en su relato, planteando que: «Estamos jugando, construyendo» (JV). Por lo expresado, es posible afirmar que se incluía al otro, porque se reconocía y con él se podía ser feliz y aprender. Con respecto a la dimensión cultural, los encuentros permitieron ir descubriendo en los niños y las niñas que la violencia ha marcado con fuerza al territorio en cuanto a las formas de relacionamiento con el otro. Sin embargo, se podrían ir adoptando otras formas de convivir con el otro que no hieran ni causen daño a los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvarado, S. V., Ospina, M. C., Patiño, J. y Arroyo, A. (2018). Contexto de conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento. En M. Vásquez, M. C. Ospina, Dominguez y M. Isabel, *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual* (pp. 177-198). Buenos Aires: Clacso.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust: Emerging questions, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, (50), 569-598.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Santiago de Chile: Anthropos.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Manosalva, M. (2019). Procesos de socialización y formación ciudadana en los contextos rurales y urbanos. *Revista nodos y nudos*, 6(46), 39-54.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Padilha, P. R., Uribe, C. E., Montoya, E. V., Franco, R. J. y Grajales, C. V. (2003). *Escuelas y ciudadanías*. Medellín: Corporación Región.
- Redondo, P. (2015). Infancia(s) latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, (25), 153-172.
- Trujillo, A. Q., Velásquez, Á. M., Zabala, B. E. y González, S. P. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Valencia, P. O. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 128-146.
- Vélez, J. A. (2016). Concepciones de ciudadanía y formación ciudadana en Guillermo Hoyos Vásquez. *En Clave Social*, 5(1), 18-23.

