

FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA CAMPESINA EN LA ESCUELA RURAL

**AGUAS CLARAS EN EL MUNICIPIO DE SIBATÉ DESDE EL
RECONOCIMIENTO DE SU TERRITORIO Y DE SUS SABERES**



**FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA CAMPESINA EN LA ESCUELA RURAL
AGUAS CLARAS EN EL MUNICIPIO DE SIBATÉ DESDE EL
RECONOCIMIENTO DE SU TERRITORIO Y DE SUS SABERES**

AUTORAS:

ELIZETH NATALY BOJACA RAGUA

LEIDY VIVIANA MEJIA QUENGUAN

TUTOR:

RAMIRO VELAZCO CORREA

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ 2020

Agradecimientos

Agradecemos a cada una de las personas que nos acompañaron en este proceso, dándonos su apoyo incondicional, a la Universidad Pedagógica Nacional por la formación, al tutor Ramiro por su paciencia, además de brindarnos sus conocimientos y consejos para que este trabajo se culmine, a la maestra Nidia por abrirnos el espacio en su escuela, a los niños que fueron los protagonistas de esta propuesta y nos sacaron muchas sonrisas y momentos lindos.

Dedicatoria

Este trabajo se lo dedico a mi Dios por haberme dado la fortaleza y la voluntad de haber llegado hasta aquí en este momento de mi vida, luego a mi madre por todo su apoyo incondicional a lo largo de mi carrera, a mi hermana por todos sus consejos de apoyo en los momentos más difíciles, a mi familia y cada una de las personas que de alguna manera estuvieron dándome un granito de arena ya sea en sus palabras de apoyo para renovar energías. Por último, a mi compañera Nataly que a lo largo del camino siempre estuvo ahí, apoyándome incluso más de lo que en algún momento esperaba, brindándome su amistad y todos sus conocimientos, y ayuda que me fortalecieron como persona, y por haber compartido las mejores experiencias.

Leidy Viviana Mejía Quenguan

Dedico este trabajo y logro primeramente a mi Dios, gracias a él he llegado hasta donde estoy y me da estas victorias, en segundo se la dedico a mi mamá por acompañarme y apoyarme al igual que mi hermana, que han sido fundamentales en todo este proceso y en mi crecimiento como persona, a mi tía Julie por confiar y creer en mí, a mi compañera Viviana por su amistad, apoyo, paciencia y por todas esas aventuras compartidas, y a cada una de esas personas que me acompañaron y me dieron fuerzas para seguir con mi carrera.

Elizeth Nataly Bojaca Ragua

Tabla Contenido

1. MARCO CONTEXTUAL.....	11
1.1. Historia.....	11
1.2. Características del municipio.	13
1.2.1. Cultura	15
1.3. Población a la cual está dirigida la propuesta pedagógica.	15
2. SITUACIÓN PROBLÉMICA	21
2.1 Mirada a los campesinos desde un punto de vista desarrollista que ha impedido de cierta manera su reconocimiento como una población sociocultural.....	22
2.2. Las políticas educativas y la cultura propia para los sectores rurales (Escuela nueva) 24	
2.3. El arte en la educación escolar	28
2.4. La poca participación de los programas culturales en la escuela Aguas Claras que se presentan en Sibaté.....	29
3. MARCO CONCEPTUAL	35
3.1 Miradas de lo rural: análisis al componente cultural	35
3. 2. Concepción de campesino	38
3.3. Saberes campesinos	45
3.4. Cultura, identidad y territorio	48
3.5. El arte y la experiencia estética	50
3.6. La experiencia estética en relación con la multiplicidad de lenguajes artísticos o paisajes.....	55
3.6.1. Paisaje sonoro	55

3.6.2. Lenguaje-paisaje visual	57
4. PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	59
4.1. Descripción de las fases	60
4.1.1. Fase 1: Quienes habitan allí y que construcciones han hecho los niños	60
4.1.2. Fase 2: Relación, reconocimiento y apropiación del territorio.....	62
4.2. Objetivos.	64
4.2.1 Objetivo general:	64
4.3. Desarrollo de la propuesta pedagógica	64
4.4. Análisis de la experiencia.....	96
5. REFLEXIONES FINALES	102
6. FUENTES PRIMARIAS	107
7. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	108

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: Mapa de Sibaté (fuente: Pagina de Sibaté- Cundinamarca	14
Ilustración 2: Maestra titular y los estudiantes de la Escuela rural Aguas Claras	16
Ilustración 3: Al salir de la escuela regresan a sus casas y se acompañan en el camino	19
Ilustración 4: Como ven su escuela.....	67
Ilustración 5: Dándole color a la escuela desde lo natural	Ilustración 6:Dándole sentido
a la escuela (cartografía social).....	67
Ilustración 7: Como veo mi casa.....	69
Ilustración 8: Familia Estudiantes 8 y 9	69
Ilustración 9: Familia Estudiantes 1 y 2	69
Ilustración 10: Construyendo su casa.....	69
Ilustración 11: Conectando experiencias.....	71
Ilustración 12: Escribiendo construcciones. "cembrar papa" Perez, A... ¡Error! Marcador no definido.	
Ilustración 13: Qué es ser campesino. Gutiérrez, P.	73
Ilustración 14: Capturando sonidos.....	75
Ilustración 15: Imitando sonidos.....	76
Ilustración 16: Pintura de flores terminada	77
Ilustración 17: Pintura “Las Florez” Estudiante 3	77
Ilustración 18: Paisaje terminado “Mi Sibaté” Estudiante 7	78
Ilustración 19: Uso de los dientes de león	78
Ilustración 20: Pintura del "Cultivo de Fresas" Estudiante 6	Ilustración 21: Foto del cultivo
de fresas tomada por Estudiante 6	78
Ilustración 22: Pintando la quebrada Aguas Claras	Ilustración 23: Creación terminada
"La quebrada Aguas claras" Estudiante 5	79

Ilustración 24: Foto de las vacas por Estudiante.....	80
Ilustración 25: Foto de la Mirla Estudiante 2	80
Ilustración 26: Flores desconocidas del territorio	80
Ilustración 27: En mi territorio Estudiante 7	81
Ilustración 28: Creación del atrapa - saberes.....	89
Ilustración 29: Cultivo de las fresas-Estudiante 3 Ilustración 30: Escogidos de la fresa- Estudiantes 1 y 2 Ilustración 31: Prácticas cotidianas-Estudiante 8 y 9	91
Ilustración 32: Fragmento del video, el clima de Sibaté.....	93
Ilustración 33: Fragmento del video de la laguna por los Estudiantes 1 y 2	94
Ilustración 34: Creación de Estudiante Ilustración 35: Fragmento del video con Estudiantes 7, 8 y 9	95

INTRODUCCIÓN

Desde la academia y desde los primeros semestres en relación con la carrera de licenciatura en educación infantil, se viene hablando de infancias, de contextos, pero de cierta manera esto solo se evidencia cuando se pasa por la práctica pedagógica, cuando los estudiantes universitarios y en nuestro caso licenciados, vamos al campo de trabajo, cuando interactuamos y nos relacionamos con los diferentes agentes sociales que forman parte de un contexto específico, que no solamente lleva a hacer una lectura de la comunidad, las familias, los niños y la institución educativa, sino a reconocer esas particularidades, necesidades y realidades de cada contexto específico en el que se trabaje, en el que se quiera desarrollar alguna propuesta educativa. Y de ahí, es que nace esta propuesta pedagógica, al hacer esas lecturas, al reflexionar y cuestionarnos sobre nuestra práctica pedagógica en contexto rural y el tipo de población en la que se iba a trabajar.

Ello nos lleva a pensar, ¿cuál sería ese aporte significativo que podríamos dar no solo a los niños o a la institución, sino que involucra al territorio así fuera de manera indirecta?, surgiendo, la idea de trabajar la identidad y cultura en población campesina, tema poco trabajado y menos enfocado a la ‘infancia campesina’. Es así, que se comienza la creación de este trabajo de grado, denominado *“fortalecimiento de la cultura campesina en la escuela rural Aguas Claras en el municipio de Sibaté desde el reconocimiento de su territorio y de sus saberes”*, lo cual, se habla desde la experiencia y la voz de los niños, como protagonistas de este trabajo. Haciendo también análisis a aportes, avances y dificultades que se obtuvieron al desarrollarlo.

Esta propuesta pedagógica está organizada por siete capítulos: en el primer capítulo, se abordan diferentes aspectos que permiten ampliar la mirada del contexto donde emerge y se desarrolla esta propuesta, empezando con la historia del municipio de Sibaté, y sus

características entre ellas su cultura, y se cierra con la caracterización de aspectos tanto de la institución educativa Aguas Claras como de la población focal (niños y familiares).

En el segundo capítulo, se presenta la situación problema, reconociendo más específicamente donde comenzó todo este interés, dividiéndolo en cuatro puntos importantes, que son los siguientes: (1) Mirada a los campesinos desde un punto de vista desarrollista que ha impedido de cierta manera su reconocimiento como una población sociocultural; (2) Las políticas educativas y la cultura propia para los sectores rurales (escuela nueva); (3) El arte en la educación escolar; y (4) La poca participación de los programas culturales en la escuela Aguas Claras que se presentan en Sibaté. Puntos que se analizan desde lo general a lo específico que va centrando ideas para el desarrollo de esta propuesta, del porqué se habla de identidad cultural campesina para esta población específica, que ofrece el sector educativo en relación con ello para el contexto rural, cómo se ve el arte y qué otras instituciones o programas trabajan este tema. Finalizando con la pregunta problema.

En el tercer capítulo, se encuentra el marco conceptual, abordando diferentes temas centrales para la fundamentación de este trabajo, como: Miradas de lo rural, Concepto de campesino, Saberes campesinos, Cultura, identidad y territorio. Cada uno de estos conceptos se irán tratando a lo largo de la propuesta, los cuales permiten hacer esa conexión pedagógica con el Arte y la experiencia estética.

En el cuarto capítulo, se encuentra la propuesta pedagógica, la cual hemos dividido en dos fases: ‘Quiénes habitan allí y qué construcciones han hecho los niños’ y ‘Relación, reconocimiento y apropiación de su territorio’, la primera en relación con caracterizar a los niños y familias participantes realizando un análisis de esas primeras construcciones de los niños, y la segunda fortalece como tal esos procesos identitarios (patrimonio natural y saberes campesinos), luego se presentan los objetivos, enseguida el desarrollo de cada una de las

experiencias realizadas, reconociendo la metodología, los avances y dificultades encontrados a lo largo de su implementación, para así, por último, realizar el respectivo análisis.

En el quinto capítulo, se describe las reflexiones finales que se generaron con este trabajo de grado, a nivel profesional y personal, ya que estuvimos enfrentándonos a diferentes retos, se generaron grandes aprendizajes, y desde las experiencias realizadas que sugerencias son importantes para la continuación de esta propuesta.

Los dos últimos capítulos corresponden a las fuentes primarias y bibliografía que se utilizó a lo largo de la propuesta.

1. MARCO CONTEXTUAL

La siguiente propuesta pedagógica se realizó en el municipio de Sibaté-Cundinamarca con los estudiantes de básica primaria que forman parte de la Escuela rural Aguas Claras, siendo esta una de las sedes de la institución educativa Romeral. Ya que a partir de la práctica rural itinerante que se llevó a cabo en Sibaté, durante el semestre 2018-II, se pudo tener un mayor acercamiento a la comunidad, al entorno físico, a algunas problemáticas que se dan en este municipio, a las sedes de la institución educativa Romeral, y a los niños; aspectos que más adelante se irán abordando.

A continuación, se presentan diferentes aspectos que permiten ampliar la mirada del contexto y caracterizar la población a la que está dirigida la propuesta.

1.1. Historia

Para empezar, el nombre Sibaté según la página de Asomuña (s.f) se deriva de la lengua Muisca ‘Xiuaté’ que significa ‘derrame de laguna’: xiua que significa laguna o lago y té, que significa derrame. El lugar está relacionado con el mito de Bochica o por las lagunas que para los Muiscas eran sagradas. Como tal parafraseando a la página de Sibaté-Cundinamarca hace mención del nombre Sibaté, el cual aparece en archivos de ‘Tierras de Cundinamarca’ en pleito de tierras en 1615, y en otros archivos también por tenencia de la hacienda llamada Sibaté, igualmente esta misma página nos dice que:

Hacia finales del siglo XIX, cuando los indígenas Muiscas han sido desplazados por los colonizadores de la época, se justifica la tenencia de una hacienda llamada Sibaté, tierras que aparecen escrituradas bajo el documento No. 1639 del 27 de diciembre de 1883, radicadas en Tercera (hoy en el Archivo Nacional) situadas en los Municipios de Soacha y Fusagasugá.

El auge de la comercialización por vía férrea tocó nuestro Municipio hacia el año de 1895, cuando la estructura fue adelantada, incluida allí "La Estación Santa Isabel", actual edificio de la Alcaldía Municipal, acompañada por el Hotel "Ricaurte", construcción que ocupa la familia Córdoba Mayorga. Pero este sólo hecho no marcaría la iniciación del asentamiento. Fue hasta el año 1908, cuando ya pasada la Guerra de los Mil Días, que la gran Hacienda Sibaté empezó a entrar en juicio de sucesión por parte de sus herederos y se delimitó parte de ella, en la llamada y después denominada Hacienda Aguas Claras, considerada punto de partida de lo que hoy es el área urbana del Municipio de Sibaté.

(...) Hacia 1930 se comienzan a generar los primeros conceptos de organización urbana, con calles definidas y enmarcadas por los dos caminos principales.

En 1940 se inició el proyecto hidroeléctrico que cambiaría totalmente el sistema de vida y crecimiento del asentamiento, específicamente en el Caserío entonces llamado La Unión, como fue la Represa del Muña, donde hoy funciona SIDEMUÑA. Hacia 1945 el ferrocarril hace su último viaje sin retorno. (...)

A finales de la década de los sesenta, nace formalmente ante el Departamento de Cundinamarca el Municipio de Sibaté, bajo las Ordenanzas N° 40 del 24 de noviembre de 1967 y la N° 23 del 20 de noviembre de 1968. (Sibaté-Cundinamarca, s. f.)

Desde entonces, siendo considerado como un municipio independiente de Soacha, Sibaté tiene ya 53 años más de historia y tradición, siendo una tierra fértil con gente sencilla y trabajadora.

Con lo anterior, desde la historia de Sibaté y con el pasar del tiempo, actualmente ha tenido grandes cambios, ya sea desde la misma población (anteriormente se encontraban los muiscas y con su desplazamiento hace muchos años, ya no encontramos esa comunidad indígena y ahora solo hay comunidad Sibateña), avances o crecimientos en la estructura del territorio, y más que todo en el sector urbano, en cuanto a la construcción de casas y otros sitios como la plaza, donde realizan festividades, concursos y presentaciones del municipio, pavimentación de calles, entre otros.

Es importante conocer la historia para tener una panorámica del lugar y desde ahí tener en cuenta, de qué manera fue y ha sido visto Sibaté, qué cosas han cambiado y que otras permanecen.

1.2. Características del municipio.

Este municipio se divide en dos sectores, según la página de Sibaté- Cundinamarca y la de Asomuña en el documento del Plan de desarrollo 2008-2011 (s. f.), lo describen así:

La zona rural (siendo su extensión de área mayor: 108.7 Km²) y el urbano (extensión: 16.9 Km²), lo cual en el sector rural cuenta con las siguientes veredas: Bradamonte, Romeral (sector Aguas Claras), Delicias, Alto Charco, El Peñón, La Unión, San Benito, San Eugenio, San Fortunato, Chacua, Perico, San Miguel, San Rafael y Usaba con los respectivos sectores (La Macarena, La Honda, Santa Rosa, El Jazmín y Pie de Alto).

En el sector urbano se encuentran la Cabecera Municipal y los barrios San José, Pablo Neruda, García y Santa Teresa. (p. 5)



Ilustración 1: Mapa de Sibaté (fuente: Pagina de Sibaté- Cundinamarca)

Se caracteriza por sus ríos; Aguas Claras y Muña que cursan por gran parte del territorio y se encausan en el Embalse del Muña, el cual en la actualidad tiene varios problemas de contaminación ambiental y de salud para sus habitantes, además, también ha generado que la fauna sea escasa. La temperatura promedio de este municipio es de 14 grados centígrados, le rodean algunos páramos como el de Pasca, lo que hace que la temperatura sea más baja, es por ello, por lo que es común ver que la comunidad campesina use ropa abrigada y en especial, una ruana.

En sus sistemas de producción en la actualidad los dos sectores agrícolas más importantes son: papa y fresa, y anteriormente el trigo, cultivo que constituía el principal ingreso agrícola, pero se ha dejado de sembrar y en la actualidad, según el plan de desarrollo municipal de Sibaté, el sector que más se produce es la papa y después la fresa. Además, esta población se caracteriza por el cuidado y manejo productivo del sector pecuario (ganadería), con la venta de las vacas, y la leche que producen

1.2.1. Cultura

Desde lo cultural en este municipio, actualmente encontramos expresiones artísticas culturales, unas muy antiguas como la presencia de arte rupestre, que en el tiempo de los muiscas pintaron en las rocas, otras que siguen realizando como municipio, entre ellas destacan las fiestas como la fiesta de Sibaté, Infancia sibateña, Azadón de oro, Expo-Sibaté, etc. Lo cual, queremos profundizar en la fiesta de expo- Sibaté pues esta presenta diversas actividades como el festival de la fresa, feria ganadera, festival gastronómico, cabalgatas, entre otras que recogen un gran legado cultural.

También, se realizan otras actividades dentro del municipio, ya sea en lugares como la Casa Cultural de la Quinta, o propuestas que realiza la Secretaría de Desarrollo social, como la Banda sinfónica, el coro, teatro infantil y juvenil, etc. Y en su mayoría estas se encuentran en el sector urbano.

1.3. Población a la cual está dirigida la propuesta pedagógica.

Esta propuesta se realizó con los estudiantes de básica primaria que forman parte de la Escuela rural Aguas Claras de Sibaté, siendo esta una de las seis sedes con que cuenta la Institución educativa departamental (IED) Romeral, es decir, que la IED Romeral es la institución central que tiene a cargo otras escuelas rurales que son más pequeñas pero de veredas cercanas que se rigen por la administración de esta institución educativa, como lo es la sede de Bradamonte, la de Delicias (...) y la de Aguas Claras, siendo esta última la sede en la que se desarrolló esta propuesta.

La escuela cuenta con un salón de clases, un salón de informática, sala de juegos, un comedor, una cocina, baños para niñas, baños para niños, un baño para funcionarios, una cancha de microfútbol y/o baloncesto, un parque. Diseñada para una escuela unitaria, es

decir, trabajar todos los grados de básica primaria en una misma aula de clase, estando a cargo todos los estudiantes de una o máximo dos maestras, y ello se permite o es viable porque está ubicada en una zona rural donde la cantidad de estudiantes es poca, donde se ve poco asentamiento de familias y familias con niños, además, que gran mayoría del suelo es usado para actividades agrícolas y ganaderas. Situación que caracteriza tanto a la escuela como a los niños (Ilustración 2) y al territorio en general.



Ilustración 2: Maestra titular y los estudiantes de la Escuela rural Aguas Claras

Siendo así, esta propuesta se desarrolló con nueve niños, cantidad de estudiantes que generalmente permanecen, permitiendo así, conservar esa característica de escuela unitaria, donde la maestra está a cargo de todos los grados y estudiantes, que varían y oscilan entre las edades de 5 a 12 años. Lo que lleva a buscar otras estrategias y formas de llevar el proceso de

enseñanza-aprendizaje a cabo, tratando de involucrar a todos los niños, respetando sus desarrollos, capacidades y procesos. A lo que esta propuesta también quiere fortalecer; esas apuestas que se pueden realizar en un aula unitaria o multigrado que permita involucrar a todos los estudiantes al mismo tiempo respetando ritmos y procesos, trabajando desde lo propio (lo construido por cada niño) que hace referencia a esos saberes previos, su contexto y las relaciones que ellos construyen allí y que se pueden llegar a transformar generando nuevas experiencias y significados; y lo colectivo (trabajo en grupo), que iría enfocado a compartir saberes, experiencias, y construir con el otro desde ese mismo territorio específico.

En esta perspectiva, una de las estrategias que usa la profesora titular en la escuela es manejar diferentes proyectos en el aula (o así los llama ella) y consisten, en que a partir de un tema general involucra a todos los niños dando una misma asignatura, y según el grado de escolaridad les sube el nivel de complejidad al desarrollar trabajos o tareas, pero ese proyecto no termina ahí, cuando se acaba la hora de esa asignatura y pasan a la siguiente, siguen viendo el mismo tema pero ahora con relación a la siguiente asignatura, lo que lleva a transversalizar asignaturas con un mismo tema. Por ejemplo: el tema que vimos de trabajo fue ‘las frutas’, y al proyecto de aula lo llamo ‘La vuelta al mundo con las frutas’, inició con la asignatura de Ciencias Sociales, en las que les explico la división de Colombia por regiones y donde se daban las frutas según el clima, para luego pasar a Matemáticas, y hacer diferentes operaciones y resolver problemas con relación a las frutas mencionadas en la asignatura anterior, y siguió con inglés, traduciendo el nombre de las frutas y armando frases, esas fueron las asignaturas que vieron ese día. En días siguientes, empezaron a ver frutas de otros países llevándolos a conocer otras culturas, también con el propósito que los niños además de conocer su país y entorno cercano salgan de esa mirada de su territorio. Según la profesora titular una mirada empobrecida a las posibilidades y oportunidades que brinda este, en cuanto a estudio, vivienda, trabajo, realización como persona, posibilitando que no solo

miren lo que los rodea, sino que conozcan otros lugares, ya sea por fotos o videos, y se animen a buscar otras posibilidades también fuera de su territorio, además para que conozcan otras maneras de pensar fuera de él.

Por otro lado, la maestra titular, aunque conoce el modelo de escuela nueva, es consciente que no es un modelo lo suficiente bueno para trabajar en el aula. Si bien este modelo nace para dar respuesta a diferentes problemas de la educación primaria rural como la deserción y el aula multigrado, en él se trabaja por medio de guías, donde a veces sus contenidos no se relacionan con la realidad y necesidades de un niño rural, debido también a que son guías creadas por profesionales de la ciudad, en la ciudad, en las que le dice al maestro rural que hacer, cuando y como. Aclarando lo anterior, la maestra titular, aunque realizó el curso que le hacen a uno de los maestros de escuela rural para que lo implemente y enseñe a los demás maestros rurales (como usar las guías o cartillas), dice que las cartillas le quitan un papel importante como maestra y que al estar todos en un mismo salón, se pueden generar otras dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

Los niños que hay en la escuela, se caracterizan por ser una población flotante, pues se mueven ya sea dentro del municipio, o fuera de él, todo depende del trabajo, u otras situaciones. Cada uno de ellos, tienen una identidad y personalidad particular, desde el más pequeño al más grande en edad, podemos encontrarnos con unos niños que pueden ser algo tímidos al principio y reservados, pero después ya se abren a hablar y compartir con otras personas externas a su territorio (por ejemplo nosotras), estos niños, tienden a ser independientes para la llegada a su escuela, a la mayoría les gusta jugar microfútbol, bailar en las fiestas que se realizan, pero a muy pocos les gusta bailar la carranga. Por otro lado, al estar en contacto con el clima del lugar que es frío, vientos fuertes y constantes, y por lo general, en las tardes se baja la neblina, sus mejillas son rojizas, su forma de vestir en la

escuela además de su uniforme siempre está acompañado por su respectiva ruana (Ilustración 3) y sus botas, que estas últimas se las cambian por sus zapatos escolares al llegar a la escuela. Estas características se hablarán un poco más en el punto 3.2. ‘concepción de campesino’.



Ilustración 3: Al salir de la escuela regresan a sus casas y se acompañan en el camino

En cuanto a sus familias, tienen una fuerte relación con el territorio, la mayoría de los padres tienden a trabajar al diario en actividades agrícolas (con los cultivos de la fresa y la papa), muy pocos padres trabajan fuera del municipio, la mayoría de las madres se quedan en el cuidado de su hogar, pero también hacen presencia en trabajos relacionados con los cultivos. Por lo general ambos se levantan desde muy temprano a sacar la leche de las vacas y dejar las

cantinas listas para que las recojan, antes de irse a trabajar, así los niños se van relacionando con estas dinámicas, las cuales a veces se priorizan antes que el estudio, o que ir a la escuela. Por ejemplo, la maestra titular nos comentaba la situación de uno de sus estudiantes, en donde la madre del niño le manifestaba que su prioridad era para el trabajo (siembra) que, para la educación escolar de su hijo, por lo que faltaba muchas veces a sus clases, incluso en días de evaluación, y que no le importaba si su hijo perdía el año, simplemente lo volvía a repetir, pero gracias a que la maestra le dio algunas oportunidades al niño, realizó los trabajos y exámenes, para pasar el periodo. Esto es un claro ejemplo de los retos y del papel tan fundamental que tiene la escuela en estos contextos específicos, si en ella se tiene en cuenta las necesidades e intereses que emergen allí, y como la escuela 'rural' se involucra, y desde su discurso pedagógico media estas miradas (capitalistas) de producción, cobrando sentido para el territorio y su población.

Todo esto, permitió recoger e identificar cómo se ven ellos, qué factores y agentes intervienen en esa construcción de identidad cultural, que es lo que cotidianamente los rodea, y que desde sus costumbres cotidianas los construyen. Y así hacer un primer acercamiento y reconocimiento personal de los niños y sus familias frente a prácticas cotidianas, dinámicas, saberes y frente a las apropiaciones que han construido los niños en relación con su identidad campesina para poder fortalecer esas construcciones que ellos ya tienen, traen y van transformando.

2. SITUACIÓN PROBLÉMICA

El interés de trabajar en el contexto rural, de plantear una propuesta desde allí, comenzó, a partir de una electiva que se tomó en la universidad ‘Educación rural en Colombia’, y desde la práctica rural. Ambas, permitieron no solo identificar o ver puntos importantes de la educación rural, sino reconocer el contexto rural y cada grupo poblacional como parte importante del país también desde lo cultural, permitiéndonos hacer un contraste desde lo teórico con lo práctico.

En la electiva, se abordaron reflexiones en relación con lo rural considerado como ‘el resto’ de lo urbano, visibilizando problemáticas como tenencias de tierras, explotación minera, explotación latifundista, conflicto armado, viendo, por un lado, un poco de ese campesinado pobre y explotado. Y reflexiones en relación con las estrategias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) frente a los modelos educativos flexibles como aceleración del aprendizaje, y con relación al sector rural, el modelo de escuela nueva, etc., siendo una alternativa dentro de la educación formal, considerada una propuesta innovadora para este sector, y que también tiene sus debilidades a mejorar, como que las guías no se adaptan a las realidades de un niño rural.

Y desde la práctica rural, esas construcciones que se empiezan a tejer entre lo teórico y la realidad de contextos rurales específicos (como Madrid Cundinamarca, y Sibaté).

Reflexionando sobre las particularidades y realidades de cada contexto, población, e infancias; por medio de lecturas, llevándonos a reflexionar en cuanto a las problemas que hay en el sector rural y la formación de docentes rurales, en donde este último muchas veces no está bien preparado y no sabe cómo afrontar todos los retos que en la escuela rural y en el contexto se presentan, y prefieren trabajar en lo urbano por las mejores condiciones tanto en estructuras, materiales, trayectos como lo económico, y ya desde la enseñanza-aprendizaje,

porque se encuentran con aulas multigrado, o escuelas unitarias y las metodologías y exigencias son otras.

De ahí, se tiene en consideración los siguientes puntos a problematizar, que van dando paso a la construcción de la propuesta. (2.1) Mirada a los campesinos desde un punto de vista desarrollista que ha impedido de cierta manera su reconocimiento como una población sociocultural; (2.2) Las políticas educativas, y la cultura propia para los sectores rurales (escuela nueva); (2.3) El arte en la educación escolar; y (2.4) La poca participación de los programas culturales en la escuela Aguas Claras que se presentan en Sibaté.

2.1 Mirada a los campesinos desde un punto de vista desarrollista que ha impedido de cierta manera su reconocimiento como una población sociocultural

Una de esas problemáticas que la población campesina ha tenido y sigue enfrentando, es esa mirada impuesta por el modelo de desarrollo económico industrial y capitalista, que de cierta manera los ha simplificado como una población de producción agrícola y ganadera más que todo, como su rasgo identitario, el cual se ha marcado y se ha arraigado mucho en esta población, anclándose directamente al sistema económico. Esta mirada ha marcado en gran mayoría a los campesinos y ha traído una gran dificultad en su reconocimiento fuera de esas dinámicas, lo cual ha llevado, no sólo a que no sean reconocidos por el Estado, sino a que ellos mismos muchas veces no se reconozcan como tal, desde sus aspectos sociales, políticos, culturales, e ideológicos, llevando también a que no les guste ser llamados ‘campesinos’, ya sea porque se lleva a relacionar sólo con dinámicas económicas, porque se ven como una población ‘inferior’ o ‘retrasada’ como se ha querido visualizarlos, o no tienen claridad de su significado y características particulares y distintivas como población.

Es por eso, por lo que se ha hecho un análisis, desde esa problemática, donde los campesinos aún no son considerados como una población sociocultural para el Estado Colombiano,

siendo reconocidos desde su legado histórico y cultural, con una identidad propia. A lo que hace referencia Mendoza desde su artículo '*Que se cuenten los campesinos*' en el cual, hace mención de que es visto.

Al campesino como parte del sistema de producción del modelo económico que como una población sociocultural. Esta mirada ha impedido que sea reconocido como sujeto de historia, memoria y de cultura. En otras palabras, en Colombia el campesino no ha sido reconocido como sujeto político. (Mendoza, 2018)

Al no haber un reconocimiento sociocultural o como bien lo mencionaba Mendoza, como sujetos políticos, y siendo relacionados desde una mirada desarrollista, los campesinos se los relaciona o integra con la población urbana (ciudad), suponiendo que tienen las mismas prácticas culturales, formas de vida y de pensar, siendo contados por el censo dentro de la misma población urbana, a pesar de que sus dinámicas, relaciones y cultura son diferentes, llevando a que aún no se ha haga un censo más específico para esta población, identificando las características propias del ser campesino, que abriría paso también a hablar de la 'infancia campesina' (el cual se aborda en el punto 3.2. concepción de campesino).

Este conjunto de problemas, también lleva a que no se les tenga en cuenta en proyectos de participación frente al Estado, donde muchas veces no se les permite que participen en algunos programas o ayudas que el gobierno brinda a las otras comunidades específicas que hay en el sector rural (indígenas, afrodescendientes; reconocidas como poblaciones socioculturales), y se ha dejado otros aspectos a un lado o poco desarrollados, como el campesino sujeto de derechos, que debe ser reconocido social y políticamente, el cual tiene una cultura diferente, tiene su propia identidad, costumbres y prácticas campesinas. A su vez el derecho de educación debería estar pensado desde ello y para ellos en pro de su territorio, saberes y prácticas campesinas, y no desde lo general o lo global.

Además, lo que sustenta lo anterior, se presencié en el *Foro: Declaración de la ONU sobre derechos del campesinado: Propuestas y desafíos en Colombia*, (2019) en el cual, se presentaron los siguientes temas, que se consideran los más relevantes: la poca participación e interés del estado; el último censo realizado a la población campesina, lo cual no tenía una caracterización de la población; y el último está relacionado, al cómo ven los otros países al campesinado y desde ahí, el porqué es importante aprobar esta declaración. Para ello, se ha mostrado que en general nuestro país no está interesado por reconocer a los campesinos como sujetos políticos, ya que dicen que no hay una definición clara, y aunque muchos de los países han aceptado esta declaración, y que de alguna manera si existe una población campesina, Colombia fue uno de los países que no firmaron en esta declaración, dando paso a que muchos de nuestros campesinos no se definan como tal, y no fortalezcan o se apropien por el cuidado de su cultura, y que, como sujetos políticos puedan participar y se tengan más en cuenta.

2.2. Las políticas educativas y la cultura propia para los sectores rurales (Escuela nueva)

Aquí se hizo un acercamiento a las políticas educativas que ofrece el MEN, para analizar hacia dónde están siendo dirigidos los programas, propuestas educativas o/y proyectos que proponen específicamente para el sector rural y sí tienen en cuenta o no esas particularidades de la infancia que crece allí.

Al hacer tal acercamiento, se evidencia que las políticas educativas han estado enfocadas a mejorar la calidad y la cobertura; la primera referida en la infraestructura de las instituciones educativas, en materiales de enseñanza-aprendizaje y en la formación de maestros, la segunda, como su nombre lo menciona, está relacionada con que más niños puedan acceder a la educación. Políticas que han emergido desde la ciudad para ser desarrolladas en todo el

país, tanto en lo urbano como en lo rural. Pero bien ¿Dónde queda esa particularidad de la que se viene hablando? ¿Los niños de la ciudad son los mismos que están en el campo? ¿Por qué en discursos académicos se habla de infancias? Para ello el MEN propone enfocar las políticas educativas de acuerdo con las verdaderas necesidades de cada región, aquellas que tienen que ver con sus realidades económicas y sociales y que sean base del proyecto educativo de cada institución. Ya se ve que hay una preocupación de llevar proyectos educativos desde los propios contextos de los niños, lo que nos lleva a confirmar que sí es importante y necesario trabajar la cultura propia y la apropiación de esta desde la escuela, e ir cambiando un poco los enfoques que se les ha dado a las políticas educativas en Colombia, ya que han sido orientadas desde la Constitución Política de 1991, como un derecho y un servicio público obligatorio, con una función social, hacia la formación del recurso humano (mano de obra) para que Colombia tenga crecimiento económico y sea competitivo en otros países. Pero qué tal si también se lograra ver desde funciones culturales y políticas.

Uno de esos proyectos que ofrece el MEN para la población rural es el programa de Escuela Nueva; que a partir de unas experiencias acumuladas en varios países y pruebas pilotos, surge este programa en 1975 en Colombia, como solución de varios problemas que se presentaban en la educación primaria rural, en relación también al aula multigrado, siendo una alternativa que de cierta manera seguía y sigue unas lógicas y parámetros de la educación formal y de la educación pública, ya que está dentro de la misma y no fuera de ella, es decir, da unas guías de aprendizaje organizadas por áreas (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias naturales y Ciencias sociales) y niveles (de segundo grado a quinto de básica primaria, el primer nivel -primero- como tal no tiene guías, sino que le llaman fichas que también están en tipo cartilla).

Diseñadas con un material autoinstruccional, con actividades y ejercicios tanto graduados como indicativos, es decir, le dice tanto al maestro y en especial al alumno que hacer, cómo hacerlo, para que este último pueda trabajar en gran medida solo y en apoyo de sus

compañeros. Siendo esta una solución para el reto de la escuela multigrado, que cuenta a veces solo con uno, dos o hasta tres maestros para unos o todos los grados de básica primaria. Esta también se apoya en el modelo basado “en los principios del aprendizaje activo, proveyendo a los niños con oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptable a las características socioculturales de cada región del país” (Villar, 1995).

Pero esto a su vez, también ha sido un contra, en el sentido que al estar los contenidos o temas de forma tan detallados y explícitos en las guías, los maestros de cierta manera se desentiendan con su papel de educadores y mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, adoptando tales guías y no adaptándolas al contexto y necesidades de los niños, aclarando que el maestro tiene cierta libertad en su quehacer pedagógico y puede disponer de ellas y hacer uso de los demás recursos a su alcance como lo vea pertinente y necesario, como lo es el mismo contexto en sí.

Lo anterior, llevado a la práctica rural, desde lo que se ha podido evidenciar en las escuelas rurales durante la práctica itinerante, es que no todos los maestros de allí usan estas guías, de cuatro escuelas visitadas, solo dos: Delicias y Bradamonte; manejan este programa, cuyas maestras comentan que estas guías si bien tienen en cuenta el contexto de los niños y son adaptables al mismo, estas hacen un análisis muy general de la cultura en cuanto al departamento o región, mas no como tal la del municipio donde se va a aplicar, en este caso Sibaté.

En relación con lo anterior, con esa especificidad que trata de verse las guías, pero desde aspectos generales y no específicos, el autor Rodrigo Villar (1995) hace mención que

El programa Escuela Nueva está diseñado para que conservando principios generales y siguiendo unos procedimientos planteados por un modelo pueda en cierta medida responder a las condiciones locales y características de las comunidades donde se

desarrolla. Una meta importante en el programa de Escuela Nueva es la expansión de los vínculos entre la escuela y la comunidad, y la incorporación de la cultura de los estudiantes en el currículo. El uso del mapa de la comunidad, la incorporación de ejemplos de la vida comunitaria en las actividades curriculares, el uso de leyendas, cuentos, rimas e historias locales, así como la participación de padres de familia en varias de las actividades de la escuela, son algunos ejemplos de relación entre escuela y comunidad promovidos por este programa. (p. 374)

Lo que lleva a concluir que para que haya un gran impacto del programa en el contexto específico desarrollado debe haber un diálogo entre escuela y comunidad, entre cultura propia y currículo, que si bien el programa de Escuela Nueva logra relacionar la escuela con la comunidad, con las prácticas cotidianas que se dan allí, y a partir de unos temas dados en las guías y unas posibles actividades para abordarlas se ve un vacío con su cultura, en el sentido que no vemos un hilo conductor que conecte la cultura propia como un proceso de construcción y creación para la apropiación de la misma, sino que está fragmentada por temas de aprendizaje académico que no permite llegar a fortalecer tanto el sentido de pertenencia por la historia y la cultura como su identidad en la misma. Ante ello, se ve que desde el Arte se podría trabajar y fortalecer esa identidad cultural.

El arte de cierta manera se ha convertido una forma para salvar, construir, recordar, expresar aspectos de la identidad cultural, de la historia, y también como un medio para mantener esas costumbres identitarias de pueblos como las fiestas, bailes, entre otras formas de expresión que forman parte de una historia, como por ejemplo los saberes de los abuelos, aspectos con el tejido, todo lo relacionado a su territorio, además, que el arte influye en la construcción de la identidad cultural, desde hace muchos años, por ejemplo, cuando se hacía pintura rupestre,

para reconocer ciertos jeroglíficos que los caracterizaba o también para identificar creencias, etc.

2.3. El arte en la educación escolar

Cuando se hace la reflexión del arte, se evidencia como problemática que este es subvalorado, no solamente de cierta manera en la sociedad, sino también en la mayoría de las escuelas y desde la misma política educativa en básica primaria, donde se le da mayor importancia y fuerza a materias básicas (denominadas importantes) como ciencias sociales, matemáticas, español y ciencias naturales, dejando a las otras materias como opcionales, o de cierta manera inferiores, como en el caso del arte.

Si bien el arte es usado y visto como un aspecto muy importante en la educación inicial mencionado en los pilares o actividades rectoras como las llama el MEN, siendo el primer acercamiento escolar al mismo, no todos los niños disfrutaban de este desarrollo integral en la etapa inicial, como en el caso de los niños de la escuela rural Aguas Claras, que está ubicada y bastante retirada de la cabecera y es de poca población y de niños en especial, este tipo de programas no llegan allí, y el que más se acerca es el que dan en la escuela central de Romeral una vez a la semana atendiendo a niños menores de cinco años acompañados de sus padres, quedando a unos media hora a cuarenta y cinco minutos de Aguas Claras, y según la profesora titular, los niños de la escuela no participan de ese programa porque les queda muy lejos y las mamás deben estar presentes toda la jornada.

Siendo así, el arte para estos niños como tal es visto en la escuela cuando entran a básica primaria, que según la formación de la o el maestro, se trabajaría desde sus lenguajes, como danza, música, teatro... o en el caso específico de la maestra titular de la escuela enfocado al arte plástico, pero desde las manualidades.

En este tipo de casos Jiménez menciona que:

El arte, en la escuela básica, necesita conectarse con la experiencia, la afectividad, las culturas y los sentimientos de los niños y adolescentes, a fin de que tenga un sentido transformador de la persona, del sujeto de aprendizaje, así como de las relaciones sociales presentes en el aula, en el ambiente escolar y aun entre la escuela, la familia y la comunidad. Sólo de esa manera puede adquirir un carácter formativo y no de entretenimiento, de manualidades, de complemento, ni siquiera solamente de expresión o de lenguaje dentro del currículo. (Jiménez, 2019)

Viendo el arte ya desde el sentido transformador y conectado al ser, se podría aprovechar como herramienta pedagógica y social, que permita fortalecer aprendizajes desde y del contexto propio de los niños, como lo es su identidad cultural.

2.4. La poca participación de los programas culturales en la escuela Aguas Claras que se presentan en Sibaté

Como último punto se ve que, desde el Ministerio de Cultura, realizan trabajos en relación con el desarrollo de cultura, para ello se hace un análisis al manejo que se lleva como tal en Sibaté en los programas culturales, y los planes de desarrollo municipal que se han llevado a cabo durante los últimos años y desde ahí, que tanto le llega a la escuela Aguas Claras.

Para ello, citamos el Plan de desarrollo municipal de Sibaté de la página de Asomuña (s. f.) lo cual, se realizó para el periodo en el 2008-2011, para identificar los programas culturales por áreas geográficas que contaba este municipio:

- Banda sinfónica municipal, (zona urbana)

- Área de danzas infantil, y juvenil, (zona urbana, instituciones educativas de Romeral, Perico, San Fortunato, San Miguel, San Benito, Santa Rosa, Alto charco, Pablo Neruda).
- Teatro infantil y juvenil, (zona urbana, Santa Rosa y San Benito).
- Guitarra, (zona urbana, y veredas de Perico y Delicias).
- Música llanera, (zona urbana).
- Piano, (zona urbana)
- Artes plásticas, (zona urbana y veredas de la Unión y Alto charco).
- Telares y Macramé, (zona urbana y Pablo Neruda).
- Marroquinería, (zona urbana y Pablo Neruda)
- Talabartería, (zona urbana).
- Coro municipal, (zona urbana). (p. 26)

Se observa que la gran mayoría están dadas en el sector urbano, y con gran ausencia en el sector rural, desde ahí, se vio una problemática con la poca participación en los sectores rurales.

Igualmente, en el primer informe de gestión realizado en el año 2008-2011, según la página de Sibaté- Cundinamarca (s. f.) se crearon “cuatro escuelas para la formación artística y cultural: (escuelas de formación artística, gestión cultural, formación de públicos, y cátedra de identidad)”, lo cual, no se evidencia que algunas de estas escuelas se proyectaron para el sector rural. En el siguiente documento del plan de desarrollo “motivos para crecer y avanzar” (2015-2019) dentro de las metas en ese periodo se propone crear tres más de estas escuelas, y aumentar a 1.893 (50%) la cantidad de niños que asisten a las escuelas de formación artística y cultural (EFAC), además de crear más escuelas de EFAC y apoyar a cada una de estas ya sea con la participación dentro del municipio como por fuera de él (p.

31) para ello, los encargados son la secretaría de desarrollo social, pero desde el informe de gestión 2016-2019 de la secretaria general, no aparece si esta meta si se logró o no, ni la construcción de más escuelas EFAC.

Por último, en el plan de desarrollo del 2020-2024 se encuentra en una de sus metas algo más cercano para el sector rural, lo cual es, “Descentralizar las escuelas de formación artística y cultural con 20 cursos en el sector rural” (pág.20), lo cual, se evidencia que si hace falta un mayor cubrimiento de estas propuestas a los sectores rurales, a las veredas que están más alejados de las cabeceras, por ejemplo en este municipio, plan que está en desarrollo pero por la pandemia no se sabe cómo lo están manejando y aún no se encuentran los avances que se realizaron en el año 2020. Igualmente, dentro de sus metas está “Implementar un plan de formación para formadores artísticos y culturales” (pág. 20) siendo una apuesta interesante, pero también se debería tener en cuenta en estos proyectos a los maestros titulares que están en las escuelas rurales, para que tengan más herramientas para implementar en el aula y puedan también aportar a esa formación artística cultural desde propuestas pedagógicas.

Con esto, a pesar del gran avance que ha tenido en el municipio estos proyectos o escuelas que manejan todo lo relacionado al arte y cultura, en su gran mayoría se siguen implementando en el sector urbano, es decir, en la cabecera y lugares cercanos a ella. Por ejemplo, uno de esos lugares donde se realizan estos proyectos es el centro cultural ‘La quinta’, en el cual manejan aspectos de la cultura y la importancia que conlleva al ser reconocidos, desde su patrimonio cultural. En este lugar, hacen mención, que, desde una línea de investigación de la oficina de cultura y educación, realizaron una investigación y dejaron un documento (aún no sacado al público) sobre el patrimonio, el cual arrojó el montaje de una primera cartilla para las escuelas que viene por niveles y están en procesos de prueba, de su implementación, pero aún no ha empezado. Dicho documento investigativo es el primero

que realizan en cuanto a identidad, cultura y patrimonio del municipio, pero no pudimos tener acceso a él por lo mismo que no ha sido publicado. Y ya desde lo general, en relación con este centro cultural 'La quinta', si han tenido iniciativas y propuestas educativas hacia las escuelas, pero centrales y cercanas al municipio de Sibaté, pero no se dejan documentos ni archivos de registro de lo planteado. Lo que hacen es que contratan a profesionales en un lenguaje artístico (danzas, música...) para que inicien proyectos enfocadas a mostrar diferentes tipos y ritmos folclóricos, y ya desde el centro de cultura sacan programas como la banda sinfónica, el coro, teatro (siendo un lugar también de formación de artistas), para representar a Sibaté en otras ciudades, o dentro del departamento de Cundinamarca. Así mismo también promueve y forma parte de fiestas y celebraciones que se dan en Sibaté, como el cumpleaños, día del campesino, realizan concursos, como el del Merengue 'bailao', entre otros.

El inconveniente es que estas actividades no son muy frecuentes ni son proyectadas a todas las escuelas del municipio, por ejemplo, en la escuela rural Aguas Claras estas iniciativas no son llevadas, nuevamente por la lejanía y por la poca cantidad de niños, teniendo baja participación, y de ahí, si quieren participar tendrán la opción de ir hasta la escuela central de Romeral, que es la que se mencionaba anteriormente que queda entre media hora a cuarenta y cinco minutos a pie de la escuela de ellos sin contar que para unos es aún más lejos si se cuenta el recorrido que hacen desde su casa, y la otra opción sería bajar hasta la cabecera, hasta el centro de cultura, que en carro se demorarían entre cuarenta a cincuenta minutos, y por diferentes dinámicas no es tan viable esta opción.

Lo que nos hace preguntarnos **¿Qué sucede con aquellos niños a los que no les llegan estas iniciativas?**

Hablando desde un desarrollo integral también mediado por las artes y su aporte en la apropiación de la cultura propia y también desde lo educativo, se cree que, aunque sea un grupo pequeño se debe crear diferentes estrategias para los niños, lo cual, les muestre la importancia de pertenecer a un territorio que tiene diversas particularidades y se les permita reflexionar y llevar a valorar aspectos de su propia cultura como su patrimonio cultural, reconociendo esa identidad cultural de 'ser campesino' sibateño. Ya que se ve un deterioro y un vacío en los niños de la escuela Aguas Claras que al preguntarles si se consideran campesinos, y ello qué quiere decir no saben qué responder y cuando lo hacen es una respuesta muy superficial y de cierta manera fría, sí y no, con pocos argumentos. Y esto también lleva a que no se reconozcan como tal (como campesinos), con prácticas, dinámicas, saberes y cultura diferente, y a su vez que se sientan orgullosos de ser campesinos, del lugar donde nacieron. Pero en ocasiones se ve que les da pena considerarse así, o de cierta manera se ven inferiores, y que sus prácticas campesinas no son de mayor relevancia, y por múltiples factores, eso lleva a que las familias campesinas, los niños y jóvenes migren a la ciudad, no deseen estar allí, y considerar una vida desde lo rural. Lo cual no está mal, ya que cualquier persona tiene el deseo de conocer, puede ir y estar en nuevos lugares, pero ello no tiene por qué hacerlos sentir inferiores o avergonzados por sus raíces.

Lo anterior, se ve también por la misma brecha que se ha hecho entre lo urbano y lo rural, ese imaginario que en la ciudad se vive mejor, pero eso a ciencia cierta es relativo, ya que en la zona rural se puede comer más saludable, se puede respirar aire más puro, vivir más tranquilo, y desde estos aspectos decir que sería mejor la vida en el campo. Pero ya frente al desarrollo tecnológico y oportunidades de estudiar, si se brindan más en lo urbano.

En ese caso se cree importante que si migran a la ciudad tengan una apropiación y logren defender su identidad cultural campesina, que para ser campesino no solo se refiere a la

agricultura, sino que hay otros factores que influyen, que se puedan sentir orgullosos y que se les quede esa semilla de que si van a la ciudad pueden traer nuevos conocimientos y trabajar en pro de mejorar la calidad de vida del campo, no cambiando los saberes previos , sino fortaleciéndolos (por ejemplo, que estudiarán para ser agrónomos, que cuando regresen pueden ayudar con otras estrategias para que tengan mejores productos, que estudiaran Emprendimiento o Gestión y administración de proyectos y cuando regresen puedan capacitar tanto a los que hay como a los nuevos emprendedores del territorio, impulsar, promover proyectos, entre otras cosas) o poder ayudar a generar cambios en las dificultades que se presentan en el municipio.

PREGUNTA

¿Cómo fortalecer las apropiaciones que hacen los niños de su cultura campesina desde la escuela por medio de la experiencia estética?

3. MARCO CONCEPTUAL

Al implementar esta propuesta pedagógica en el sector rural y trabajar la cultura campesina, es necesario hacer un acercamiento y abordar los siguientes temas en el proyecto: Miradas de lo rural, Concepto de campesino, Saberes campesinos, Cultura, identidad y territorio. Lo cual, lo realizamos desde lo más general y desglosando cada uno de los conceptos que se irán tratando a lo largo de la propuesta, los cuales permiten hacer esa conexión pedagógica con el Arte y la experiencia estética, para llevar a cabo ese proceso de fortalecimiento de su identidad cultural desde la escuela Aguas Claras.

3.1 Miradas de lo rural: análisis al componente cultural

El contexto rural en Colombia se caracteriza por tener tres poblaciones: Afrodescendientes, Indígenas y campesinos, para ello, el Ministerio de Educación Nacional (2015) nos dice que la ruralidad:

Se refiere a los espacios naturales y a la población que los habita y genera de ellos su subsistencia. A través de los tiempos, las sociedades se identifican en su origen con actividades agrícolas, ganaderas, de caza y pesca para posteriormente desarrollar la industria y una gama amplia de servicios. (p.10)

De alguna manera el contexto rural lo miran desde el espacio geográfico, y económico, pero debemos tener en cuenta que en él hay también un componente cultural, donde hay unos saberes, costumbres, tradiciones, en lo que las siguientes autoras Natalia García, Erika Murcia y Laura Torres (2018) resaltan que la ruralidad “no es solo como espacio geográfico delimitado por las necesidades de su comunidad , sino sus tradiciones y costumbres culturales de sus integrantes que se encuentran mediado por las relaciones e interacciones sociales” (citan a Pineda, Suares, y Vanegas. p. 35)

Lo anterior, permite evidenciar que, en este sector, la población sus habitantes tienen unas tradiciones, unas costumbres culturales, y no solo son una parte de tierra o un punto geográfico en el mapa, como suele asociarse y desdibujarse, invisibilizando precisamente estos otros aspectos, y queriendo homogeneizar la población. En algunos documentos se discute si es viable o no hablar sobre lo ‘rural’ y si en un futuro tendrá alguna diferencia con lo ‘urbano’. Desde este punto realizando una mirada más cercana a estos territorios, se puede observar y vivenciar, que aún tienen dinámicas muy diferentes a la ciudad y diferentes tipos de interacciones, lo que les da cierta singularidad. Desde luego no podemos hablar de que no ha sufrido cambios y de que no ha sido afectada por la ciudad, pero prevalecen saberes, relaciones, tradiciones y costumbres culturales propias.

Para desarrollar la idea e ir sustentando la propuesta, se va a trabajar desde dos aspectos: el primero es, la visión del mundo rural desde dos perspectivas (ruralocéntrica y urbanocéntrica), y el segundo, desde el papel del docente de escuela rural. Es así, que:

Retomando las dos perspectivas de Feu, J. citado en Roser Boix (2003); ve el mundo rural desde dos fenómenos: la ‘ruralocéntrica’, que es aquella que estudia el territorio y lo analiza desde él mismo, con sus miembros, sus intereses y problemáticas. Esta menciona que el mundo rural al igual que el urbano está en constante movimiento y se encuentra influenciado por otras estructuras que lo van transformando, pero se centra en conservar la propia identidad del territorio a pesar de esas circunstancias, teniendo en cuenta que las comunidades rurales son dinámicas. Esto es llevado a la reflexión desde la práctica e intervención con los estudiantes de la escuela Aguas Claras, los cuales nos mencionan sobre cambios que sus abuelos o padres les han contado sobre el territorio, y lo que ellos mismos han visto, por ejemplo, que antes para dirigirse de un lugar a otro se transportaban en caballos, que el embalse Muña era claro y tenía muchos patos, pero que ahora se ven pocos y

huele feo, se ve más medicina comercial (jarabes)... Son dinámicas que han cambiado el propio territorio pero que igualmente se conservan prácticas y saberes culturales que se enseñan a los niños, como lo es, dicho por los niños, echarle sellador a las vacas, limpiar el establo, ordeñar, picar pasto, fumigar la papa, alimentar a los animales, asegurar las chivas, cuidar las plantas, la naturaleza... que es esa propia identidad que menciona el autor, y no solo esas que mencionaron, sino también el léxico, la música, fiestas, entre otras.

Desde la segunda perspectiva, la 'urbanocéntrica': le da una mirada a lo rural desde la comparación a lo urbano, que es necesario hacerle mención, ya que, aunque la vereda Romeral queda algo lejos del pueblo de Sibaté, lo urbano ha llegado al pueblo y subido a las veredas, afectado en gran medida prácticas de su cotidianidad e identidad, y nos permite identificar problemáticas de esa concepción de lo rural y ese reconocimiento de ser campesino.

Al ser zonas rurales cercanas a lo urbano son mayormente afectadas e influenciadas por esa estructura urbana, es así que desde esta perspectiva son definidas desde las deficiencias, estereotipos y prejuicios (negativos) en comparación a la ciudad. Estas comparaciones deslegitiman lo rural y le dan un valor menor. Por eso, las concepciones de que los campesinos son pobres, atrasados en desarrollo, etc. Y ello produce desplazamiento de los campesinos a la ciudad esperando conseguir una mejor calidad de vida, se ve baja autoestima en los niños, pérdida de apropiación de su identidad cultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, es donde la escuela desempeña un papel importante en la conservación de ese mundo rural. Ya que, si aún se habla de 'escuela rural', el docente debe y puede fortalecer esa identidad propia, rompiendo estos estereotipos y prejuicios negativos que van acabando las zonas rurales, si bien, también acercándolos a esa diversidad y multiculturalidad de nuestro país y/o mundo en general, sea desde ese reconocimiento de lo

propio, ayudando a los estudiantes a entender, valorar costumbres e historia, y desde luego a respetar su cultura local. Y aunque trabajen en otros lados amen y vivan en su territorio, y puedan también trabajar en pro de él. Situaciones en la que no se salvan los niños de la escuela en mención, Aguas Claras, donde tenemos un estudiante que sus papás viven en Bogotá y el niño es cuidado por otros familiares ahí en la vereda, su tío por el contrario trabaja en Bogotá, pero vive en la vereda con él, y la profesora nos cuenta que el niño ama su vereda, estar y trabajar en el campo así no sea todo el tiempo. Poder analizar este tipo de situaciones son las que deben llevar al maestro a intervenir, no solo trabajar desde el currículo oficial, sino trabajar desde y para el territorio, aportando a que ese mundo rural no siga desapareciendo.

Con lo anterior, es preciso tener en cuenta las miradas que se sumergen en un contexto rural, pues es ahí, donde nuestro proyecto está dirigido, y para así desde la escuela se encuentre un sentido pedagógico, donde se relaciona su territorio, lo cual, brinda la posibilidad de que los niños se reconozcan, se apropien de su territorio, y de forma más específica le da paso a nuestra siguiente categoría.

3. 2. Concepción de campesino

Esta categoría se tiene en cuenta por la población focal trabajada, identificando un poco de esa identidad cultural campesina que tienen y que se irá fortaleciendo. Siendo así, se habla primero desde la experiencia para luego abordar desde ahí la categoría de ‘campesino’ desde lo teórico.

Hablar de la experiencia de ser campesino en nuestro proyecto, es hablar desde lo cotidiano: subir en lechera, ser abrazado por la neblina, acariciado por el viento y ‘sutil’ frío de Sibaté, pues al estar cerca de un páramo podemos observar los frailejones del lugar, recorrer largos caminos, escuchar el canto de los pájaros y del río, ver terrenos de múltiples colores, hombres y mujeres trabajando la tierra, sembrando y cosechando papa y fresa, estos en ocasiones

acompañados de sus hijos, de pequeños que a la distancia tienen una vestimenta particular como son sus botas y ruana, prendas características de los que viven y crecen allí, dinámicas familiares y propias del campo, es también, dejarse atrapar por sus hermosos paisajes e interactuar con ellos, encontrar gran variedad de animales, ver raramente casas juntas o cercanas, gente caminando o carros pasando por la carretera, pensar que si te quedaste de las lecheras, o de la ruta te toca a pie, y no habrá señal para comunicarte, alejándonos un poco de lo que cotidianamente hay en la ciudad, sobre todo respirar otro aire, uno más limpio y puro; son solo unas de todas las cosas que puedes percibir e identificar de este territorio rural cuando te das la oportunidad de acercarte más íntimamente a este, son algunas de sus dinámicas particulares y su cotidianidad, que permiten darle una identidad no solo al territorio, sino a sus habitantes, aquellos que crecen e interactúan con ese espacio, con las posibilidades que brinda, con su historia, costumbres, prácticas culturales y sociales, hábitos, que se tejen tanto individual como colectivamente, que aún permanece y se hace sentir por sus miembros campesinos. Si, campesinos, una de las comunidades que viven en lo rural y permiten ver otras formas y dinámicas de vivir, “las comunidades rurales (indígenas, campesinas y afrodescendientes) permiten evidenciar ese otro mundo de hábitos, usos y costumbres que emerge de manera diferencial en la forma de concebir la existencia humana” (Arias, 2017).

A partir de ahí, reconociendo esta comunidad nos acercamos al concepto ahora de manera teórica, teniendo en cuenta varios rangos y categorías en su construcción y reflexión, para ello empezaremos desde el campo de la sociología:

Ha propuesto en su caracterización del campesinado la ocupación del territorio como el rasgo fundamental del cual se desprenderían los otros. De este modo el campesinado sería aquella agrupación humana conformada por individuos que se dedican a las actividades agrícolas, sin transformar industrialmente los productos obtenidos. Otro importante

marcador del campesinado es la estrechez del vínculo de los campesinos con la naturaleza. Además, encontramos el poco volumen de la población y su dispersión por el territorio como un rasgo importante. (...) finalmente, se considera que las interacciones personales en el campo son generalmente poco amplias, pero muy profundas. (Solari citado en Villegas, 2003)

Este campo de conocimiento está más enfocado desde la estructura y funcionamiento de esta comunidad, de las interacciones y relaciones sociales, la cual toca aspectos que dan un panorama de sus rasgos y dinámicas, pero le queda faltando un aspecto, lo cultural, y que desde la antropología lo mencionan:

Los campesinos son un tipo de subcultura: son llamadas subculturas porque son variaciones de una tradición cultural más amplia y representan una forma de vida de segmentos significativos de la población de América Latina. Son llamados tipos porque su contenido difiere de acuerdo con el medioambiente, la historia y las tradiciones locales, distintas de la nación o la subregión en donde se encuentran. (Wolf, Wagley y Harris citado en Tocancipá, 2005)

Mirada que en cierta manera permite ver la realidad de las comunidades campesinas, como han quedado consideradas como subcultura en vez de una cultura, donde los campesinos aún no son considerados como una población sociocultural para el Estado Colombiano, pues según la subgerencia de tierras rurales “hasta la fecha el campesino no ha sido reconocido como sujeto social, por parte de quienes construyen las políticas públicas en el país, generando una crisis a nivel de este grupo social” (Cita a Londoño, 2008; Incoder, 2012; Forero, 2013, p. 3). Pues al no ser reconocidos hay una dificultad de algunas personas al reconocerse como campesinos, ya que han sido sometidos por una cultura dominante, vinculándolos forzosamente al mercado, con una mirada desarrollista, donde se evidencia explotación de estos territorios por sus recursos

naturales, y se ha dejado otros aspectos a un lado o poco desarrollados, como el campesino sujeto de derechos, que debe ser reconocido social y políticamente, el cual tiene una cultura diferente, tiene su propia identidad, costumbres, saberes y prácticas campesinas.

A causa de esta visión, la comunidad campesina se ha venido levantando y exigiendo unos derechos, y han tomado mayor fuerza en reconocimiento y reivindicación del campesino, en su definición, pues es claro que “En algunas sociedades en coyunturas y en contextos territoriales específicos, la noción de campesino ha facilitado el logro de un identidad común a actores sociales que buscan articular sus heterogéneos intereses en un proyecto en común” (Luis Llambi y Edelmira Pérez, 2009) pues, en algunos lugares se han creado grupos donde intentan mostrarle al Estado esas características que los constituyen como población campesina y que se deben tener en cuenta. A lo que el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) formula un marco de relaciones para conceptualizar al campesinado en función del censo poblacional:

El campesino es un sujeto intercultural e histórico, con unas memorias, saberes y prácticas que constituyen formas de cultura campesina, establecidas sobre la vida familiar y vecinal para la producción de alimentos, bienes comunes y materias primas, con una vida comunitaria multiactiva vinculada con la tierra e integrada con la naturaleza y el territorio. El campesino es un sujeto situado en las zonas rurales y cabeceras municipales asociadas a estas, con diversas formas de tenencia de la tierra y organización, que produce para el autoconsumo y la producción de excedentes, con los cuales participa en el mercado local, regional y nacional. (ICANH, 2017)

Mirada un poco más cercana, que tiene en cuenta historia, saberes y prácticas que hacen parte del ser campesino, de una tradición, de formas de relación con el territorio, de organización, de encuentro con la comunidad, que tiene que ver con lo cotidiano, con las relaciones, con la identidad, con aquellos valores, hábitos y pautas de comportamiento de los individuos, todo ello

los hace una cultura diferente y no solo con otras culturas (indígena, citadina...), sino entre ellos mismos, y en palabras del ICANH (2017) nos muestra que:

El campesinado se constituye históricamente. Su génesis y transformación está relacionada con el proceso de acumulación de capital de cada periodo histórico y con las distintas formas de vida campesina asociadas a ellos. Por tanto, los campesinos son productos históricos específicos, lo que implica a su vez concebir sus orígenes comunitarios múltiples y diversos, así como sus trayectorias variables y diferenciadas (p.2)

Lo cual se añade que se habla de heterogeneidad, es decir, no solo un tipo de campesino, sino de diferentes tipos según el territorio y dinámicas que se den allí, pues, depende del contexto donde este, tienen unas prácticas culturales que los diferencian de los demás, pero igualmente se encuentran con aspectos que los relaciona y que los identifica, para ello, el informe realizado por el Centro de investigación y educación popular /programa por la paz (CINEP/PP), *Luchas sociales, Derechos Humanos y representación política del campesinado 1988-2012*, dice que es,

Un sector social amplio y heterogéneo, las características particulares y las diferencias entre los grupos sociales y económicos que hacen parte del sector campesino dependen de aspectos tan diversos como el tipo de sistema de producción, la modalidad de acceso a las tierras rurales, las diferencias geográficas y culturales. (CINEP/ PP. 2013)

A su vez este concepto es muy generalizado, se habla de ‘campesino’, pero muy poco de ‘infancia campesina’ ¿Qué pasa con aquellos niños que habitan ese territorio? ¿Qué crecen en lo rural? ¿Qué son parte de una familia campesina?...

Desde el espacio de práctica en la escuela rural Aguas Claras-Sibaté, se ha podido identificar algunos rasgos de aquellos niños, como una mayor independencia, como el hecho de caminar entre cuarenta a diez minutos solos a la escuela, es decir, sin la compañía de un adulto, además

de sus saberes, su dialecto, sus comportamientos son diferentes, ya al llegar de la escuela y realizar tareas del campo enseñadas por sus familiares, saberes que se comparten entre compañeros, niños que no solo conocen su territorio físico , sino también sus habitantes, quien vive en tal casa, de quien es la casa, terreno, cultivo, ganado, además son niños más sencillos y descomplicados en su forma de vestir, en caminar, en interactuar con su medioambiente, sus comportamientos y formas de pensar son totalmente diferentes, no solo por el contexto, sino también por las pautas de crianza que se llevan a cabo en aquellos hogares que son diferentes a otras culturas, pues en cuanto a saberes, cada niño tiene un amplio conocimiento ya sea por su constante relación con la agricultura, o los oficios de sus hogares, sus costumbres como el saludo, su religión, sus fiestas, incluso el juego, pues, al ser una comunidad tan dispersa muchos de ellos, juegan solos, o con sus hermanos, otros pocos lo hacen, pues las dinámicas y exigencias son otras.

Aquí, cabe resaltar que por el tipo de contexto, los niños tienen otras responsabilidades, tareas y/o actividades, formando parte de estas dinámicas propias del campo y de su cultura campesina, dinámicas familiares campesinas, ya sea en relación con la tierra o en sus hogares, como lo afirman García, Murcia y Torres (2018):

Las niñas y los niños campesinos tienen a su cargo tareas y responsabilidades de apoyo en las actividades domésticas y productivas, las que realizan principalmente en compañía de su familia y comunidad. No obstante, se hace la aclaración, que, aunque la incorporación de los niños y las niñas al mundo del trabajo puede considerarse como una forma de vulnerar sus derechos, es primordial observarlo como una realidad no alarmante, en la cual ellos y ellas participan de este tipo de actividades, aportando a su formación como niños y niñas campesinos colombianos desde unos saberes establecidos en el marco de la tradición y la cultura (p.72)

Siendo esto como lo afirman los autores, es parte de su formación campesina, de esas tradiciones y cultura, siendo este un pro para esa apropiación identitaria, y un contra, en que a veces relega la importancia de la escuela. Y aunque ya no es tan frecuente todavía se presenta en este contexto que la prioridad para algunas familias en relación con sus hijos es esa formación y que aprendan las labores del campo, esté enfocado a la importancia del uso de la tierra (desde la agricultura) como su medio de sobrevivencia para que el día de mañana se puedan defender laboralmente y en lo posible cubrir sus necesidades básicas. Llevando a que se deje a un lado la escuela y sus estudios inconclusos, en lo que a veces se escucha en estos contextos que lo importante es que aprendan en la escuela al menos a leer, a escribir y a contar, y con eso ya se pueden defender, esto debido a la falta de diálogo y conexión entre ambas.

Como podemos ver las prácticas cotidianas y sociales en la infancia campesina son diferentes a la ciudad, además que sus desarrollos y habilidades son otras, como lo hace mención Arias (2014):

Los niños y niñas del campo manejan un mundo de creencias y roles diferentes a los de la ciudad (...) La motricidad gruesa está más desarrollada que la motricidad fina; esto implica un cambio evidente en la manera de acercarse al conocimiento, en otras palabras, aprende practicando y utilizando sus manos. Son seres humanos que caminan largos trayectos para asistir a las escuelas, y luego de terminar la jornada deben llegar a sus casas para ayudar en las labores del campo. (p.67)

Características y dinámicas de la infancia en contexto rural, que se deberían tener más en cuenta en las instituciones educativas desde toda su parte administrativa y operativa, como en las propuestas educativas y planes de educación que se dirigen a estos territorios. Es empezar a darles reconocimiento como una población sociocultural para tejer diálogos y conectar esa forma de ver, de vivir y de aprender de los niños que crecen allí, para trabajar desde y para el

territorio sin decir que no se les muestre otras posibilidades y puedan conocer otras culturas, sino que eso que se les enseñe sea útil en su cotidianidad, en su vida, en su territorio, en el auto reconocimiento y apropiación de su cultura, para darle valor y sentido a lo propio y así mismo puedan reconocer, reflexionar y valorar otras culturas. Ya que desde nuestra práctica hemos visto que muchos de los niños no se reconocen como campesinos pues todo se debe a la falta de apropiación de las instituciones, pues muchas veces se deja a un lado este concepto del niño campesino, por la misma razón que por parte del estado no se tiene claro esta concepción, siendo así que no se reconozcan y pierdan en algunos su identidad, pues, al tener una relación grandísima con la naturaleza es la forma en la que los niños se definen como campesinos dejando a lado otras dinámicas culturales.

3.3. Saberes campesinos

Los seres humanos van construyendo cada uno de los saberes desde el momento en el cual forman parte de una familia, una sociedad, una cultura, donde están inmersos a un lugar en el que con el pasar del tiempo se generan diversas experiencias que van construyendo la identidad, en este caso en un contexto rural. Reconociendo lo anterior, y en cuanto a la población vamos a hacer más específicas en los saberes campesinos, lo cual, durante el tiempo se han generado diversos cambios, lo cual se tendrá en cuenta más adelante.

Para ello, la autora Vergara Buitrago (2018), nos dice que:

El saber propio de las comunidades campesinas constituye un potencial de cambio para el manejo racional y la protección de los ecosistemas, ya que implica la producción y la vinculación del campesino como actor dentro de su propio territorio, además de la participación del mismo en la conservación del medioambiente. (p. 461)

Por otro lado, se puede reconocer y hacer relación a la educación rural los saberes campesinos los cuales no son como tal reconocidos como una práctica escolar vigente como lo afirma Jairo Arias (2014), quien presenta una definición de saberes campesinos como las:

Prácticas, construcciones colectivas y dinámicas sociales que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Afianzan la vida en el campo, generan unidad y potencian representación grupal, tanto en sus siembras, en sus historias, como en la vida cotidiana (p.19)

Evidenciando, que estos saberes están presentes en la vida del campesino, en sus prácticas, dando también una identidad de comunidad.

Igualmente, se puede reconocer que hay una diversidad de saberes como: los salvaguardados, saberes hibridados, saberes sustituidos y saberes emergentes (Núñez, 2004), donde se diferencia como tal los cambios que se han generado con el pasar del tiempo, lo cual se va a tener como referente a Jesús Núñez, quien menciona a cada uno de ellos:

Los saberes salvaguardados por los campesinos tienen como núcleo el trabajo rural y está relacionado con los mecanismos que utilizan para la enseñanza, el aprendizaje, el reconocimiento del saber ajeno y la educación familiar en valores (...) están enraizados en la crianza y preservación de la biodiversidad de sus agroecosistemas.

Los saberes hibridados son aquellos que han mezclado la naturaleza tradicional con la moderna manifestándose la coexistencia de ambos en su praxis actual (...), entre ellos está la concepción de los campesinos sobre la educación escolar, como por ejemplo, los contenidos escolares implantados en los esquemas de vida por la escolarización de los miembros, lo cual, hibridan algunos conocimientos, igualmente con la presencia de componentes agrícolas tradicionales en coexistencia con técnicas modernas.

Los saberes sustituidos, lo conforma el paso de lo holístico a lo utilitario en el aprendizaje escolar,(...) las familias campesinas han sido desplazados los patrones tradicionales de alimentación y de vestido (...), la utilización de insumos, equipos y herramientas modernas para apoyar los procesos productivos, en general, los saberes sustituidos recogen algunos de los desplazamientos generados en las culturas campesinas por la naturalización de la ideología, políticas y programas modernizantes que han tenido como objetivo crucial erradicar la agricultura tradicional.

Saberes emergentes, como productos de la interacción permanente de la cultura campesina con los presupuestos de la cultura occidental han emergido nuevas prácticas sociales, (...) y adopción de saberes educativos (formales e informales), modelos de organización. Estos nuevos saberes gradualmente han sido aceptados por las generaciones de adultos y jóvenes y perfilan la visión de la vida campesina dentro de unos parámetros diferenciadores de lo tradicional y lo innovador. Ser moderno es para el campesino asumir modos de vida más ciudadanos entre los que prevalecen las formas de vestir, comer, hablar y trabajar, como rasgos culturales aprehendidos de los comportamientos urbanos. (Núñez, 2004)

Este último, está relacionado a que la misma escuela introduce otra cultura y va borrando la propia, introduciendo unos saberes escolares colonizadores y reproductivos del modelo económico, los cuales penetran las estructuras culturales campesinas, transformando los modos de vida rural.

Con lo anterior, teniendo en cuenta los saberes salvaguardados lo cual se relaciona y tiene un acercamiento más a su contexto, se hace un diálogo de saberes donde el estudiante comparte en la escuela esos saberes propios de su cultura campesina, saberes que se van transmitiendo de generación en generación, dejando atrás un poco los saberes sustituidos, y dar ese paso a

poder en la escuela integrar esos saberes al currículo, y se vaya relacionando los conocimientos a la realidad del contexto. Y así, la escuela se convierta en un puente y tenga en cuenta los saberes que pertenecen a la cultura campesina.

3.4. Cultura, identidad y territorio

Toda comunidad, población, o personas en una sociedad, tienen una cultura e identidad que los hace diferentes a otras, por un lado se ve que la cultura da unos rasgos y unas formas de organización, y aunque hay diversas definiciones, en general Olga Molano (2007) dice que la

Cultura es lo que le da vida al ser humano: sus tradiciones, costumbres, fiestas, conocimiento, creencias, moral. Se podría decir que la cultura tiene varias dimensiones y funciones sociales, que generan: a. un modo de vivir, b. cohesión social, c. creación de riqueza y empleo, d. equilibrio territorial. (p. 72)

Aparte de estas dimensiones cabe aclarar que la cultura no es estática, pues transcurre a lo largo del tiempo, y muchas veces esta permeada a pequeños cambios, pero en ella prevalecen ciertas características propias de una comunidad, que se van transmitiendo, evidenciando otros aspectos que forman parte de toda esta construcción cultural y es la parte colectiva, la cual tiene componentes históricos, sociales y familiares, que dotan a los sujetos de una identidad, tanto compartida como individual. El cual es fundamental para el sentido de pertenencia, ya que la identidad según Jock Lock citado en Belkis Aranda (2011), dice que la “Identidad es el sentimiento de pertenencia de cercanía emocional, histórica, cultural, étnica, que es parte de un grupo determinado, caracterizado por sus valores morales, vida cotidiana, costumbres, tradiciones y patrimonio”.

Tal identidad se da a partir de un territorio, donde se construyen y se forjan experiencias en relación con el contexto, la familia y la sociedad, que a través del tiempo se generan prácticas y

rasgos que se pasan y se comparten de generación en generación, como su patrimonio, sus saberes, etc.

En el caso de la población campesina, aunque sea heterogénea y está permeada por otras culturas, lo que la hace característico es el vínculo con su territorio, desde sus prácticas cotidianas y culturales, como sus costumbres, tradiciones, su patrimonio, el cuidado de la naturaleza, los saberes, y los aspectos sociales y políticos que se dan en cada uno de los territorios. Además, que, cuando hablamos de territorio, no solo es el espacio físico, sino que va más allá, porque a partir de él hay una relación donde se construye su identidad cultural campesina, pues en él se construye unas huellas a lo largo de su vida, en las cuales muchas de las experiencias son heredadas culturalmente por una sociedad.

Desde la perspectiva de Gilberto Giménez (2005) el territorio es “importante no sólo para entender las identidades sociales territorializadas, como las de los grupos étnicos, por ejemplo, sino también para encuadrar adecuadamente los fenómenos del arraigo, del apego y del sentimiento de pertenencia socio territorial”. (pág. 9). A partir de ahí, se evidencian varios aspectos en cuanto al territorio, un lugar de raíces, pertenencia y de identidad. Siendo este elemento fundamental en la construcción de identidad cultural campesina, no sólo con la relación desde lo físico, sino desde los aspectos sociohistóricos y los vínculos creados entre la sociedad y el espacio, fortaleciendo su identidad personal y colectiva.

Y allí es donde la escuela puede llegar a ser significativa para estos sectores, y es permitir construir acercamientos en relación con su territorio al reconocer que forman parte de una sociedad y tienen una cultura propia, la cual debe ser esa línea transversal en el currículo, que permita llevar procesos tanto de fortalecimiento, apropiación y reflexión con relación al tema de cultura propia, y en nuestro caso cultura campesina. Ya que a su vez es entender que la escuela también forma parte de estos territorios, donde no solo se crean nuevas experiencias, se

encuentran infancias, sino que además, suele ser un punto de encuentro de la comunidad, donde se realizan y comparten aspectos culturales, en relación con sus fiestas, bailes, juegos tradicionales, etc. Permitiendo construir esas relaciones sociales, y políticas, ya que, también se realizan reuniones que corresponden a diversas situaciones o problemáticas del territorio.

Por otro lado, entender que el cuerpo humano también es territorio donde en él se marcan cicatrices a lo largo de la vida, que da identidad, que forma parte de un espacio, que con el tiempo se presentan circunstancias y experiencias que forman a la persona, y que se relaciona con el otro, lo cual Jorge Alfonso López (2016) dice “el cuerpo es un territorio que establece la comunión con el otro, teniendo en cuenta aspectos de la humanidad misma; cultural, política, y social, estas tensiones dotan de significados y códigos de comportamiento el sentir humano” (p. 45). Lo cual, hace un acercamiento a esa identidad que se forja desde nuestro cuerpo como territorio, desde aspectos que se construyen en la individualidad que relaciona con una sociedad.

Desde el ámbito educativo y pedagógico, es importante que como docentes se pueda brindar a cada uno de los niños esa relación con su territorio desde sus particularidades, creando estrategias que posibiliten ese fortalecimiento de la identidad.

3.5. El arte y la experiencia estética

Cuando reconocemos las experiencias estéticas, y bien la importancia que conlleva en los niños, dejamos atrás esa *pedagogía tóxica* que la autora Acaso, M (2016) menciona, lo cual se refiere a la “metodología educativa que parece que educa pero que, en realidad, deseduca y parece que nos hace libres, pero sólo nos hace libres para comprar”, ante ello, esa es la realidad que nos enfrentamos a un mundo donde se nos prepara para romper lo que culturalmente vamos forjando a lo largo de la historia y de nuestras vidas, aunque en cierta medida sea necesario en algunos aspectos como quitarnos ciertos pensamientos, para aprender desde lo teórico.

A pesar de ahí, cuando se hace relación con la cultura, podemos decir que se nos preparan para ser homogeneizados (ejemplo cambian la vestimenta, la forma de hablar y de comportarse) y enfrentarnos a un mundo donde lo que más importa es consumir, limitar nuestro pensamiento, y muchas veces, ni siquiera se da la posibilidad de desarrollar la creatividad, diciéndonos que es lo que debemos hacer o pintar, limitando la imaginación y no se crean cosas nuevas desde la creatividad, sino que solo repiten, incluso en un contexto rural, se puede aprovechar diferentes experiencias, como vincular la cultura campesina a las diferentes áreas, y en este caso también vincular las experiencias estéticas con la educación artística.

Con lo anterior, es preciso mencionar que el arte en la escuela y sus diferentes manifestaciones y experiencias posibilita crear espacios que formen personas críticas, reflexivas y sensibilizadoras de lo que se encuentra en su contexto, de lo que les rodea o perciben, y por eso se va a trabajar el arte desde la experiencia estética como herramienta que fortalezca la identidad cultural en los niños campesinos de la escuela de Aguas Claras en el municipio de Sibaté, reconociendo esa parte sensible, reflexiva sobre su entorno y sobre sí mismo, que lo lleve a pensar desde su cotidianidad, creando nuevas formas de ver e interactuar, y a su vez mostrar a las maestras que es importante trabajar esta clase de experiencia y el arte en general.

Con lo anterior es preciso citar que en palabras de Cabanellas, I. y Eslava, C. (2007) mencionan que, desde la experiencia estética, se considera

El hecho estético como una construcción (...) del pensamiento reflexivo que el niño realiza, desde lo cultural y sobre sí mismo, sobre sus operaciones y acciones, desde lo cotidiano, (...) y se transmite lo cultural en la belleza del propio sistema de actuación que tengan los maestros con los niños (p. 29)

Permitiendo así, que, desde lo estético y desde el manejo de su cultura, en la escuela, se maneje esa relación de su espacio desde lo cotidiano, con la relación del diálogo cultural con los que los rodea. Desde esa parte tradicional, como la tradición oral y desde sus prácticas cotidianas que forman parte de una cultura.

Igualmente, se ve cómo el arte como experiencia, habla de dos tipos de desarrollo según Lizarralde, M. (2018), artístico, y estético. El primero, relacionado con la educación artística, es la que, apuesta por los lenguajes, es así, que se centra en el aprendizaje de un lenguaje y sus técnicas, como la música, o la danza, entre otros; y el segundo, relacionado con la educación estética,

Busca generar espacios donde los individuos se acerquen a todas las redes simbólicas, construidas culturalmente, poniendo en juego la creatividad e imaginación para la representación de la realidad. La educación estética se desarrolla paulatinamente en el individuo, capacitándolo para apreciar, disfrutar y reflexionar las costumbres e interacciones de su contexto, por medio de los sentidos, emociones, sentimientos y pensamientos. (Lizarralde, M. 2018)

La cual se ve que se da en el sujeto de forma gradual, con aquello que está en su exterior y su ser, tocando fibras muy sensibles de sí, como sus emociones, sentimientos y pensamientos. Desde esta idea se parte para empezar a desarrollar ‘la estética’, que va más allá del gusto o lo bello, tiene que ver con esa actitud sensible que se da en todas las áreas de la vida generadas desde la vivencia, vivencias que van dejando diferentes experiencias estéticas, que entran en juego con lo percibido, la emoción y esa experiencia previa y social, que le permite al sujeto asumir, resignificar y apropiarse el mundo.

También, desde la escuela el MEN, en los lineamientos curriculares en la cartilla de preescolar, muestra que, sí es importante el manejo de la estética en la escuela, desde la

dimensión estética del ser humano incluyendo la experiencia estética en el área de educación artística, definiendo

la experiencia estética, a diferencia de otros modos de experimentar y de pensar la vida cotidiana, es una manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, transformar, reconocer y apreciar nuestra presencia, la de los otros y de los otros en el mundo; de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la producción cultural, local y universal. La experiencia estética conlleva la capacidad de atribuir significación personal, social y cultural. (MEN, s. f. p. 21)

Un elemento fundamental a trabajar en las artes y que se va a desarrollar en los niños que es la que produce satisfacción o sensación agradable, la de *“recuperar el placer, un elemento consustancial a las artes y que toma forma a través de la experiencia estética”* (Acaso, 2007), permitiendo que los niños disfruten, deleiten, y se conecten con lo que perciben y con sus diferentes obras terminadas.

Para ello, se resaltan otros elementos encontrados y que se van a tener en cuenta para desarrollar la propuesta, son los mencionados por los autores Rosa Violante, Elvira Rodríguez y Claudia Soto (2018), que dicen que el

Recibir una educación estética significa ofrecer a los niños, desde que nacen, la oportunidad de participar de experiencias estéticas, esto implica compartir la emoción que el adulto transmite al escuchar o producir una melodía, desde las nanas, canciones de cuna hasta alguna parte de un concierto, de una balada, de una zamba.

Desde el sentirse conmovido frente a la contemplación de un árbol cuyas hojas se mecen generando luces y sombras mientras los sonidos de los pájaros acompañan el sentir de la brisa en una plaza del barrio hasta apreciar juntos una pintura. Desde el disfrute del juego corporal de la mano de una abuela, padre o adulto interesado en el

“andar de aquel conocido caballito gris” hasta bailar con otros. Desde escuchar poesías para jugar y disfrutar de la sonoridad de las palabras hasta compartir la lectura de un libro de cuentos. Estas experiencias de vida estéticas humanizan, ponen en contacto a los niños con lo sensible, lo emotivo, el mundo simbólico, de la representación, del arte, del juego, esto para los niños y los adultos es participar de tiempos de “fiesta”, porque son experiencias que transcurre en un tiempo que se diferencia de lo cotidiano. (p. 146)

La emoción, la contemplación y el disfrute como aquí bien los mencionan, son elementos que mueven lo sensible del ser humano, que desarrollan lo estético y brindan experiencias diferentes a lo cotidiano, es decir, permite ver lo que antes no veíamos ya sea en lo que nos rodea o percibimos, y una de esas características de este tipo de experiencia es que son individuales, dependiendo también de la construcción que ya ha hecho cada sujeto y como esta nueva experiencia por así decirlo lo atraviese, como bien lo mencionan Ema Brandt, Claudia Soto, Laura Vasta, Rosa Violante (2011):

La experiencia estética refiere al proceso individual, a través del cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven, en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes. A través de esta experiencia el sujeto vislumbra algo que “no estaba allí” anteriormente. (p.64)

Exactamente eso, es lo que se quiere generar en cada una de las experiencias, empezar a desarrollar la parte sensible de los niños y que logren ver otras cosas y hacer nuevas conexiones con su cultura campesina, con su territorio, por medio de diferentes experiencias estéticas, a su vez que crean nuevas obras, conocimientos y tejidos con lo que antes no se percibía o no de esa manera, atribuyendo nuevos significados no solo a lo exterior, sino a sí mismos, pasando por un proceso también identitario y reflexivo.

3.6. La experiencia estética en relación con la multiplicidad de lenguajes artísticos o paisajes

La Revista de investigación educación artística, y su compositor Juan José Escalva (2003), hace mención que

Una experiencia estética permite al educador trabajar tanto desde la multiplicidad de campos emotivos que pueden “impregnar” los ámbitos del conocimiento infantil, como desde la consiguiente multiplicidad de lenguajes que se pueden construir. Una cantidad destacable de las imágenes, visuales o sonoras, que los niños están viviendo en la vida diaria, está alejada de la escuela, porque es difícil llenar un área cuando está saturada en cantidad y le falta un nuevo enfoque conceptual que permita orientar hacia la comprensión de la diversidad desde la identidad, pero la identidad no supone acumulación de lo mismo, sino vivencia y comprensión de nuestras propiedades comunes. (p. 29)

A partir de ahí, se puede observar que las experiencias estéticas, trae e impregna “*multiplicidad de lenguajes*” como el autor menciona, y que desde la educación artística posibilita a los niños, sensibilizarse en este caso con respecto a su cultura campesina desde lo cotidiano o desde su patrimonio natural, es por eso, que se hablara un poco de algunos lenguajes como el plástico y el visual, pero haciendo una relación con los diversos paisajes.

3.6.1. Paisaje sonoro

Antes de nacer la música siempre está presente desde el vientre de la madre, él bebe percibe su voz y los latidos de su corazón, crecemos en un mundo lleno de sonidos, como el de los pájaros, los carros, la lluvia, etc., que están en el entorno y forman parte de nuestra vida cotidiana, formando un paisaje sonoro, sonidos que nos acompañan hasta la muerte.

Como tal el paisaje sonoro según Murray Schafer “*entendiendo por tal una composición de la que todos formamos parte*”(citado en Joaquina Llores, 2016, p. 3), dependiendo del lugar donde uno este se encuentra con una diversidad de sonidos, que se componen en diferentes paisajes como *el paisaje rural y urbano*, como lo menciona Llores, y en estas, se aprecian diferentes experiencias sonoras, por ejemplo, en el paisaje urbano nos encontramos con la contaminación sonora, donde no se puede apreciar a gran escala todos los sonidos que en este paisaje se encuentran, y a diferencia del paisaje rural, suele ser más tranquilo y silencioso, se pueden escuchar en cierta medida más los sonidos del medioambiente.

Por otro lado, según Rezza citado en Damaris Pulido (2015), dice que el paisaje sonoro:

Están formados por sonidos que describen o dan sentido a un lugar, a un espacio específico que puede ser una ciudad, una comunidad, una calle, una casa, etc. Estos sonidos a su vez se conforman o se nutren de las actividades que realizan los habitantes de dicho espacio (p. 39)

Es por eso, que desde la estética lleva a los niños a comprender todo tipo de sensaciones que el paisaje brinda, mueve emociones y sentimientos, lleva al disfrute, contemplación, reflexión, y a sensibilizarse del valor de la escucha, pues normalmente solo se aprecia lo que es ajeno y se acostumbra o invisibiliza (a los sentidos) los sonidos propios del entorno en el que se vive.

El paisaje sonoro, en el aula da la posibilidad de que el niño aprenda a sensibilizarse en la escucha, que aprenda a escuchar al otro, percibir y apreciar todos los sonidos de su paisaje, a propiciar ambientes de transformación y representación de las culturas, y el sentido que cada sujeto le da en un momento determinado para poder aproximarse a diferentes vivencias, y desde el campo pedagógico mostrarles a los niños otra manera de escuchar e interpretar lo

cotidiano, de observar la diversidad de sonidos que se encuentran alrededor y reconocer su territorio.

3.6.2. Lenguaje-paisaje visual

En la percepción de nuestro mundo nos encontramos los diferentes tipos de lenguajes o paisajes, para ello, entiendo el lenguaje como una forma de expresarnos con el otro, dentro de una sociedad, ya sea por el idioma o diferentes símbolos, como lo dice Clara Tamayo de Serrano (2002), *“El lenguaje se ha definido como un conjunto de expresiones simbólicas, un sistema organizado de signos, un producto cultural que proporciona un código para la traducción del pensamiento”* (p.5)

En este caso desde lo visual, estamos inmersos en un mundo lleno de imágenes u otros lenguajes, y cuando lo expresamos desde el arte, brinda la posibilidad de reconocer y expresar en cierto modo lo relacionado a su paisaje visual, donde se encuentran una variedad de formas, colores y símbolos, y desde la estética visual, sensibiliza y expresa emociones de lo que percibe en su territorio.

Para ello, Tamayo de Serrano (2002) nos dice lo siguiente:

A través del arte como **lenguaje** se tiene una experiencia estética y el conocimiento de la manera como el hombre expresa sus creencias, sus usos y costumbres; se sabe de qué forma ha satisfecho la permanente necesidad de interpretar el mundo circundante y sus deseos de comunicación. (p. 12)

Ahora desde esa satisfacción la autora Acaso (2007) nos habla de un *hiperdesarrollo del lenguaje Visual*, donde al parafrasearlo nos dice que ahora estamos inmersos en un mundo, lo cual, no estamos satisfechos de una experiencia, sino que la plasmamos por algún medio visual como la fotografía, y aunque ahora ya todo está maquillado por medio del Photoshop u

otras aplicaciones, y ya no se percibe la realidad de las experiencias, igualmente, ya nos hemos adaptado a captar y recordar cada uno de los momentos de manera más fácilmente, pues anteriormente, todo se plasmaba por los cuadros de pinturas, como los paisajes, entre otras cosas de la naturaleza, donde también se reconocía la historia y culturas de una sociedad.

4. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Lo que se realiza con este proyecto pedagógico, es fortalecer las apropiaciones que hacen los niños de su cultura campesina desde la escuela, aportando a esa construcción de identidad cultural, creando experiencias estéticas que relacionen su territorio y los saberes que se construyen en él, generando nuevas formas de ver e interactuar con eso cercano e identitario, siendo este fundamental para su desarrollo integral. Para ello, se desarrolla por medio de dos fases: la primera en relación con caracterizar a los niños y familias participantes realizando un análisis de esas primeras construcciones de los niños, llamada ‘Quienes habitan allí y que construcciones han hecho los niños’; y la segunda fase en relación con fortalecer esos procesos identitarios, llamada ‘Relación, reconocimiento y apropiación de su territorio’.

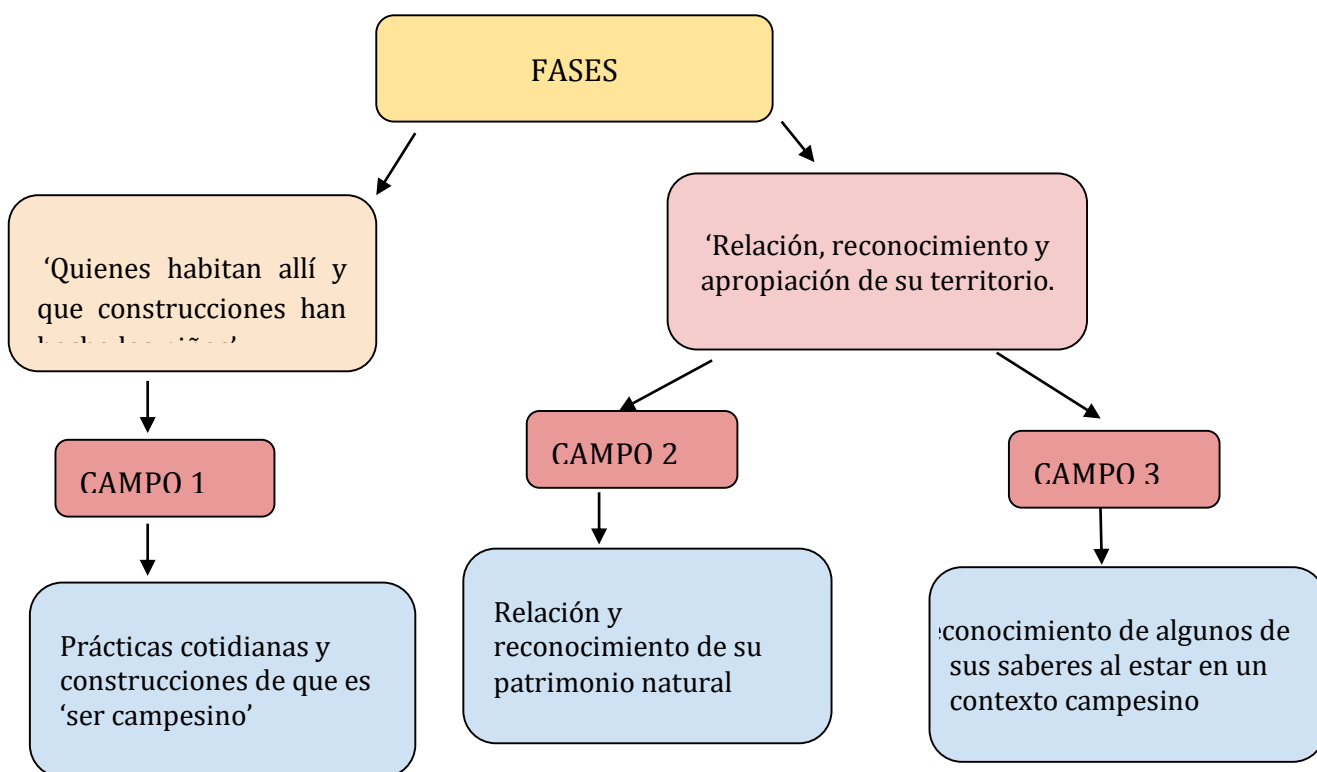


Diagrama N°1: Organización de las fases y campos de la propuesta. Creación

propia.

4.1. Descripción de las fases

4.1.1. Fase 1: Quienes habitan allí y que construcciones han hecho los niños

En esta fase, se identifica no solo a las diferentes familias, sino que también, se identifica qué relaciones y construcciones hacen los niños en cuanto a su propia lectura de ser parte del territorio de Sibaté, de un contexto rural, de la identidad cultural que se va adquiriendo al pertenecer a este contexto específico, lo que consideran que es ser campesino, fase que permite identificar esas construcciones que ya han realizado de su territorio desde prácticas cotidianas que vienen desde la casa y el mismo contexto, y como vienen a interactuar y dialogar en la escuela desde formas de ser, de pensar y de expresarse. Para desarrollar esta fase se trabaja en un único campo llamado: Prácticas cotidianas y construcciones de que es ‘ser campesino’. Campo importante para que los niños puedan dar a conocer y expresar cada uno de sus sentires al vivir en el contexto de Sibaté, contar de sus experiencias, vivencias y demás. A partir de ahí, se toma como base esas construcciones previas que han hecho los niños y cómo se podría aportar a esos procesos identitarios de su cultura campesina, de su territorio sibateño.

Para ello, en esta primera fase se realizan cuatro experiencias que abordan el contexto cercano de cada niño desde un lugar en común a uno específico e íntimo, como lo presenta la siguiente tabla:

Tabla No 1:

Organización de las experiencias de la primera fase y campo.

FASE	CAMPO	EXPERIENCIAS	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA
------	-------	--------------	--------------------------

Quienes habitan allí y que construcción es han hecho los niños	1. Prácticas cotidianas y construcciones de que es 'ser campesino'	Mi escuela - parte 1	Como es mi escuela
		Mi escuela - parte 2	Dándole color a mi escuela
		Mi casa y mi familia	Descripción de mi casa y familia Parte 1
			Descripción de mi casa y familia Parte 2
Mi cuerpo es un territorio	Mi cuerpo es un territorio, que comparte con otros y se relaciona en un contexto rural		

Fuente propia.

Algunas de estas experiencias están realizadas por medio de la cartografía de los sentidos, la cual hace referencia no solo a los sentidos básicos del cuerpo (como el tacto, el oído y la vista aquí trabajados), sino que también relaciona los sentidos de cada niño, donde se da el espacio para expresar sentimientos, ideas, percepciones, gustos e interés, a través de la cartografía, la cual se convierte según Lina Díaz y Nicol Sarasty (2019) en “Una herramienta que permite construir conocimiento de manera colectiva; en donde se puedan relacionar cada uno de los conocimientos particulares, mezclando las ideas previas que se recogen de la realidad, los conflictos y las afectaciones ambientales” (p.54), además de compartir aspectos culturales, sociales y geográficos. Y a partir de ahí, (Marcel Gómez, 2012) cuando se involucran los sentidos a la cartografía hacemos una relación con la experiencia estética, donde a partir del arte pueden gozar por medio de estos dándole un mayor sentido a esa construcción colectiva.

4.1.2. Fase 2: Relación, reconocimiento y apropiación del territorio.

Esta fase, está relacionada con los resultados obtenidos en la fase anterior, donde se hace un análisis de esas construcciones previas que tiene cada niño, la cual pretende no solo identificar, sino empezar a fortalecer su cultura campesina, mediante experiencias estéticas que les permita construir nuevos significados de apropiación y arraigo de su cultura, generando una mayor conexión y nuevos lazos significativos con su entorno y territorio en general.

Se divide en dos campos de intervención: uno es ‘Relación y reconocimiento de su patrimonio natural’: que tiene que ver con pensar y reflexionar qué tanto tiene su territorio sibateno, sus sonidos, su riqueza natural; lo cual permite ir conectando con los saberes que se encuentran en el territorio, a partir de esas experiencias y vivencias en el mismo, haciendo un diálogo de saberes, creando ese interés en los niños por saber más pero también el de compartir lo que ya saben. El cual abre paso al siguiente campo, que es el ‘Reconocimiento de algunos de sus saberes al estar en un contexto campesino’: que tiene que ver con ser conscientes de la importancia de esos saberes acumulados y transmitidos propios del territorio, de sus habitantes.

A partir de estas dos fases, se permite y abre un tiempo en la escuela donde los niños comparten, dialogan y reflexionan sobre su cultura, creando conciencia de la importancia de reconocer su identidad cultural y valorarla para preservarla, lo cual garantizará su transmisión a las generaciones venideras.

Logrando esto por medio de las experiencias estéticas, que brindan posibilidades en los niños ya sea de sensibilización y/o expresión de su construcción de identidad cultural, además de demostrar a la escuela que el arte brinda también muchas posibilidades para el desarrollo del

niño, la interacción y colaboración con el otro, la imaginación, creatividad y en pro de los procesos educativos.

En esta segunda fase, se realizan las siguientes siete experiencias divididas en dos campos importantes para fortalecer esos procesos identitarios, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla N°2:

Organización de las experiencias de la segunda fase y campos.

FASE 2	CAMPO	EXPERIENCIAS	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	
Relación, reconocimiento y apropiación de su territorio	2. Relación y reconocimiento de su patrimonio natural	Paisaje sonoro	¿Qué sonidos encuentran en mi territorio?	
		Paisaje Visual	Mi territorio, mi paisaje visual	
		Blog	Unión paisajes	
	3. Reconocimiento de algunos de sus saberes al estar en un contexto campesino		Saberes del patrimonio natural.	Atrapa- saberes
			Compartiendo saberes del campo	Pequeños youtubers del campo
			Sobre mi municipio Sibaté	Guía turística de mi territorio

		Mi Sibaté	Sibaté, lugar de...
--	--	-----------	---------------------

Fuente propia.

4.2. Objetivos.

4.2.1 Objetivo general:

Fortalecer la cultura campesina de los niños de la escuela rural Aguas Claras de Sibaté desde el reconocimiento de su entorno y de sus saberes.

4.2.2 Objetivos específicos:

- Identificar las familias y las construcciones previas que han realizado los niños de su contexto y territorio generando una sensibilización frente a él a partir de la cartografía de los sentidos.
- Apropiar y resignificar su patrimonio natural (las características físicas) que forma parte de su entorno cercano a partir de otras maneras de relacionarse con el mismo, lo cual genere nuevas construcciones y significados frente a su territorio.
- Reconocer y valorar algunos saberes campesinos que emergen en el contexto específico de los niños, creando en ellos un mayor interés por lo que les identifica.

4.3. Desarrollo de la propuesta pedagógica

FASE 1: QUIENES HABITAN ALLÍ Y QUE CONSTRUCCIONES HAN HECHO LOS NIÑOS (CARACTERIZACIÓN):

Cuando se hace un acercamiento al quien son y cómo se ven ellos en un contexto rural, de población campesina, lo que se logró como primera medida, fue ver cómo se sienten, qué hacen en su diario vivir (prácticas cotidianas) dentro y fuera de la escuela, qué cosas hacen, como es su transcurso del día.

Se logra identificar algunas particularidades de su contexto y vida cotidiana, como esos recorridos que hacen para llegar a la escuela que en algunos demoran entre 20 a 35 minutos de caminata, que son recorridos más libres, los niños caminan solos a la escuela y se van encontrando por el camino y se hacen compañía, que para la mayoría de los niños sus casas son lejanas a ese espacio en común (escuela), en cuanto al territorio que es un lugar tranquilo con mucha naturaleza, que después de la escuela ayudan a sus padres con labores del campo, que otros espacios en los que comparten fuera de la escuela son por ejemplo en las fiestas que se organizan en su territorio o reuniones que hacen en el salón comunal que queda al lado de la escuela, que ellos bailan cualquier tipo de música, pero la Caranga (clase de música que es representativa en su territorio) algunos sí la bailan y a otros no les gusta. Características que le van dando identidad no solo al territorio, sino también a los niños, generando también prácticas y hábitos en ellos.

A partir de ahí, desde la cartografía de los sentidos, se hace un reconocimiento más profundo del entorno de los niños tanto personal, social y cultural, permitiendo identificar esas construcciones previas de lo que culturalmente los identifica como campesinos alrededor de sus prácticas cotidianas, como lo son sus saberes, tradiciones culturales y orales, costumbres cotidianas, lo musical, fiestas, entre otros, estas mencionadas desde lo general.

CAMPO 1: PRÁCTICAS COTIDIANAS Y CONSTRUCCIONES DE QUE ES ‘SER CAMPESINO’

- MI ESCUELA (parte 1 y parte 2)

La cartografía se inicia desde el reconocimiento de un espacio en común, como lo es su escuela, que los relaciona social y culturalmente, donde interactúan, intercambian y emergen cantidad de saberes, prácticas, pensamientos, formas de ser y de ver, y que generalmente trae otras dinámicas a su cultura.

Para ello, se involucra la lectura de un cuento “Como esconder un león en la escuela” Helen Stephens (2016), lo que lleva a hacer un recorrido en la misma e ir contando experiencias, y gustos que fueron registrados en los diarios de campos de las autoras, en donde los niños afirman, que sus lugares favoritos dentro de la escuela son: *‘mi lugar favorito es la sala de juegos porque me gusta jugar mucho’*, *‘a mí me gusta donde está la virgencita porque tiene flores y brilla’*, *‘me gusta el salón porque aprendo a leer, sumar, y tiene muchos colores’*, etc. Permitiendo analizar con los niños que, con estos lugares favoritos nos encontramos con características de su contexto, en el cual emergen cantidad de experiencias (sentires, gustos), que las relaciones que se dan allí son más fuertes y cercanas, por ejemplo, entre compañeros ya que también entre ellos se ayudan, aunque sean de diferentes cursos y en el descanso por lo regular juegan todos juntos. Que desde la escuela también se fomenta la religión católica, lo cual forma parte de su formación cultural y de crianza.

Desde esta apuesta se logra identificar dos miradas que hacen los niños de este espacio en común, respecto a cómo ven su escuela, una fue enfocada más hacia lo físico, reconociendo esas características físicas y cercanas a la escuela, como lo es la quebrada, los árboles, las casas cercanas, animales, etc. y la otra más en cómo se sienten ellos en ella y que la caracteriza, diciendo algunos que se sienten felices en este lugar, que su escuela se caracteriza por sus muchos colores y por eso dibujaron un arcoíris alrededor (Ilustración 4). Permitiendo ver esas construcciones que han hecho los niños, expresando esos sentimientos y aquello que los va construyendo y dando identidad al estar en un contexto rural.



Ilustración 4: Como ven su escuela

Ya al hacer el mapeo de su escuela colectivamente, e ir poniendo en ella los símbolos (convenciones) creados a partir de unas preguntas, e ir conectando este espacio con su territorio y entorno, con la ayuda de pigmentación de color natural con plantas, flores y alimentos propios, dándole color a su escuela (Ilustración 5). Al terminar esta cartografía permitió reflexionar frente a esas dinámicas particulares y propias de ese territorio en relación con su escuela, (Ilustración 6), y aunque todos comparten ese mismo espacio cada uno tiene una forma de ver, de ser y comportarse diferente, eso viene desde unas pautas de crianza marcadas social y culturalmente, y a partir de ahí, los niños le van dando otro sentido a la misma, como un lugar de convergencia de personalidades, de conocimientos, de saberes, de emociones, entre otras.



*Ilustración 5: Dándole color a la escuela desde lo natural
sentido a la escuela (cartografía social)*



Ilustración 6: Dándole

- MI CASA Y MI FAMILIA

En esta sesión se hizo un reconocimiento más general de su contexto, se logra un diálogo entre los niños sobre su territorio, evidenciando que le conocen y saben quiénes lo habitan, la mayoría de los niños reconocen su territorio; donde queda tal casa, de quien es, en qué lugar, las personas que conviven ahí, qué papeles juegan, que hacen, al igual que identifican de quien es tal terreno, cultivo, ganado, etc.

Para ello, se inicia con la lectura del cuento “*El nabo gigante*” de Aleksei Tolstoy y Niamh Sharkey (2002), abordando temas de la cotidianidad y prácticas campesinas, del sector rural, como los cultivos, las casas, las familias, habitantes y animales. Espacio en que los niños empiezan a narrar experiencias y a contarse desde lo propio. Describiendo su casa, sus tipos de cultivo, su vestimenta, y los animales que tienen.

Partiendo desde ese reconocimiento de su casa y su familia como un espacio más propio, cercano e íntimo. Realizan la creación de su casa ya sea individualmente o por hermanos (Ilustración 7).



Ilustración 7: Como veo mi casa



Ilustración 10: Construyendo su casa



Ilustración 9: Familia Estudiantes 1 y 2



Ilustración 8: Familia Estudiantes 8 y 9

Donde unos la enfocaron más hacia lo físico (Ilustración 8), de cómo se ve y otros hacia quienes la habitan (Ilustración 9). Al compartir esas construcciones los niños logran expresar esos sentimientos, logran narrasen y narrar sus familias (Ilustración 10) y aquello que los va construyendo y dando identidad, esas relaciones con la familia y con el campo.

Se evidencia que al ser una vereda los niños conocen que se da allí, quienes viven allí.

Parfraseando, en general, decían: *‘Esa casa es de (tal persona)’*, *‘sí, yo la conozco’*, *‘yo viví allá’* (discusión entre los Estudiantes 8 y 9, y demás niños). Las relaciones son más abiertas y cercanas, *‘se acuerda cuando hicimos el paseo familiar y de todos’* (Estudiante 2) *‘mi papá trabaja con don...’* *‘sí, yo lo conozco’* (discusión entre Estudiante 3 y Estudiante 1)

Permitiendo ver que tiene un mayor acercamiento y se conocen unos con otros, lo que generó sensibilizar a los niños que al estar en un contexto donde la población es más dispersa, aun así, se forjan lazos desde lo cultural y socialmente, pues al comparar a otros contextos, ni siquiera se puede tener esos lazos, ni siquiera suelen tener tiempo de conocerse por las diferentes dinámicas que se dan en ellos.

Se logra identificar esas prácticas campesinas propias de los niños de Aguas Claras y sus familias, que aún permanecen a pesar del tiempo, familias que trabajan con ganadería, siembran y cosechan (papa, fresa, cebolla...) para consumo y vender, cocinan a veces en leña, entre la familia se ayudan en las labores del campo incluyendo a los niños de dónde van aprendiendo esas dinámicas socias culturales.

Los niños decían, en mi casa:

‘Mi papá y hermano ordeñan’ (Estudiante 5)

‘Mi padrastro trabaja con la papa, fumiga y ordeña (...) mi mamá ayuda a ordeñar y le lleva el almuerzo’ *‘Vivimos en arriendo, vivimos con el patrón’* (Estudiantes 8 y 9)

‘Vecinos E... y Y...’

‘Cultivan papa, fresa y cebolla’ (Estudiante 2)

‘Cultivan para vender y consumo’ (Estudiante 3)

‘Trabajo con mi abuelo, siembro papa, criolla, fumigo’ (Estudiante 6)

Gracias a la cartografía se logra hacer un mayor acercamiento al territorio y esos conocimientos que se dan allí, conocer mediante narraciones a las familias de los niños, en qué trabajan, qué tiempos comparten como familia, qué papeles tienen los niños en sus hogares, en qué momento juegan, donde y con quien vivían o viven, identificando modos de crianza y roles que van adquiriendo los niños

- **MI CUERPO ES UN TERRITORIO, QUE COMPARTE CON OTROS Y SE RELACIONA EN UN CONTEXTO RURAL.**

Se trabaja desde una experiencia y creación más libre, desde esas construcciones que ya se han empezado a hacer, desde lo propio, el

sentir, desde la apropiación, el tejer con el otro, para lograr hacer una creación colectiva desde lo que soy, lo que doy y recibo, de mi entorno, familia, compañeros, siendo el cuerpo el protagonista de esas construcciones, realizando un reconocimiento que el cuerpo



Ilustración 11: Conectando experiencias

ocupa un lugar, un espacio, que permite conectar el interior con el exterior mediante los sentidos, como el tacto. Reflexionando sobre huellas que quedan marcadas en el cuerpo, como cicatrices físicas ya sean por estar jugando, corriendo... o internas en relación con emociones, sentimientos que surgieron y surgen al interactuar con el exterior, que permiten contar experiencias, traer recuerdos y vivencias.

Para ello, cuando se dibujaron y describieron cómo es su cuerpo como territorio decían '*mi cuerpo es amor*' (Estudiante 3), y desde ahí, cómo se relaciona con otros, pues cada vez que se iba tejiendo, los niños narraban experiencias que han compartido (Ilustración 11), aspectos

específicos del cómo son, cómo me ven, por ejemplo, recordando los paseos que han tenido o caminatas cercanas, y así decir que cada uno es importante en un espacio o territorio.

Llegando a la reflexión con los niños sobre esas uniones que se presentaban en el tejer son esos lazos sociales que emergen en un territorio, esos lazos y experiencias son los que permiten que se vaya construyendo una cultura.

Además, con la creación que se realizó en el piso fue otra forma de expresarse fuera del cuaderno, se logró que en él se capten y expresen como se sienten, qué es ser campesinos para ellos, los niños plasmaron lo siguiente: 'Alegria', 'ordeñar' (Estudiante 6)

'es producir la comida' (Estudiante 2), 'coger caballos y galopar' (Estudiante 7) 'sembrar papa'



Ilustración 12: Escribiendo construcciones. "cembrar papa" Perez, A

(Estudiante 6) (Ilustración 12) como también escribieron algunos aspectos de su contexto, como los animales que se encuentran en el lugar, (los perros, vacas, conejos), 'naturaleza' (Estudiante 2) 'pasto' (Estudiante 9), etc. Lo que pudimos observar es que al principio los niños escribían solo aspectos del manejo de la tierra, pero se hace la reflexión que si al estar en un contexto rural solo depende de la relación y manejo de la tierra, y ¿qué pasaría si ese campesino se va a otro lugar, dejaría de ser campesino? los niños se dieron cuenta de que no, y empezaron a escribir otras cosas, como 'fiesta del campesino' 'fiesta de marranas' (Estudiante 7) 'música carranguera' (Estudiante 2) 'música campesina' 'nacer y vivir en el campo' (Estudiante 2) 'frío' y una de las niñas colocó 'ser campesino es que es porque

cultivamos papa y fresa y vamos a las fiestas ponerle pasto a los novillos eso es ser campesino (Estudiante 3, 2019) (Ilustración 13)

Todo lo anterior permitió que los niños hicieran una lectura de cómo se ven ellos, de preguntarse quienes son, que reconocieran sus experiencias y conocimientos al vivir en Sibaté y qué rasgos identitarios tienen al vivir en un territorio como este, y de ahí reflexionar sobre algunas características y de por qué son importantes como campesinos.

Y algo último que surgió, fue el poder ver su obra colectiva finalizada, el de tomarse un momento para contemplarla, de sentirla propia, y se veían rostros contentos, satisfechos, recuperando un poco el placer que genera la experiencia estética y el disfrute de ver su obra terminada.

FASE 2:

CAMPO 2: RELACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE SU PATRIMONIO NATURAL



Ilustración 12: Qué es ser campesino. Gutiérrez, P.

- PAISAJE SONORO

Se inicia este día, con un taller de sensibilización de escucha a partir de un juego sonoro, que consistió en identificar y relacionar los sonidos que iban escuchando haciendo uso solamente del oído, actividad que les emocionó mucho y estaban muy atentos a los diferentes sonidos, los cuales los iban relacionando al contexto escolar y a su propio contexto, donde en su gran mayoría adivinaron que sonidos eran porque no eran ajenos.

A partir de la sensibilización previa que se hace en el aula y alrededor de la pregunta ¿Qué sonidos vamos a encontrar en el territorio? se evidencia que los niños tienen un oído más fino en ciertos aspectos en cuanto a su exterior y lo que sucede en él, reconociendo sonidos íntimos del territorio, como lo es el de los pájaros como el canto de la Mirla, otros como los sonidos de las lecheras y tractores que suben, expresando que ellos podían escuchar y reconocer los sonidos de los carros (en su mayoría) de las personas que pasan por la escuela o alrededores, con el solo sonido ya saben quién está pasando o quien llegó, ya que no es frecuente que suba transporte externo al territorio, y también por las rutinas y horarios que manejan, reconociendo así el sonido del tractor de los que trabajan allí, el sonido de las motos que pasan, que suelen ser el de familiares o vecinos de los mismos niños de la escuela, sonidos a los que los niños se centraron, además de los que hacen los animales y dejaron al lado otros sonidos que siempre los acompañan en los recorridos pero no se detienen a detallarlos o escucharlos conscientemente.

Ya al salir al hacer el recorrido para atrapar esos sonidos que previamente ya han percibido, se logró captar y ser más conscientes y sensibles a esos sonidos propios de la naturaleza, propios de su entorno, logrando captar otros sonidos, donde algunos de ellos no sabían o no habían puesto atención de que sonaban así (sonidos desconocidos)



Ilustración 13: Capturando sonidos

(Ilustración 14). Esto se logró hacer con la motivación de aquel que escuchara un sonido lo podía grabar mediante el celular, capturando ese sonido, y para ello requería intimidad con su exterior, contemplación y escucha atenta a lo que sucedía en él y de cómo nos hablaba, en lo cual con ayuda de la maestra titular se logra integrar la fantasía a la experiencia dándole un toque de intriga y emoción, diciendo ¡alguien me está hablando aquí! generando en los niños curiosidad y atención, y todos querían descubrir que era, resumiendo eran los peces que estaban en la quebrada los que estaban hablando. Otra experiencia significativa y a resaltar que se generó fue, que una de las niñas estaba grabando el sonido de los pájaros, pero a su vez con su oído escuchaba de dónde venía el sonido y lo perseguía acercándose más a él, sintiendo emoción y alegría de poderlo captar, acercarse y escucharlo con más fuerza. Experiencias que generaron nuevas emociones, encuentros, conexiones e intimidad con el territorio.

Los niños lograron grabar sonidos, como: caminar en el pasto, el sonido de los pájaros, el río de Aguas Claras, el charco, hojas secas, el del viento, el del perro, y en el caso de otros animales no se lograron grabar sus sonidos ya que uno, no estaban cerca de la escuela, y dos, en ese momento no hicieron sonido alguno, como fue el caso de las vacas, en donde los niños trataron de imitarlas para que ellas mugieran pero no se logró, ya que el tiempo era limitado, y se debía continuar con la actividad. (Ilustración 15)



Ilustración 14: Imitando sonidos

Al sensibilizar a los niños hasta con el más pequeño sonido de su entorno, de su patrimonio natural, se logró que se interesen en agudizar más su sentido del oído, de escuchar e identificar los sonidos cercanos y/o lejanos, logrando que fueran más conscientes de estos sonidos que a veces se pasan por alto y no se detallan pero siempre los acompañan y son característicos de su territorio y los cuales no se encuentran en cualquier lugar, haciendo una mayor apropiación de los mismos.

- PAISAJE VISUAL DESDE LO PLÁSTICO (FOTOGRAFÍA Y PINTURAS)

Este día se inicia con la muestra de una galería virtual de obras fotográficas y pinturas, de paisajismos, de la naturaleza. Donde los niños se entusiasman en hacer sus propias obras paisajísticas de su territorio, resaltando de él lo más bonito y significativo para cada uno. Es así, que a partir de ese acercamiento al proceso del arte plástico (pintura y fotografía) y de la posibilidad que este permite como captar momentos o formas de ver algo, en este caso el territorio, el paisaje natural, permitió que los niños se sensibilizaran del lugar donde viven, de mirar otras formas de narrar e interactuar desde su territorio, de pensar qué características y lecturas quiero que otras personas ajenas conozcan y hagan de un espacio o sitio específico de mi entorno, punto al que se le enfocó y se le dio la importancia, la idea no era que fueran los mejores pintores o camarógrafos, sino que lo importante era la intención con la que se capturaba esos momentos o cosas de su territorio.

Experiencia que permitió relacionar tanto lo que se veía como traer a memoria aquellas experiencias y lazos construidos con su territorio, moviendo sentimientos y emociones frente a él, logrando crear nuevos significados e interacciones mediante la pintura logrando plasmar otros lugares que, aunque en ese momento no estaban físicamente presentes si estaban en su memoria, y era lo que querían mostrar de su territorio.

Desde la pintura: producciones y relatos



Ilustración 15: Pintura de flores terminada

→En este caso una de las niñas quería pintar una de las flores que se encontraba en la casa de su abuelita, pero no recordaba muy bien el nombre de las flores. (Ilustración 16, Ilustración 17)

Lo que más le gusta son las flores.



Ilustración 16: Pintura "Las Flores" Estudiante 3

→Otro de los niños quería plasmar la vista tan maravillosa que se miraba desde lo alto de la montaña, decía “yo quiero colocar como se mira los volcanes desde allá arriba, como se ve



Ilustración 17: Paisaje terminado "Mi Sibaté" Estudiante 7

el cielo, las flores” (Estudiante 2. 2019) y otras características físicas que se enlazan con sentimientos, experiencias, historias y recuerdos.

Para ello, durante el proceso el niño dijo: “yo quiero pintar el diente de



Ilustración 18: Uso de los dientes de león

león” (Estudiante) lo arranco y lo pintó (Ilustración 18), para

después plasmarlo en la pintura, de tal manera que quede lo más parecido al real. (Ilustración 19)

Por otro lado, uno de los niños quería captar algo característico de Sibaté que era el cultivo de la fresa, haciendo los surcos y la mata de fresa, para ello, no solo lo plasmó en la pintura (Ilustración 20), sino que quería demostrar la realidad de lo que estaba pintando por medio de la fotografía (Ilustración 21) y para que así, otras personas ajenas identifiquen algo de su naturaleza, de su territorio.



Ilustración 19: Pintura del "Cultivo de Fresas" Estudiante 6 por Estudiante 6



Ilustración 20: Foto del cultivo de fresas tomada por Estudiante 6

→Otra de la niña realizó la pintura al lado de la quebrada, porque le parece un lugar muy bonito, dibujo la flor que tiene su mamá, la planta que se llama Novio, el pasto lo hizo con las plantas que le llaman Avena, así lo mencionó al compartir su pintura. (Ilustración 22, Ilustración 23)



*Ilustración 21: Pintando la quebrada Aguas Claras
Aguas claras" Estudiante 5*



Ilustración 22: Creación terminada "La quebrada

Desde la fotografía:

Igualmente, con el manejo de la fotografía, se permitió que durante el recorrido cada uno atrapara esas características bellas que tiene su territorio, por ejemplo, entre todos querían mostrar cada uno de los animales que se encuentran a su paso, como vacas (Ilustración 25), los pájaros (mirra y palomas) (Ilustración 24)...

Sacándole también fotos al río, al árbol cercano a la escuela, a los cultivos, plantas y



Ilustración 23: Foto de las vacas por Estudiante



Ilustración 24: Foto de la Mirla Estudiante 2

diferentes paisajes generales del territorio.

A lo largo del recorrido y los tiempos que tomaban para parar y contemplar o detallar algo, fueron espacios de diálogo alrededor de sus saberes, experiencias y preguntas intencionales de nosotras, que permitieran hablar de sus saberes en cuanto a su territorio y lo que había en él, como por ejemplo encontramos una mata de `cubios´ donde los niños nos iban explicando algunas cosas como características de la mata y diferencias de otras, también nos

encontramos con plantas desconocidas, que aunque los niños normalmente pasan por el lugar no se dan cuenta de que están ahí, o no se preguntaron por el nombre de cierta planta o flor, como por ejemplo en una de las plantas que se encontraron en el camino, (Ilustración 26) los niños intentaron recordar el nombre, pero simplemente no lo sabían, haciendo la reflexión de



Ilustración 25: Flores desconocidas del territorio

mirar con más detalle lo que está en su territorio e investigar lo “desconocido”.

Entonces se logró generar otras formas de interactuar y nuevos significados en relación con su territorio, de ese patrimonio natural que gozan y disfrutan, donde muchos no tienen ese

privilegio, de ahí, que con este material puedan hablar de su territorio, reconociendo esas características que se encuentran en él. Material que puede ser encontrado en el siguiente Blog ‘Niños sibateños’ (<https://aguasclarassibate.wixsite.com/website>), compuesto por escritos digitales, fotografías, videos y el trabajo recuperado por las maestras en formación.

Ejemplo de escrito, realizado por el estudiante 7 (2019) (Ilustración 27)



Este es el río de Aguas claras que está cerca de la escuela. También viven los Peces Y debemos cuidar El medio ambiente

Sibaté es pequeño es bonito medio ¿Caliente se encuentran animarles cómo el toro árboles Y frailejón Y más plantas en El monte está el nacedero de Agua.

Cerca a mi casa Nos quieren robar el agua. Para a ser un lago y. Quieren desviar las quebradas. Y a mí . Me afecta. Estamos luchando para que no nos quiten el agua

Ilustración 26: En mi territorio Estudiante 7

Las dificultades que se presentaron con esta experiencia fueron las siguientes: (1)No completar los videos con los escritos e imágenes para subirlos al blog, (2)no tener en cuenta la duración que esta conlleva, en el simple hecho de que no era solo subir un material a una página, sino que, nos tocó involucrar aspectos más informáticos, (como la creación de

correos, todo el manejo para la creación del blog y la realización de los escritos) (3) ya que por dificultades técnicas con el manejo de las tabletas, complicó más el proceso, pues algunas no permitían acceso al wifi, no todas las funciones de las aplicaciones funcionaron, y otras dificultades en cuanto al manejo que los niños les daban, que al no usarlas con frecuencia eran muchas cosas nuevas y desconocidas.

A partir de ahí, podemos decir que, en las escuelas rurales, todavía se ve esa brecha de desigualdad e inequidad donde no hay los materiales necesarios para la educación y es un reto para cada maestro rural pensarse y adecuarse a las necesidades, o luchar para que la escuela todo lo necesario para el bien del aprendizaje de los niños.

A pesar de las dificultades que se presentan en aula, podemos concluir que, desde el paisaje sonoro y visual se logró un mayor acercamiento a estos paisajes de su territorio de manera más detallada y por decirlo íntima, con la intención de generar nuevas experiencias, emociones, encuentros, conocimientos e interés por su territorio. Se halla que tienen una gran conexión con el mismo, con esa naturaleza que les rodea, ese sentimiento de cuidarla, de respeto por lo que hay allí en cuanto a los animales, cultivos, etc.

CAMPO 3: RECONOCIMIENTO DE ALGUNOS DE MIS SABERES AL ESTAR EN UN CONTEXTO CAMPESINO

- CUADERNO VIAJERO

Fue un cuaderno que viajaba entre la escuela y los hogares de los niños, en esta experiencia cada niño tuvo la oportunidad de llevarse a su casa el cuaderno, con el objetivo de compartir y conocer experiencias, vivencias, saberes en relación con su vida en el campo y el ser campesino, cuaderno que viajaba a las casas de los niños durante de la semana (rotaba según el ritmo de cada niño, así como unos lo traían al otro día o al siguiente de ese, hubo una de las

niñas que lo devolvió después de una semana pasadita) y se rotaba por medio de una lista creada para que ellos mismos se pasaran el cuaderno en los días que no subíamos a la escuela, y los días jueves que si subíamos se compartía lo realizado, lo cual, se convirtió en una apuesta interesante pues le permitió a cada uno de los niños junto a sus familias compartir conocimientos o saberes en cuanto a su territorio, siendo esta una construcción más libre en el sentido que ellos escogían el tema que querían compartir en relación con experiencias, costumbres, prácticas y demás del territorio. Tal ejercicio permitió conectar a las familias con la propuesta, permitiendo un diálogo de saberes entre familia, niños y maestras, pero también dentro del aula, entre los mismos niños.

Ya en el momento de compartir lo que habían escrito en el cuaderno, nos dimos cuenta de que estaba centrado en la siembra, en el proceso y paso a paso de tal cultivo, donde se convirtió en un espacio donde no éramos nosotras las que enseñábamos, sino que ellos eran los profesores en ese momento, apropiándose de ese saber y aclarando dudas, en cuanto a términos de su dialecto (por ejemplo, ‘surcos’ son las filas que hacen para sembrar), prácticas de cultivar, cosechar y cuidar los animales, entre otros; donde nos enseñaban cómo lo hacen ellos y sus familias. Saberes relacionados a la agricultura como el proceso del cultivo de la papa, cilantro, cebolla, la fresa; en la que esta última, según explicaba uno de los niños, su cultivo empieza desde una planta madre que da estolones (siendo estos unas pequeñas ramas que brotan del tallo de la planta), como sus hijitos que se pueden separar para cultivar una nueva planta de fresa, el tiempo en que se demora para producir la fresa es un año y una vez produzca da dos veces a la semana, como por cinco años, saber qué nos enseñó Estudiante 2:

“la planta madre dura cinco años, cinco años cultivando (...), para salir la fresa, por ejemplo en mi casa ya sembraron la mata, si! entonces dejaron un hueco así, no la sembraron en toda, sino en un hueco, esa misma mata da para esos otros huecos y entonces cuando esas franjas (...), cuando ya esté bien grande la otra mata, se le corta

pal hijo (...) se desprende y las otras también se desprenden (...) y después se espera un año y de ahí a producir (...) al otro año ella ya produce y como al mes después ya tiene los hijos, ósea ya le salieron los estolones (...) ese ya tiene pero menos estolones” (2019)

En donde claramente se ve la apropiación del estudiante del saber a mención, ya que en su casa lo hacen y sabe cuánto tiempo se demora en dar fruto, cada cuánto da, que son los estolones y para qué sirven, y cuanto tiempo da la mata. Saberes que solo tienen los que están en el territorio e interactúan con él, a partir de un saber cultivado.

También otros estudiantes explican el proceso que se realiza para sacar la leche de la vaca, haciendo mención de los elementos que ellos utilizan (para la leche un cantina y un banco, a veces usan chupas o pinzas que colocan en los pezones de las vacas para extraer su leche, y para la siembra elementos como la pala, el azadón, la pica, etc.). Además, de captar y reconocer vocabulario que manejan ellos desde esas dinámicas que es desconocido para nosotras, y las diversas estrategias que ellos utilizan, reconociéndoles a los niños que ese saber es muy valioso e importante y lo pueden compartir a los demás, que no se puede dejar perder. Esta experiencia nos permitió aprender además de lo anteriormente mencionado que los niños también tienen un saber que aportar a la escuela, que se tiene que romper con esa idea que la escuela es la única que enseña, cuando bien aquí se evidencia que los niños también lo pueden hacer si se les abre el espacio y se les da la posibilidad para hacerlo, esto le da otro sentido a la escuela en estos tipos de contexto y reivindica la labor del docente en estos territorios, obviamente sería para otra propuesta y un trabajo que esté más conceptualizado alrededor del tema en cuestión, pero es importante darle voz a los niños desde esos saberes y cultura propia.

- ATRAPA-SABERES

En esta experiencia al ser primero sensibilizados con una previa leyenda, los niños denominaron que la creación del atrapa sueños que se realizó en conjunto, se iba a llamar ‘atrapa-saberes’ de animales y plantas, pues a partir de la leyenda se dice que estos ayudan a captar los sueños malos y filtrar los sueños buenos, donde los niños lo relacionaron con captar todos los conocimientos, compartiendo los saberes en cuanto a plantas generales y medicinales, a flores y animales que se encuentran en su territorio, realizando un diálogo de saberes, filtrando temas y problemáticas en relación con lo anterior, como descuido de la naturaleza, la contaminación, entre otras cosas dándose la reflexión de cuidar más la riqueza natural que se tiene y de la que disfrutan. Siendo así, se colocaron los conocimientos de lo que habían investigado y lo que ya sabían en cuanto a su territorio, a su patrimonio natural. Con todo esto lo que se generó fue que durante la investigación pudieran observar, preguntar, buscar y recordar ciertos aspectos y saberes de su patrimonio natural, teniendo más claro que se encontraba allí, cómo se llamaba tal planta, su uso, cuando se hizo el atrapa-saberes, cada uno pudo brindar un conocimiento característico o que se encontraba en su patrimonio natural, resaltando la mayoría la Mirla, que una vez investigaron y preguntaron ya les parecía fácil de distinguir entre las demás aves, describiendo que era de color negro y su pico es entre amarillo y naranja, además es un pájaro que se ve muy seguido en su territorio y poco se esconde, incluso su canto ya lo tratan de identificar y lo relacionan como al de un silbido, sonido que los niños trataron de imitar. También hicieron alusión a las características del frailejón que es representativo de su territorio por estar cerca al páramo Sumapaz, el cual todos los niños lo reconocen, y en la mayoría de las casas o alrededores se encuentra por lo menos uno, y saben que solo crecen en donde hace mucho frío y es páramo, además saben que una de sus funciones es absorber agua y la almacenan para tiempos de sequía (saber reforzado en la escuela por la maestra titular), datos que para la mayoría de niños de su edad por ejemplo de la ciudad no saben, porque no es su entorno cercano.

A su vez, los niños trataban de recordar otras cosas que no habían anotado, como por ejemplo, en las plantas medicinales “la caléndula sirve para curar las heridas” (estudiante 1) o incluso compartir cómo obtuvieron la información, resaltando que fueron de sus abuelos, y otros de sus padres, por ejemplo, el abuelo de uno de los niños era guardabosques, y por ende conoce más los nombres de la gran mayoría de las plantas o animales que son de su territorio ya que desde que tiene conocimiento están allí, y normalmente al caminar se los ve, como por ejemplo el Guargueroní, o los Tallos (ya que no era simplemente una parte de alguna planta, sino se hacía referencia a una mata del lugar), y aves como la Mirla y los copetones, y para explicar a qué planta o animal se referencian, lo trataban de describir, de dibujar o hacían referencia a las fotos que tomaron anteriormente en el recorrido.

Además, como el atrapa-saberes se manejaron de diversos colores, se denominó a cada uno una categoría, como resultado se elaboró la siguiente tabla:

Tabla N°3:

Recolección de los Pequeños Investigadores del patrimonio natural en el atrapa-saberes.

Color	Saberes del patrimonio natural	
Verde	plantas medicinales	Yerbabuena Caléndula Romaza Ruda
rojo	animales	Perro

		<p>Lagartija</p> <p>Ratón de campo</p> <p>Conejo</p> <p>La mirla</p> <p>Colibrí</p> <p>Golondrina</p> <p>Copetón</p> <p>Mariposa</p> <p>Águila</p> <p>Caballo</p> <p>Vaca</p>
morado	flores	<p>Frailejón</p> <p>Amapola</p> <p>Rosa</p> <p>Pensamientos</p>
Verde claro	otras plantas o cultivos	<p>Guargueroni</p> <p>Mata de la fresa y papa</p> <p>Diente de león</p>

		Flor de monte
		Tallos
		Pino
		Maíz tostado
		Apio
		Musgo verde y blanco

Fuente propia

Cuando se terminó de atrapar saberes lo que se logró fue poder reflexionar sobre toda la riqueza que ellos tienen en su territorio, es por eso por lo que la reflexión que los niños hicieron fue, además de compartir y recolectar todos estos saberes, también debemos tratar de cuidarlos y protegerlos (Ilustración 28). Además, se identifica los saberes salvaguardados, lo cual, está relacionado con los mecanismos que utilizan para la enseñanza, el aprendizaje, el reconocimiento del saber ajeno (...) y preservación de la biodiversidad de sus agro ecosistemas (Núñez, 2004), y se hizo a través de un diálogo e intercambio de saberes donde el estudiante comparte en la escuela esos saberes propios de que reconocieron de su patrimonio natural, lo cual se van transmitiendo, primero con sus padres o (familiares), luego con sus compañeros y de ahí en adelante con otros.



Ilustración 27: Creación del atrapa - saberes

A partir de aquí las intervenciones y experiencias cambiaron, rediseñándolas por la cuestión de la pandemia y el confinamiento, lo cual trajo otras dificultades como la comunicación directa con los niños, siendo esta mediada por la profesora titular, quien vía WhatsApp se comunicaba con ellos desde los números de los padres, y le compartía nuestras propuestas para darle continuidad y el cierre al proyecto realizado. Otra dificultad a mencionar es que al cambiar las dinámicas escolares y ahora trabajar el currículo vía internet, no todos los niños están haciendo las tareas que le manda la profesora, unos por cuestiones de conectividad, ya que la señal allí es muy lenta y de difícil conexión impidiendo que puedan enviar sus trabajos o estos se demoran en enviar, y un caso en especial, es que una de las niñas que entró a grado segundo es difícil que realice los trabajos y no los está enviando. Ha sido difícil el envío, entrega y retroalimentación de trabajos.

- **PEQUEÑOS YOUTUBERS DEL CAMPO**

Para esta experiencia ‘Pequeños youtubers del campo’, la metodología tomada fue enviarles un material audiovisual de nosotras retomando el tema de los saberes, hablando de la importancia de compartirlos, y en el que también se habla desde la experiencia de estar en

otro contexto rural (IpiALES, Nariño) ya que, una de nosotras vive y se encontraba en este territorio, y permitió conectar la propuesta que se estaba realizando con un contexto parecido pero con otros saberes, siendo esta una estrategia metodológica con la nueva dificultad encontrada por la pandemia, que era, una comunicación pasiva lejana intermitente (por lo que se explicaba anteriormente), y ese otro contexto permitió no solo conocer de ese lugar, sino también motivarlos, y dar ejemplos del trabajo a realizar, que en el caso de esta experiencia era realizar un video en que los niños se grababan compartiendo un saber específico de su territorio junto a su territorio, mencionando de quien lo aprendieron y este a su vez, de quien lo aprendió, y finalizando, porque los campesinos son muy importantes en estos tiempos de cuarentena.

En la devolución de sus videos, dos parejas de hermanos trabajaron juntos y enviaron un solo video por hermanos, en el que recibimos respuesta de cinco niños (estudiantes) y en total tres videos. En los videos enviados por ellos, trataron saberes en relación con el cultivo de la fresa mencionando que para el cultivo de la misma “(...)primero se hace el barbecho, alzamos surco, le colocamos el ule y después de colocarle el ule sembramos la mata (...) la fumigamos y esperamos para la producción de la fresa (...)” Estudiante 3 (Ilustración 29); otro desde los escogidos de la fresa desde la cuarta a la primera aclarando que esto va de acuerdo con el tamaño de la fresa, siendo “las chiquiticas son las cuartas (...)las primeras ya serían las más, más, más grandes (...) Estudiante 2 (Ilustración 30); y el otro, en relación con las prácticas cotidianas y esa adquisición de saberes en relación con los animales” (...)primero madrugamos y bajamos a ordeñar las vacas (...)están en el potrero muy lejos de la casa (...)nuestra chiva Pepa (...) tenemos una coneja pero esta en este momento en la tronera (...)se llama Morena (...)gallina Saraviada y las otras gallinas están poniendo y buscando gusanitos(...) comemos, hacemos tareas(...) Estudiante 8 y 9 (Ilustración 31).



Ilustración 28: Cultivo de las fresas-Estudiante 3 Ilustración 29: Escogidos de la fresa-Estudiantes 1 y 2 Ilustración 30: Prácticas cotidianas-Estudiante 8 y 9

Esta experiencia posibilitó que los niños a partir de los medios audiovisuales, compartieran su experiencia y saberes al vivir en un contexto rural desde la práctica, lo cotidiano, sus hogares. Uno de los avances, es que se evidencia que los niños se expresan con mayor fluidez verbal sobre su contexto esto debido que lo hacen desde su contexto familiar, lo hacen con propiedad y se incluyen verbalmente en estas dinámicas, se logra ver los saberes que ellos han ido adquiriendo desde el contacto directo con ese saber, de alguna manera antes con el cuaderno viajero dimos un paso a que se expresen y sensibilicen a hablar, contar y sentirse orgullosos de estar en un contexto campesino, convirtiéndose ellos en los profesores y por así decirlo ‘dueños del saber’, pero ese saber escrito en el cuaderno viajero limitó de cierta manera a los niños a un compartir fluido del saber, ya que al apoyarse de un cuaderno no les daba tantas herramientas para expresar esos saberes que tienen, había muchas cosas que se les

escapaba y en el momento no venían a la mente y sonaba algo fragmentando el saber al momento de compartirlo ya que mencionaba el paso a paso por decirlo como lo habían escrito, y no era tan fluido, mientras que en esta oportunidad se evidenció que al estar directamente en el lugar donde se da el saber hablaban con más seguridad, eran mucho más espontáneos y les fluía más el expresar y compartir sus saberes, ya que tenían muchas más herramientas de dónde agarrarse para hablar de ese saber que cada uno escogió y desde luego se vio una apropiación más grande.

- GUIA TURISTICA DE MI TERRITORIO

En esta experiencia se continuó con la misma metodología de los medios audiovisuales atendiendo la crisis que llevamos con la pandemia, para ello, hemos enviado un video con un ejemplo de una guía turística desde el contexto de Ipiales Nariño, lo cual se les pide hacer uno parecido pero desde su propio territorio sibateño, teniendo en cuenta esas diversas características, como el clima, lugares que se pueden recorrer, fiestas, alimentos típicos, música, vestimenta, lo que le gusta y lo que no le gusta de su territorio.

En respuesta logramos la participación de cinco niños, algunos nos enviaron audios y videos de su territorio. En ellos, una de las niñas de tercero, Estudiante 3. realizó su presentación por medio de video, explicando la mayoría de las características, ya sea por imágenes que previamente había investigado pues como podemos imaginar algunos de los lugares centrales y turísticos del municipio son un poco retirados de su vereda pero son importantes en Sibaté, como el parque o plaza de eventos, el túnel, e igualmente hizo un video del lugar donde se encontraba, identificando el clima (Ilustración 32) y otros detalles, lo cual, nos permite evidenciar que conoce gran parte de su territorio, que estuvo averiguando y reconoció más características que identifica a Sibaté, logrando realizar un trabajo más estructurado, con mayor contenido y significado, terminando su audio con la siguiente frase: “*desde mi*

hermoso municipio de Sibaté me despido, muchas gracias” (Estudiante 3)



Ilustración 31: Fragmento del video, el clima de Sibaté

Esta experiencia abrió paso a hablar más cosas de su territorio y no sólo con relación a cultivos y la agronomía, sino algo más fuera de. Por ejemplo, los Estudiantes 1 y 2 (hermanos) en donde realizaron un video, el cual tenía un gran contenido de imágenes sobre las fiestas, ferias y lugares como el páramo, laguna de colorados y frailejones (Ilustración 33), entre otras cosas. Además, complementaron su audio con un ritmo de carranga al fondo.

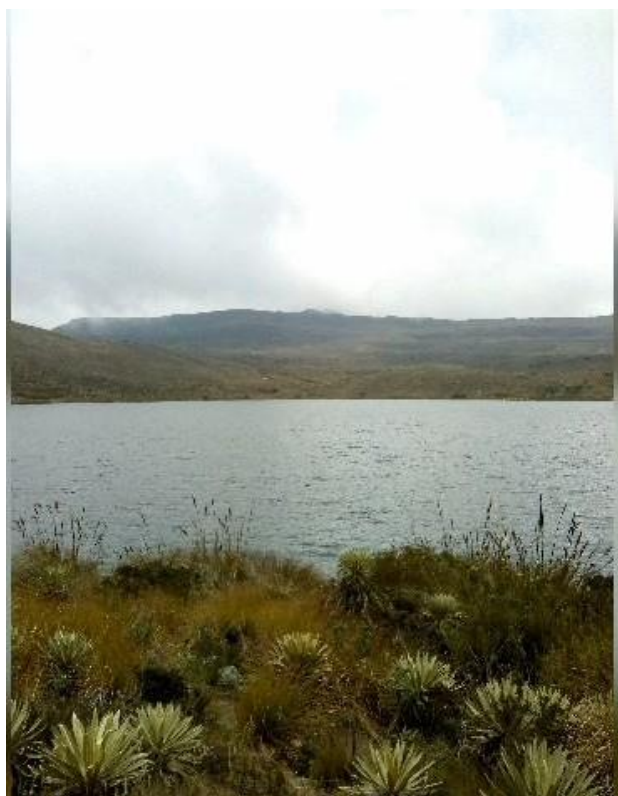


Ilustración 32: Fragmento del video de la laguna por los Estudiantes 1 y 2

A partir de esta experiencia, también vemos un avance en cuanto al manejo y la apropiación de la tecnología, pues, aunque no es el objetivo creemos que es algo valioso porque desde el ejercicio que realizamos con el blog, dio paso a que los niños se interesen más a mostrar y hablar de su territorio desde otras maneras, donde una de las niñas hace su video invitando a las personas a “*que cuidemos nuestras aguas, árboles.*” (Estudiante 5).

Todavía sigue siendo una dificultad no tener relación directa con los niños, no podemos preguntar o intercambiar ideas activamente, nos va quedando un sin sabor de los niños que no han podido o no enviaron sus videos o audios, y hasta qué punto entienden el material que les enviamos, pero igualmente es valioso el trabajo realizado y se sigue evidenciando avances.

- SIBATÉ, LUGAR DE...

En esta ocasión, queríamos realizar un video corto, pues con todo lo de esta pandemia, los niños están cargados de muchos trabajos y más con la poca señal y conexión a internet, y ello

no ha permitido que no participen activamente de las actividades que se está dejando, no solo por parte de nosotras, sino incluso las actividades de la maestra titular. Es por eso por lo que, en esta experiencia queríamos cerrar con esas construcciones que logramos realizar con las diferentes intervenciones de nuestro proyecto, identificando para ellos que es Sibaté, y así reconocer que lecturas hacen ahora de su territorio, e igualmente que es ‘ser campesino sibateño’, ahora desde esas lecturas propias de ellos mismo frente a esa identidad, y que cambios hubo desde la primera vez que les preguntamos.

Las respuestas que recibimos a partir de la creación de la cartelera o letrero, desde su propia creatividad (Ilustración 34) con el nombre Sibaté, nos enviaron un audio, y por otro lado, tres niños nos enviaron un solo video de los tres (Ilustración 35), contándonos que es para ellos Sibaté, un lugar de..., por ejemplo, dijeron, para mí:

Sibaté es un pueblo muy pequeño con mucha gente... muy trabajadora (Estudiante 7. 2020)

Para mi Sibaté es mucha diversión con gente muy amable (Estudiante 8. 2020)



Ilustración 33: Creación de Estudiante



Ilustración 34: Fragmento del video con Estudiantes 7, 8 y 9

Y en respuesta al que es ser campesino, se resalta lo que dijo uno de los niños:

‘Ser campesino es ganarse la plata honradamente y ayudarle a las personas’. (Estudiante 7. 2020). Se evidenció que al hacer el video conjuntamente las respuestas las repitieron del primer compañero que hablaba o al compañero anterior, haciendo dudar y preguntarnos sobre esa construcción real que hizo cada uno y sobre ese tercero que grababa, ya que estaban tan ordenados y mecanizados que se perdió un poquito esa espontaneidad que suelen tener y se evidencia en videos pasados.

En esta actividad de cierre, se queda con un sin sabor, porque de nueve niños, solo se recibió actividad de cuatro niños, y no se logra evidenciar o precisar los aprendizajes finales de cada niño, esto también debido a la lejanía y la no comunicación directa. A pesar de ello, se resalta de esta actividad, que al referirse a su territorio y al ser campesino ya no se enfocan tanto o solo al trabajo con relación a la tierra y cuidado de animales o naturaleza, sino al tipo de persona que crece y se forma allí, esas características identitarias que da el contexto a quienes lo habitan, siendo este un enorme logro.

4.4. Análisis de la experiencia

Como primer análisis de la experiencia, se ve como los agentes socializadores de los niños tanto familiares como educativo, tienen poco interés que este tema de ‘cultura campesina’ se aborde en la escuela, y más teniendo en cuenta que es una escuela rural, pero no se culpa ni a los familiares de los estudiantes ni a la maestra titular, esto viene de unas preconcepciones e injusticias sociales, políticas, educativas y culturales de hace muchos años que hoy en día siguen atravesando a estos sectores, sus comunidades, tradiciones, costumbres, saberes y formas de vivir, restándoles importancia como una población sociocultural a la que hace mención Mendoza, a partir de ahí, al desarrollar la propuesta observamos que hasta los mismos niños muestran desinterés por abordar el tema del ‘ser campesino’.

Siendo así, en este primer análisis se encuentra un gran vacío de los niños en la apropiación de su 'identidad cultural campesina', donde ser llamados 'Campesinos', para algunos les causa inferioridad, confusión, intriga, y otra cantidad muy mínima se familiarizan con el nombre reconociéndose como uno de ellos, evidenciando una falta de argumentación y apropiación de la misma. Sin bien ser campesino no solo es llamarse o que lo llamen así, estos estudiantes reconocen que tienen unas características particulares que los hacen una población diferente, relacionando al campesino fuertemente con el uso y trabajo de la tierra, y geográficamente al campo, características que mencionaba Solari, siendo esta una mirada muy superficial de esta población, lecturas que los mismos niños repiten.

Estos fueron algunos de los primeros hallazgos de esas construcciones previas que se encontraron en la primera fase, donde se evidenció que era necesario abordar este tema y no se podía seguir pasando por alto.

Al ir desarrollando la propuesta cada niño empieza a ver, a percibir, y construir nuevos significados de su cultura campesina. Siendo así, en la segunda fase encontramos cuatro puntos importantes para analizar: los logros que se encontraron al incluir la experiencia estética en el fortalecimiento de su cultura campesina, el papel que juega la familia en este proceso de fortalecimiento de la cultura propia (campesina), y las deficiencias desde la virtualidad para la continuidad de la propuesta, que se irán desarrollando a continuación:

Segundo análisis, los logros que se encontraron al incluir la experiencia estética en el fortalecimiento de su cultura campesina; fue una herramienta fundamental y propicia para crear nuevos significados desde una manera más sensible y reflexiva a la que hace mención Lizarralde, en relación con lo que les rodea e identifica como población campesina, donde les llevó a apreciar y a contemplar su entorno natural desde un significado de patrimonio, a sentir placer al ver sus obras terminadas desde creaciones colectivas (por ejemplo, la actividad de

‘mi cuerpo es como un territorio...’ y la construcción que se realizó en el suelo, el ‘atrapasaberes’) como individuales (por ejemplo, las pinturas, sus casas), a disfrutar de su entorno desde la compañía del otro, tejiendo no solo significados, sino también amistad, y a desarrollar lo sensible, desde aspectos que antes no veían de su cotidianidad, de su territorio, en donde los sentidos y la tecnología (otra herramienta que fue crucial) ayudaron a lograr estas nuevas experiencias y conexiones con su cultura campesina, para su fortalecimiento desde el escuchar con los ojos cerrados y grabar estos sonidos hasta fotografiar su entorno, desde colorear con las plantas y flores propias del territorio hasta realizar videos desde el lugar donde se da el saber.

Proceso que permitió que los niños de la escuela Aguas Claras, se sensibilizaran, se expresaran y empezaran a hablar de su contexto, primero reconociéndose en él, hablando desde lo que los caracteriza como en sus gustos, lugares, y permito con la estética, lo que decía Cabanella y Escalva en la *“construcción (...)del pensamiento reflexivo que el niño realiza, desde lo cultural y sobre sí mismo, sobre sus operaciones y acciones, desde lo cotidiano”*(2007) con ello, se fortaleció su identidad en la reflexión y sensibilización de sus prácticas cotidianas, pensarse en un contexto donde se construye y se identifica a partir de esas relaciones e interacciones que se hacen, dando unas características propias, incluso con la expresión de su dialecto.

Para concluir, se afirma que la experiencia estética como un elemento del arte es un recurso pedagógico de gran valor y más en el sentido cultural, el cual permite no solo reconocer su cultura, sino a ser conscientes y reflexionar sobre la misma, sobre los saberes que emergen allí e irlos apropiando, a crear nuevos significados desde el identificarse en ese territorio específico, lo que además generó en los niños un interés por investigar y preguntar sobre su territorio, llevándoles a hablar de acciones en cuanto al cuidado y protección de este.

Como tercer análisis, es la importancia que juega la familia en este proceso de fortalecimiento de la cultura propia (campesina); siendo ellos ese canal para su aprendizaje y la apropiación o no de esta, y al evidenciar que faltaba esa conexión con las familias para generar no solo un mayor impacto, sino una doble experiencia (escuela-alumno, alumno-familia), se empieza a trabajar indirectamente la tradición oral, donde ahora no solo eran los niños quienes se preguntaban por su cultura, sino que también los papás, abuelos, tíos... para ayudar a los niños a realizar sus trabajos, compartiendo saberes, prácticas y experiencias en el campo. Además, se fortaleció, ‘los saberes salvaguardados’ que hace mención Núñez (2004), diciendo lo siguiente “están relacionados con los mecanismos que utilizan para la enseñanza, el aprendizaje, el reconocimiento del saber ajeno (...), están enraizados en la crianza y preservación de la biodiversidad de sus agro ecosistemas”, los cuales fueron compartidos tanto en la escuela a través del cuaderno viajero, como por los medios tecnológicos, dándoles voz a los niños para que compartan de lo que han aprendido al estar en ese contexto en guía y acompañamiento de sus padres o familiares, generando un mayor interés tanto en los niños como en sus familias en esa construcción de identidad cultural campesina, siendo este reconocido desde el ámbito educativo.

Como cuarto análisis, deficiencias desde la virtualidad para la continuidad de la propuesta, por la cuestión de la pandemia por la aparición del Covid-19, las dinámicas cambiaron para muchos, afectando todos los ámbitos de la vida entre ellos el social en la forma de relacionarnos e interactuar, y desde el ámbito educativo, se cerraron actividades presenciales dándole lugar a la virtualidad, como esa opción para darle continuidad a los procesos educativos, pero a diferencia de la ciudad la zona rural no es que cuente con las condiciones necesarias para llevar esta modalidad a cabo, lo que ocasionó en nuestra propuesta una fractura del proceso que se estaba llevando, ya que llevo de cierta manera a cortar procesos, esto debido a varios factores claves que se vieron afectados al ser una propuesta que iba

direccionada a lo presencial y no permitió obtener los resultados que se esperaban ni darle la continuidad ni el cierre pensado. Uno de esos factores afectados fue el tener una comunicación directa con los niños así sea desde lo virtual pero que era necesaria y fundamental, sino que fue por medio de videos enviados a través de un tercero que era la profesora titular y parecía un teléfono roto, el no poder tener una comunicación fluida e interactiva, donde no pudimos escucharnos, dialogar, resolver sus dudas e inquietudes. Otro factor fue la dependencia a la conexión de internet que en este sector es muy escasa y los que tienen datos son los padres de los niños y por dinámicas laborales era contado el tiempo que los tenían para hacer los trabajos escolares, aspecto que también afectó, los niños estaban muy cargados de trabajos académicos por su profesora titular y a los padres no les agrado mucho que se les enviara por decirlo más trabajo, así que no todos los niños respondían a los videos que se les enviaba. Todo esto no solo cambió las planeaciones pensadas, sino que dejó un proceso inconcluso por los factores antes mencionados, que aunque se le trató de mediar y darle continuidad, el tiempo y estas dificultades fueron mayores.

Por último, ya de manera más general queremos analizar el papel de la escuela rural y el papel del maestro en estos sectores, el primero, como el posibilitador de encuentro de identidades, de saberes, de diferencias, de culturas, las cuales deben ser reconocidas y valoradas desde la escuela, por su enriquecimiento tanto al estudiante, a la institución como a lo cultural y como lo pudimos evidenciar, desde la escuela se pueden generar múltiples experiencias y no necesariamente desde un pupitre y un cuaderno. Y el segundo, como el mediador del saber y del conocimiento brindando a sus alumnos herramientas no solo para enfrentarse al mundo, sino para entenderlo y porque no, cuestionarlo.

El maestro debe entender y ser consciente que los niños no son una hoja en blanco cuando llegan a la escuela o solo van para que el maestro les enseñe como se tiene por mal visto,

cada estudiante viene dotado de una personalidad, unos valores y pautas de crianza, con unas construcciones previas tanto sociales como familiares y culturales, si bien están dados a absorber lo que se les da, también tienen que aportar y compartir hasta en el ámbito educativo. Ya que a partir de esta experiencia fue un aprendizaje mutuo, donde los estudiantes no solo aprendieron, sino que enseñaron, y enseñaron a sus profesoras, construyendo un saber y un lazo más grande y significativo, entre territorio y escuela. Es por eso, que un importante papel del maestro es empezar a trabajar desde lo propio del contexto generando ese reconocimiento en este caso por su cultura propia dando herramientas para que lo valoren y así puedan llegar a valorar otras culturas sin sentirse inferiores, llegando a mostrar a cada uno de los niños y familias el valor que conlleva reconocerse como campesinos, al ser este tema abordado desde la escuela y en las diferentes áreas del conocimiento, también involucrando a las familias y más en relación con estos temas, pues en este contexto muchas veces es difícil hacer este tipo de acercamientos, por lo que se menciona en apartados anteriores, y es la falta de apropiación al identificarse como campesinos. Para concluir, es reconocer que estos territorios tienen unos saberes propios importantísimos que deben seguir compartiendo y la escuela puede ser mediadora de estas construcciones aportando a esa apropiación de identidad cultural, donde cada uno puede hablar de manera libremente de su territorio y sentirse orgullosos de los saberes que ellos tienen.

5. REFLEXIONES FINALES

Inicialmente queremos resaltar la labor del maestro rural, a partir de esta experiencia y de la propuesta que desarrollamos en este contexto con los niños de la escuela rural Aguas Claras, y es que aquellos que se le miden a esta tarea en sector rural aceptan un doble de todo, es decir, un doble esfuerzo, madrugada, tiempo, capacitación, interacción directa y cercana entre escuela y familia, escuela y comunidad, escuela y territorio, un doble de emociones y aprendizajes, factores algunos negativos y otros muy enriquecedores, y no cualquiera se le mide a aceptar este reto, se encuentran muchos maestros que lo hacen es por pasión y amor a estos territorios y sus comunidades, y esto es de admirar independientemente de otros aspectos.

Ya desde su quehacer pedagógico, el maestro rural tiene a su disposición no solo herramientas del mismo contexto para trabajar didácticamente, sino que también tiene a su disposición conocimientos y saberes propios del territorio que enriquecerán el currículo y propuestas educativas para estos sectores, además se evidencia que el reto de manejar aula multigrado o escuela unitaria, se hace menos complicada al desarrollar proyectos de aula o desarrollar temas en común que involucren a todos los alumnos, ya sea de un mutuo interés o detonante se genera aprendizajes más significativos en cada niño y más en esta particularidad de escuela rural, en el que se evidencia colaboración, comprensión, autonomía, liderazgo, y hasta se armoniza el ambiente del aula, este último debido al estar todos involucrados en un mismo tema y al trabajar colectivamente, permite que se conozcan más y aporten en el aprendizaje del otro.

Por otro lado, a lo largo de nuestra propuesta se concluye que se tuvieron altibajos en el desarrollo de la misma, en el sentido que se logra hacer avances en las clases presenciales en cuanto a la relación/conexión con el territorio, en cuanto a un mayor conocimiento del

mismo, se evidencia un mayor interés y fluidez verbal de los niños al hablar sobre su cultura campesina, y ahora por las nuevas circunstancias que presenta el país y en el mundo con el confinamiento, tuvimos una ruptura y fue muy complicado volverlos a conectar con el proyecto al no tener una conexión directa, se interrumpieron los procesos y en cierta medida no sabíamos hasta qué punto los niños estaban recibiendo nuestro material, si lo estaban entendiendo y como lo estaban aplicando a su territorio, si tenían dudas, preguntas, o aportes adicionales al tema, entre otros. Y además, algunos niños no contaron de cierta manera con el apoyo o interés de sus padres por darle continuidad al tema ya sea por cuestiones de doble carga académica como unos lo vieron y otros por cuestiones de prevención, al no querer que sus hijos fueran expuestos por la internet, razones que se entienden y son totalmente válidas a pesar de que se les aclaró que no era necesario que se vieran los rostros de los niños y que era material estrictamente con fines académicos, pero son muy desconfiados en cuanto a la tecnología y los alcances de la internet por la misma razón que no están muy familiarizados con esta, y el poco conocimiento lo adquieren por los medios de comunicación.

Lo cual nos lleva a otra reflexión importante, y está relacionada a las formas de inequidad que se presentan en el contexto rural, si bien se mencionaba un poco desde la problemática en relación con las políticas educativas para estos sectores, queremos centrarnos en otra que salió a flote en este tiempo de aislamiento por la pandemia, y es el acceso a la conectividad. Y aunque esta tiene sus pro y sus contra, profundizaremos en sus contra. En los tiempos que estamos viviendo es casi necesario y obligatorio estar conectados a la internet, como fuente de información, de negocio, de relación e interacción con otros, y ahora de educación, y para poder estar conectados se deben contar con unas herramientas necesarias, las cuales son escasas para las zonas rurales, generando brechas más grandes entre el campo y la ciudad, y desigualdades en cuanto al acceso y manejo de estas tecnologías, y no aplica las mismas decisiones tomadas por el ministerio de educación junto al de salud de llevar clases virtuales,

en los sectores rurales, en lo que se encontraron problemas de conectividad y usos de estas herramientas tecnológicas y plataformas virtuales, y la escuela rural Aguas Claras no fue la excepción. Todo está genera más desigualdad y falta de oportunidades en el ámbito educativo, pues no hay la misma posibilidad de aprendizaje, ya que estas dificultades impiden implementarlas tanto en el aula como desde la modalidad virtual, generando atraso y pobreza, y más que estamos viviendo en un mundo que se mueve desde la conectividad, y nos obligan a estar inmersos en la tecnología, y mucho más en esta época de pandemia donde los más afectados son los que se encuentran en zonas rurales, dándoles una educación de menos calidad.

Reflexionando ya en cuanto al tema aquí abordado ‘cultura campesina’, evidentemente, se encontró con un contexto rural que a plena vista no se escapa de los estereotipos que se hacen mención en los capítulos 2 y 3 del documento, los cuales llegan a adherirse a esa concepción de campesino que se tiene allí, de lo rural, y marcan tanto que pareciera ser un círculo vicioso del cual no se puede salir, y aquí, es donde es fundamental trabajar con la infancia que crece en estos contextos, esas nuevas generaciones para que no dejen morir la vida en el campo, para que no muera su cultura vista desde esas raíces, desde esa tradición y costumbres campesinas, y si aportar a esa apropiación y reivindicación de la identidad campesina.

Pero aportar a esa identidad desde la educación y siendo externas al territorio, se volvió todo un reto para nosotras, ya que fue complejo tratar de ver e identificar otros aspectos identitarios y características autóctonas fuera de esas dinámicas agrícolas, y más en ese proceso de fortalecimiento de la misma en los niños de la escuela. Entonces, se convirtió en un trabajo que nos llevó a pensar en cómo hacer para que los niños amen y sepan más de su territorio y cultura, como hacer para que no sientan (si es el caso) vergüenza de su tierrita o que no se sientan inferiores, sino por el contrario se sienten orgullosos e importantes de ser

campesinos y de ser llamados así, y entonces se empieza un trabajo de reconocerles y resaltar esa riqueza en saberes, prácticas y formas de vivir e interactuar con su entorno desde la escuela. Pero esto se logra cuando hacemos un acercamiento mucho más íntimo con el territorio, con el entorno, con los mismos niños, que nos lleva a evidenciar toda una gama de colores que los atraviesa, y les da una identidad única y particular, desde rasgos físicos, desde el léxico, desde sus formas de ser e interactuar con su entorno, desde esos saberes que han y están adquiriendo desde el territorio como herencia ancestral y cultural, y es todo ello lo que permite ir descubriendo y apropiando esa identidad cultural campesina.

Pero, además, lo anterior se logra cuando se le da voz a los niños desde su saber campesino y sus experiencias en el territorio, reconociéndoles que ellos también tienen algo que aportar a la escuela, a los compañeros y al contexto en general, ya que ellos no solo necesitan de alguien que solo les enseñe y comparta sus conocimientos, necesitan de alguien que conecte esos conocimientos con su realidad, sus necesidades y problemáticas, que les incentive a creer y amar su territorio para llegar a transformarlo. Y aquí, nos preguntamos por la función que debería desempeñar la escuela rural en estos territorios, siendo ese lugar donde se encuentran y emergen saberes, conocimientos pero también relaciones e interacciones, por lo que debe propiciar espacios de reflexión y sensibilización frente a la cultura propia de cada territorio, si queremos niños apropiados de su cultura todos como agentes sociales debemos corresponsabilizarnos frente a esta formación.

Desde ahí, es importante que desde la escuela se abra el espacio para abordar este tipo de temas como territorio, identidad, cultura campesina, patrimonio cultural y natural, que no solo enriquecen al estudiante, sino que además permiten un diálogo de saberes, tanto institucionales como propios del territorio y sus habitantes, generando otras dinámicas de

relación e interacción entre la comunidad y la escuela, dándole a esta última un mayor sentido.

Es por eso, que se hace la invitación para hacer este proceso de fortalecimiento identitario más que todo en las escuelas rurales ya que la escuela está abierta a los padres y comunidad, posibilitando otras estrategias educativas en favor de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, siendo una enorme oportunidad para la corresponsabilidad educativa, y para esa conexión con el territorio, generando nuevos lazos no solo con los niños, sino con la comunidad en general.

A su vez, resaltamos la importancia del arte y de la experiencia estética como facilitadores de estos procesos de identidad cultural, los cuales permitieron esa conexión consciente con su ser, con su entorno cercano y con su cultura sibateña campesina, generando espacios de sensibilización, creación, disfrute y reflexión desde un proceso vivencial y, aportando tanto a la construcción individual como colectiva, propiciando ambientes significativos de enseñanza-aprendizaje. Donde a su vez, en este proceso también se debe y puede hacer uso de recursos del mismo contexto y aprovechar lo que brinda el contexto rural como herramienta educativa, haciendo una mayor articulación de lo teórico y lo práctico.

Como reflexión final, a raíz de este enorme reto que decidimos aceptar y desarrollar, como maestras en formación, y apostarle a la educación en contexto rural, resaltamos que un enorme aprendizaje y muy gratificante es el aprendizaje mutuo que se generó, hemos crecido y aprendido en conjunto con los niños, ellos nos dan otras miradas y hasta estrategias metodológicas, y a pesar de que tuvimos algunas dificultades, tropiezos, rupturas, cambios, ello nos ha llevado a crecer profesionalmente, a pensarnos y crear diversas estrategias que se adecuen al contexto.

6. FUENTES PRIMARIAS

Testimonios de los niños que por protección y ley no se tienen los permisos asistidos por parte de los padres, son los siguientes:

- Estudiante 1
- Estudiante 2
- Estudiante 3
- Estudiante 4
- Estudiante 5
- Estudiante 6
- Estudiante 7
- Estudiante 8
- Estudiante 9

7. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Acaso, M. (2016). La educación artística como herramienta para desarticular la promesa del Paraíso, o ¿es posible hoy un modelo educativo sin la presencia de las artes? Recuperado de <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/la-educacion-artistica-como-herramienta-para-desarticular-la-promesa-del-paraiso-o-es-posible-hoy-un-modelo-educativo-sin-la-presencia-de-las-artes/>

Aranda, B.L. (2011). La cultura escolar. Una mirada desde la formación de la identidad cultural de los escolares. [Entrada del Blog]. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/blac.htm>

Arias, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT)*. (Tesis doctoral), Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D. C.

Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213576>

Asomuña (s.f.) - *Plan de desarrollo municipal 2008-2011 Sibaté*. Recuperado De <http://asomuna.org/index.php/documentos/Municipio%20de%20Sibate/Plan%20de%20Desarrollo%20Municipal%20Sibate.pdf/download>

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. Recuperado de: red-ler.org/escuela-rural-territorio.pdf

- Brandt, E. Soto, C. Vasta, L. y Violante, R. (2011). Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños. Buenos Aires: Biblos. Recuperado de: https://iesecclestion-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Interior_libroInvestigacion.pdf
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (2007). Nacimiento del sentido estético. En La educación artística en la escuela (p. 29). Editorial Graó. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=RoV4YJHCSpoc&pg=PA4&lpg=PA4&dq=ISBN+978-84-7827-516-8>
- Centro de investigación y educación popular /programa por la paz (2013). Luchas sociales, Derechos Humanos y representación política del campesinado 1988-2012. Recuperado de: https://issuu.com/cinepppp/docs/informe_especial_campesinado_2013/3
- Díaz, L. y Sarasty, N. (2019) *La cartografía corporal: una estrategia para contribuir a la generación de entornos saludables en el grado 603 de una I.E.D de la ciudad de Bogotá*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá D. C.
- Eslava, J. (2013) La actitud estética en el maestro de educación infantil. *Educación Artística. Revista de Investigación*. (1) p.29.
- García, N., Murcia, E. y Torres, L. (2018) *Aproximaciones a las nociones de género de niñas y niños campesinos de los grados tercero, cuarto y quinto de la escuela Bradamonte* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá D. C.
- Giménez, G. (2005) Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60722197004>

Gómez, M. (2012) Cartografía hegemónica de los sentidos. Recuperado de: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/download/12369/9606>

Instituto Colombiano de Antropología e Historia (2017). Elementos para la conceptualización de lo “campesino” en Colombia. Documento técnico elaborado por el ICANH: <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/11/Concepto-t%C3%A9cnico-del-Instituto-Colombiano-de-Antropolog%C3%ADa-e-Historia-ICANH.pdf>

Jiménez, L. (2019). Arte y ciencia en la educación básica: hacia un nuevo equilibrio entre el saber y el sentir. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/arte-y-ciencia-en-la-educacion-basica-hacia-un-nuevo-equilibrio-entre-el-saber-y-el-sentir>

Lizarralde, M. (2018). Educación artística y desarrollo estético, Apuntes para un compromiso ético-pedagógico. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/educacion-artistica-y-desarrollo-estetico>

Llambí, L y Pérez, E. (2007). *Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de Desarrollo Rural*. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/117/11759002.pdf>

LLorens, J. (2016). *Paisajes sonoros- Propuesta de intervención didáctica Educación Infantil a través de un parque sonoro*. (Tesis de grado) Universidad de Valladolid, Segovia.

Lopez, J. (2016). *El cuerpo como territorio: las distintas nociones de cuerpo de acuerdo a la historia de vida de cuatro mujeres en la localidad de Bosa*. (Tesis de grado) Universidad pedagógica Nacional, Bogotá.

Mendoza, A. (2018). *Que se cuenten a los campesinos. Semana rural*. Recuperado de: <https://semanarural.com/web/articulo/que-se-cuenten-los-campesinos/437>

Ministerio de educación nacional de Colombia (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Recuperado de:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Colombia%20territorio%20rural.pdf>

Ministerio de educación nacional de Colombia (s.f.). *Lineamientos curriculares- preescolar*.

Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html?noredirect=1#:~:text=Son%20las%20orientaciones%20epistemol%C3%B3gicas%2C%20pedag%C3%B3gicas,Educaci%C3%B3n%20en%20su%20art%C3%ADculo%2023.>

Molano, O. (2007). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. OPERA, 7(7), p. 69-84.

Recuperado de: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>

Núñez, J. (2004). *Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural*.

Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003

Pulido, D. (2015). *Utopía: Un recorrido por el cuerpo y el territorio* (trabajo de grado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Sibaté- Cundinamarca (2000). Plan de desarrollo municipal “Sibaté: solidario y sostenible.

Gobierno para todos 2020-2024”. Recuperado de: <http://www.sibate-cundinamarca.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionyControl/PDM%20SIBATE%20SOLIDARIO%20Y%20SOSTENIBLE.%20GOBIERNO%20PARA%20TODOS%202020-2024.pdf>

Sibaté- Cundinamarca (2016). Plan de desarrollo municipal 2016-2020 “motivos para

crecer y avanzar”. Recuperado de: <http://www.sibate-cundinamarca.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionyControl/PLAN%20DE%20DESARROLLO%202016-2019.pdf>

Sibaté-Cundinamarca (s.f.). Informe De Gestión 2016 – 2019. Recuperado de:

<http://www.sibate-cundinamarca.gov.co/Transparencia/InformedeGestion20162019/Informe%20De%20Gesti%C3%B3n%202016%20-%202019%20sec%20general%20.pdf>

Sibaté-Cundinamarca (s.f.). Informe De Gestión 2008-2011. Recuperado de:

<http://www.sibate-cundinamarca.gov.co/Transparencia/ControlyRendiciondeCuentas/Informe%20de%20Gesti%C3%B3n%202008%20-%202011.pdf>

Sibaté-Cundinamarca (s.f.). Pasado, presente y futuro. Recuperado de:

<http://www.sibate-cundinamarca.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Pasado-Presente-y-Futuro.aspx>

Subgerencia de tierras rurales (2013). *Análisis de diferentes concepciones teóricas del campesino y sus formas de organización*. Recuperado de <http://www.misionrural.net/articulos/3.%20Campesinado.pdf>

Stephens, H. (2016). *Cómo esconder un león en la escuela*. Beascoa.

Tamayo, C. (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. *Revista palabra- clave*.

(7) Pág. 5-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/649/64900705.pdf>

Tocancipá, J (2005). *El retorno de lo campesino: una revisión sobre los esencialismos y heterogeneidades en la antropología*. Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252005000100001

Tolstoy, A. y Sharkey, N. (2002). El nabo gigante. Omega infantil. Buenos aires.

Vergara, P. (2018). *Los saberes campesinos como estrategia de desarrollo rural en la Serranía de los Yariguíes (Santander, Colombia)* Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/62488/4564456548710>

Villar, R. (1995). El programa Escuela nueva en Colombia. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/download/5596/5018>

Villegas, A. (2003). Campesinado y tipologías polares. El concepto de comunidad en la sociología clásica. Recuperado de: https://www.ugr.es/~pwlac/G19_18AlvaroAndres_Villegas_Velez.html

Violante, R., Rodríguez, E y Soto, C. (2018) Reflexión Académica en Diseño & Comunicación. Reflexiones y prácticas sobre las Experiencias Estéticas en los primeros años. p.146-150 Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/695_libro.pdf