



# ENTRE LA CAÑA Y EL AULA

REFLEXIONES DE UNA EDUCADORA EN FORMACIÓN

SANDRA BARRERA JARAMILLO

ENTRE LA CAÑA Y EL AULA: REFLEXIONES DE UNA EDUCADORA EN  
FORMACIÓN

Autora:  
SANDRA BARRERA JARAMILLO

Asesora:  
Gloria Stella Sáenz Gutiérrez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.  
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES.  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LÍNEA DE CULTURA VISUAL

2024

Dedicado a mis mejores amigos, parranda de poliamorosos, con quienes, sin duda, me volvería a sentar en las gradas del C, a tomarme un par de polas, a leer, conspirar y vivir la rebeldía.

A ustedes el amor genuino, energía pura y activa, este texto.

## Agradecimientos

Agradezco a la comunidad de El Cerrito, que me acogió con generosidad y me enseñó una mirada del mundo descentralizada, tanto pedagógica como emocionalmente; a los niños y niñas que me desafiaron a replantear, una y otra vez, lo que quiero enseñar; a Caro, por enseñarme desde el cariño la riqueza culinaria de la región; a Rusdi por mostrarme lo que es ser educador de corazón y recordarme que ante las dificultades hay que ejercer la paciencia sin dejar de lado las convicciones; a ambos, por abrirme las puertas de su hogar y brindarme un amoroso refugio junto a sus dos gatos y sus dos perros. También agradezco a la profe Gloria, con quien encontré empatía y afinidades en nuestras experiencias territoriales mientras compartimos reflexiones y aprendizajes; a Ibette, por ayudarme a reconocer lo delicado y potente que es el acto pedagógico. Por último, a mi mejor amigo, que me ha regalado tardes enteras de conversación, de debate y lectura en compañía que me han permitido darle sustento y profundidad a esta reflexión.

## Contenido

SINOPSIS.....	7
LA INTRODUCCIÓN .....	8
Primer Acto.....	9
PRELUDIO DE INQUIETUDES .....	9
1.APUESTA INVESTIGATIVA .....	10
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	13
1.3 ANTECEDENTES.....	15
1.4 OBJETIVO.....	20
1.4.1 Objetivo general .....	20
1.4.2 Objetivos específicos:.....	20
1.5 METODOLOGÍA .....	21
1.5.1 ETAPAS.....	24
1.5.2 ¿QUÉ ES EL PROGRAMA Y POR QUÉ ME VOY? .....	32
Segundo Acto .....	36
EL CORAZÓN DEL VALLE .....	36
2. LECTURA DE CONTEXTO RURAL EL CERRITO .....	37
2.1 EL IMPACTO DEL TURISMO EN EL CERRITO.....	38
2.2 LA CAÑA.....	42
2.3 ÉPOCA DE ELECCIONES REGIONALES.....	47
2.4 CONTEXTO DE LA ESCUELA.....	55
2.4.1 PRIMER CONTACTO .....	56
2.4.2 PEQUEÑAS PERCEPCIONES DE LOS NIÑOS .....	60
2.5 LA MANIFESTACION DEL SEXO Y LAS RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA.....	62
2.5.1 AMIGO SECRETO Y EL GRUPO DE INCLUSIÓN .....	65
2.5.2 EL ESCÁNDALO.....	68
2.5.3 LOS MAESTROS Y LA FAMILIA EN LA ESCUELA.....	77
2.5.4 LOS PADRES.....	78
2.5.5 Los mapas. La c/a/r/tografía .....	85
Tercer acto .....	91
LA OTRA CARA DE LA MONEDA.....	91

3.GESTOS CREATIVOS PRODUCTOS DE MI PRÁCTICA.....	93
3.1 LAS TRES CRUCES .....	93
3.3 LA MÁQUINA DEL JUEGO (máquina epistemológica) .....	104
3.2.1 FRASES DE CAJÓN .....	105
3.2.2 LA PORTADA:.....	108
3.2.3 INSTRUCCIONES DE LA MÁQUINA DEL JUEGO .....	109
4.0 CONCLUSIONES .....	121
EPILOGO .....	127
LISTA DE IMÁGENES .....	129
5. BIBLIOGRAFÍA .....	131

## SINOPSIS

Esta investigación es el resultado de la experiencia que tuve en la práctica rural *Viva la Escuela*, programa propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el que se recopilan tanto los acercamientos previos, como mi interés por el Valle del Cauca y las razones que me llevaron a tomar la decisión de irme con el programa.

En mi experiencia como observadora en la escuela rural, tuve la oportunidad de explorar la complejidad de las relaciones que se tejen entre los actores involucrados: docentes, estudiantes, padres de familia y la comunidad; de tal manera estas reflexiones se articulan en torno a tres ejes que son; concepciones de la educación, relaciones de poder y la sexualidad en la infancia.

A través de mis observaciones y tal como se puede evidenciar en mis relatos, me encontré con la rigidez de un modelo educativo que se ve limitado por estructuras jerárquicas, que les otorgan a los adultos el total control sobre la experiencia educativa de los niños y niñas. Sin embargo, en mi análisis estas dinámicas no se reducen únicamente a la figura del docente, sino que revelan una red más amplia de los agentes socializadores que influyen en la vida no solo de los estudiantes, sino también de las familias, definiendo los valores y las normas comunitarias que rigen la vida, generando tensiones que se ven en el entorno escolar. Así mismo, en este documento analizo cómo estas relaciones de poder impactan la forma en que los niños interactúan y entienden su propia sexualidad, mediadas por las normas y las expectativas impuestas.

Este ejercicio reflexivo no solo busca visibilizar las dinámicas presentes en la ruralidad escolar, sino cuestionar las formas en las que la educación se construye y vive, promoviendo un espacio para la transformación y el diálogo pedagógico sobre la experiencia infantil. Este trabajo es, ante todo, una invitación a ver el entorno educativo desde una perspectiva crítica que valore la diversidad, considere las voces y le apueste a una educación emancipadora.

**Palabras clave:** ruralidad, relaciones de poder, sexualidad en la infancia, releerse.

## LA INTRODUCCIÓN

*Querido lector quiero que vea este trabajo de grado como una apuesta no solo investigativa a la educación sino también como una propuesta creativa. Pues como si de un guión se tratase esta investigación se despliega en tres actos, cada uno diseñado para sumergir al lector en el vibrante y complejo mundo de lo que es la escuela rural.*

***El primer acto:** es la presentación de los personajes, el detonante de la historia: introduce el problema que moviliza al personaje principal a buscar respuestas. Se describen los antecedentes y la metodología que sustentan la investigación, al tiempo se expone el contexto inicial del personaje -yo-: un estado de dudas y preguntas que marcan el inicio de su recorrido. Este acto sienta las bases de la narrativa y revela las preocupaciones que movilizan a la protagonista, brindando al lector un adelanto de las decisiones que lo llevarán a adentrarse en la historia.*

***El segundo acto:** es cuándo el problema se agudiza, aparecen obstáculos complejos, se experimentan dificultades que empujan al protagonista a crecer y cambiar. Es la escenificación de cuando las crisis se vuelven importantes para el proceso de transformación. Por ello, se reparte entre aspectos económicos y contexto social, político y cultural que en conjunto permiten la comprensión del escenario en el que está la escuela Policarpa Salavarrieta del municipio Santa Elena, y cómo el encuentro afecta al personaje principal haciéndole sufrir el cambio.*

***Tercer acto:** finalmente este es el momento del clímax. Se revela la resolución de los conflictos, es en sí la etapa final de la transformación del personaje, ha tomado decisiones, ha reflexionado frente a ellas, se ha transformado. Esta resolución se ve a través de los “gestos creativos que nacieron de la experiencia”, una narrativa visual y escrita, un cuento y una imagen que reúnen lo aprendido de la identidad cultural del territorio. Las conclusiones invitan al personaje y a los lectores a pensar en la educación rural desde una perspectiva crítica y transformadora como un escenario donde las historias de los niños y la comunidad se convierten en la base para la acción y el cambio.*

*Así, este relato tejido entre la realidad y la creación, se convierte en una reflexión y autoreflexión para repensar la educación.*

**Primer Acto  
PRELUDIO DE INQUIETUDES**

*Se presentan los personajes, el personaje principal, yo estudiante en proceso de práctica pedagógica, el contexto y la situación inicial. Se establece el conflicto o el problema que impulsará la acción de la historia y se plantea el objetivo o desafío principal que atraviesa al personaje.*



**Barrera. S. Bogotá (2018)**

## **1.APUESTA INVESTIGATIVA**

### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

La práctica docente es un momento esencial de mi formación, donde la teoría del componente de fundamentación se encuentra con la realidad en el aula. Sin embargo, durante este proceso, me di cuenta que el ejercicio teórico con el que fui formada estaba significativamente desvinculado de las experiencias prácticas que enfrenté, especialmente al enseñar en un contexto rural. No estaba preparada para las complejidades, características, particularidades y desafíos específicos de enseñar en un contexto rural.

Estas discusiones, que son y deben ser vitales para entender y abordar la educación rural, han sido pasadas por alto en el currículo y en la formación académica de los futuros docentes en artes visuales. No hicieron parte y continúan siendo relegadas. Solo fue posible enfrentar las realidades por la iniciativa “Viva la Escuela” del gobierno nacional, más no por una apuesta epistemológica y ética de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por lo tanto, este vacío en mi formación manifiesta la desconexión crítica de la universidad hacia las demandas educativas de un país heterogéneo o multiverso, haciendo evidente la brecha entre lo rural y lo urbano. Fue a partir de la experiencia que vi los desafíos económicos, sociales, culturales y educativos que abarcan a la ruralidad. Lo explico más específicamente a continuación:

Bajo el amparo del programa “Viva la escuela” del Ministerio de Educación Nacional (MEN) del 2023, me aventuré a un nuevo proceso que, a pesar de tener experiencias previas en relación con la práctica, representa una nueva y significativa etapa para mí quehacer docente. Participar en el programa “Viva la Escuela” implicó mi desplazamiento al territorio del Valle, lo que trajo consigo una serie de comprensiones sobre el contexto rural. Desde la perspectiva económica observé que las principales actividades en la región del Valle del Cauca giran alrededor del turismo y que existe una clara hegemonía del modelo productivo de la caña de azúcar, acompañado de procesos de industrialización que moldean la realidad local. En el ámbito político, mi experiencia giró en torno a la coyuntura de las elecciones regionales, la propaganda y la campaña, todas estas acciones fueron esenciales para comprender la ideología que primaba en el territorio. En lo relacionado con las costumbres y

en general la cultura la comida, la música y la mitología me permitieron acercarme a su identidad cultural.

El encuentro con este nuevo contexto para mí, me llevó a la necesidad de la escritura continua, como recurso para registrar lo que vivía para luego enfrentar a el ejercicio autoreflexivo, releyéndome, buscando descifrarme, para entender no solo el panorama y lo que implicaba socialmente sino también que influenciaba en mí a través de mis experiencias.

Adopto entonces un enfoque hermenéutico que parte de un proceso analítico e interpretativo de la información registrada en el diario de campo, en el cual las vivencias adquieren sentido para pasar a un proceso de categorización de la información, centrado en el contenido de mi diario de campo. De esta manera identifico los aspectos más relevantes que emergen del proceso descriptivo, organizo la información y llego al proceso interpretativo de la experiencia plena de lo que fue mi estancia en el Cerrito, ubicado en el Valle del Cauca a unos 48 km de Cali que limita al norte con Guacarí y Ginebra, al sur con Palmira y Candelaria, al este con el Tolima y al oeste con Guacarí y Palmira.

Como docente practicante en la escuela rural encontré elementos que me hicieron replantearme algunos aspectos de mi formación, uno de los más importantes tiene que ver con comprender que en los territorios rurales existen una serie de condiciones materiales y económicas que definen la vida de las personas, en modos muy diferentes a nuestras vidas urbanas y que esas condiciones no se pueden abordar desde las aulas de clase de la facultad.

Con el proceso de análisis comprendí que era necesario partir de lo general a lo particular. Comencé por el programa de “Viva la Escuela”, mis experiencias previas y el contexto cultural/político/económico del municipio de Santa Elena para entender en parte la escuela como institución, pero que además de mi experiencia inmersa en la escuela me permitieron plantear una discusión profunda sobre las relaciones de poder y la sexualidad en la infancia en los territorios rurales. Esto me llevó a reflexionar sobre cómo estas dinámicas organizan y definen la interacción entre adultos y niños, que en muchas ocasiones se reflejan desde imposiciones.

Con estas categorías me propongo identificar cómo el ejercicio del docente y las comprensiones que surgen de la experiencia de práctica me permiten entender las dinámicas de la escuela rural, en el contexto específico del Valle y el impacto de mi práctica en relación con mi formación profesional.

Es así que me pregunto ¿Qué transformaciones ha generado en mí la práctica docente a través de la experiencia en la educación rural con sus desafíos; y qué aprendizajes surgieron de este contexto para el que no estaba preparada?






## 1.2 JUSTIFICACIÓN

Este proyecto surge de las preocupaciones que atravesaron al personaje principal de esta historia en medio de una experiencia de vida transformadora. Fue un proceso complejo, lleno de momentos inciertos, que poco a poco se han construido y han cobrado sentido. Como protagonista de la historia, “el héroe” en términos aristotélicos, me ví intentado abarcar temas gigantescos. Sin embargo, como en todo relato donde el personaje evoluciona, tiene un arco, viví un cambio y una madurez que se reflejan en este escrito. De manera gradual, he encontrado razones y argumentos más certeros para escribir y exponer las cuestiones que merecen atención.

El proyecto inicia siendo precoz, con la necesidad de contar y denunciar las problemáticas estructurales del país, haciendo una crítica ansiosa y desesperada por las desigualdades, las inequidades y las injusticias que persisten. Ir a la ruralidad es dar de frente con estas problemáticas, es imposible pasarlo por alto. Sin embargo, a medida que avanzó la experiencia se hizo evidente que no es factible abordar cada problema en su totalidad. En efecto son problemáticas estructurales, que para cubrirlas habría, que escribir un libro, o un artículo crítico y gestar procesos de mayor envergadura tanto en el tiempo como en el tipo de actividades a desarrollar. Aun así, aunque soy muy consciente de lo poco sustentable que sería hablar de todos esos temas, desde la perspectiva de esta escritora, este trabajo no los ignora y no los va dejar de lado. Aunque no profundice en cada uno, busco nombrarlos a través de la experiencia dejando que las historias y los encuentros hablen por sí mismos y encuentren un camino de realización.

Con la maduración de este escrito pretendo no solo contar una historia, sino que tiene el propósito de contribuir a una reflexión profunda y crítica sobre la educación rural, para visibilizar las voces y experiencias de las comunidades y alertar sobre la urgencia de integrar la realidad rural a la formación docente, revelando las desconexiones entre el currículo académico y los desafíos que enfrentan las comunidades rurales. Mi práctica en el Cerrito, me permitió vivenciar y reflexionar sobre las complejidades educativas, sociales, políticas y económicas que configuran el contexto rural colombiano.





Se busca que la educación se convierta en un campo de acción y transformación, capaz de romper con las desigualdades históricas. La investigación aporta a la licenciatura de artes visuales al proponer una investigación que, aunque aprecie la estética, usa las artes como un vehículo para el análisis crítico y la reflexión. La apuesta creativa no solo enriquece la mirada pedagógica, sino que ofrece herramientas metodológicas valiosas para futuros educadores, demostrando cómo las artes pueden revelar las complejidades del contexto y promover un cambio real.

Un elemento valioso en esta construcción de conocimiento es la investigación biográfica narrativa, es el relato que devela cómo las historias de vida, las experiencias personales y las vivencias en la escuela rural se convierten en herramientas poderosas para reflexionar sobre la práctica pedagógica y transformar la educación en escenarios complejos y marginalizados.

Este proyecto a manera de historia, invita a repensar la formación docente desde una perspectiva más integral, que no solo prepare a los educadores para trabajar en entornos urbanos, sino que además permita desarrollar una comprensión profunda y crítica de la ruralidad. En un país con desigualdades y realidades diversas, es esencial que la educación se transforme en un espacio de diálogo y aprendizaje mutuo, en el que se valoren y respeten las historias y conocimientos de todos los actores educativos





### 1.3 ANTECEDENTES




La investigación: El primer antecedente es el trabajo titulado **Narrativas Escolares. Miradas sobre la escuela rural de un docente en formación en artes visuales**. Por **Bruse Castellanos Torres (2024)**, de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación se da en el marco del programa “Viva la Escuela” del MEN en el 2023. Se enfoca en analizar y visibilizar las dinámicas sociales, culturales y de poder que estructuran la vida escolar y rural en el municipio de Boyacá. El trabajo muestra la crisis educativa de la vereda de Siraquita cuyos habitantes enfrentan un escenario adverso por la inminente desaparición de la escuela debido a la poca demanda de población joven, con lo cual aparecen los grandes propietarios de tierra a quienes les beneficia el cierre de esta para expandir la ganadería lechera que es la economía local.

Es una investigación que adopta la metodología narrativa como recurso que le permitió al investigador profundizar en las experiencias de vida, identidad cultural y relaciones de poder en la escuela rural. Sus técnicas fueron entrevistas informales, análisis de historias de vida, diarios de campo, a través de las cuales se destaca la importancia de las voces actores involucrados, en tanto es una metodología que permite una construcción colectiva de conocimiento pues al compartir los relatos de la comunidad y la subjetividad del autor fomenta una comprensión del contexto social y educativo.

Este trabajo concluye que las relaciones de poder están profundamente influenciadas por factores económicos y sociales y evidencia que los proyectos de desarrollo y las políticas neoliberales afectan negativamente las condiciones de vida y la educación en las áreas rurales limitando recursos y generando desigualdad. Se concluye también que la práctica docente en contextos rurales debe adaptarse y responder a la realidad del entorno.

La narrativa, como eje metodológico de este proyecto que sirve de antecedente a mi propia indagación, se presenta como una herramienta crítica para que los docentes desarrollen una práctica reflexiva, capaz de desafiar y transformar las estructuras tradicionales de la educación resaltando el papel de la academia y de la (UPN) como actor relevante para la implementación de la educación en las escuelas rurales ya que en nuestro país no existen





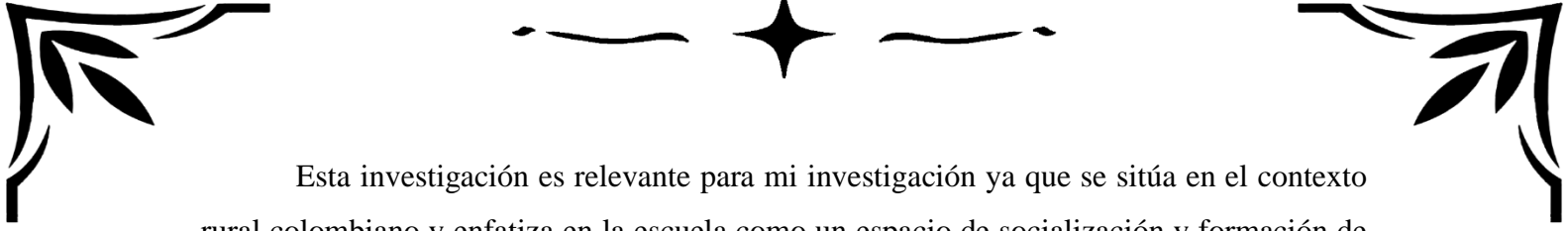
garantías para que los niños y los campesinos accedan a una educación pública, digna y de calidad.

Este trabajo es relevante para mi investigación ya que proporciona una comprensión crítica sobre cómo se configuran las dinámicas de poder en contextos educativos rurales y considera que el contexto cultural amplio del territorio es relevante para analizar la escuela en particular. Por otro lado, la metodología narrativa y la integración de las voces de los estudiantes y docentes ofrecen una perspectiva útil para explorar cómo las relaciones de poder afectan la construcción de la identidad y la percepción, en mi caso de la sexualidad en la infancia, permitiendo un análisis profundo de las estructuras sociales que influyen en la educación rural.

El segundo antecedente es la investigación titulada: **Prácticas artísticas pedagógicas contextuales: Narrativas de las infancias rurales de la vereda otro lado (Soracá-Boyacá)** por **Paula Natalia Cano Romero (2023)** de la Universidad Pedagógica Nacional. Realizada también en el marco del programa “Viva la Escuela”. Esta investigación explora las nociones acerca cómo los niños y niñas perciben y habitan el territorio expresadas a través de la enseñanza de las artes visuales y metodologías que integran el conocimiento territorial de manera situada. El estudio propone un enfoque socio crítico que invita a una práctica pedagógica reflexiva y crítica. Busca reestructurar las metodologías pedagógicas para adaptarlas a los contextos rurales, no solo para impartir contenidos sino para que los estudiantes se sientan valorados en su entorno y puedan expresarse y desarrollarse en su propio contexto. Destaca el rol de las artes como un canal para que los estudiantes manifiesten sus vivencias y sentimientos, permitiendo que los docentes comprendan mejor sus realidades partiendo de un acercamiento sensible y crítico, donde se valora la perspectiva infantil y se potencia su rol como agentes activos.

En las conclusiones se afirma que la comprensión del territorio es clave para el aprendizaje al integrar en la experiencia educativa el enfoque geográfico humanístico y crítico. Esto promueve una apreciación más profunda del espacio que habitan los estudiantes.



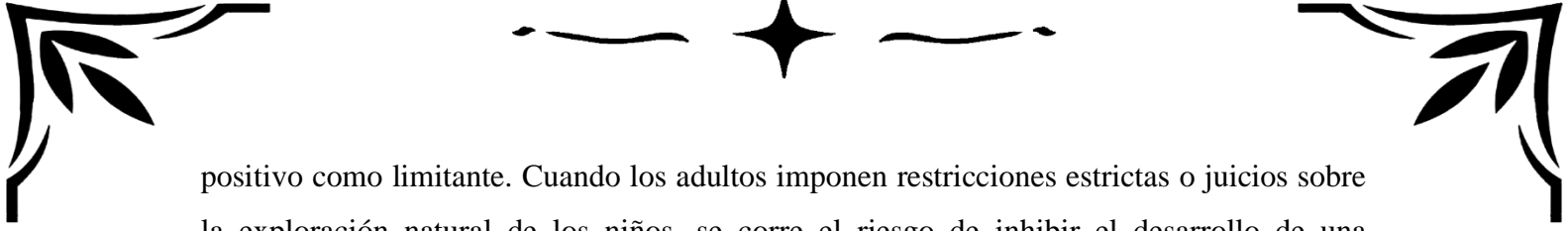


Esta investigación es relevante para mi investigación ya que se sitúa en el contexto rural colombiano y enfatiza en la escuela como un espacio de socialización y formación de identidades. Reconoce la importancia de escuchar a los niños y las niñas como participantes y constructores de la realidad educativa y social, lo que ofrece una perspectiva valiosa para mi estudio sobre cómo el hecho de no tomar en cuenta las experiencias de los niños y las niñas en sus territorios, afecta su desarrollo y autonomía dentro y fuera de la escuela. Por el contrario, partir de las situaciones cotidianas de los estudiantes refuerza la noción de que los niños no solo deben ser receptores sino también cocreadores de conocimiento. En este mismo sentido el trabajo en mención, cuestiona el rol autoritario de los adultos en la educación rural, aportando una gran base para reflexionar sobre cómo el adulto-centrismo afecta la manera en que los niños ejercen su autonomía.

El tercer antecedente de esta investigación es: **De los pies a la cabeza: Las incógnitas de los niños sobre la sexualidad.** Por **Laura María Ricaurte Sánchez (2018)**, de la Universidad de los Andes. En este caso, la autora, profundiza en la manera en que la sexualidad en niños se desarrolla junto a sus capacidades cognitivas y emocionales. El texto incluye perspectivas fundamentales de autores como Sigmund Freud, Erik Erikson y Jean Piaget, quienes plantean que la sexualidad no debe entenderse sólo como actividad sexual, sino como una serie de experiencias relacionadas con la identidad y las relaciones afectivas. Así mismo, aborda la necesidad de cuestionar viejas ideas que limitan la educación sexual a etapas avanzadas, sugiriendo que el desarrollo de una visión integral de la sexualidad desde la infancia es crucial para prevenir confusión y promover una percepción sana y libre de tabúes.

Ricaurte Sánchez subraya la necesidad de cuestionar las ideas que limitan la educación sexual a edades avanzadas, concluyendo que un enfoque integral desde la infancia es crucial para evitar confusión y promover una comprensión saludable y libre de prejuicios. También reconoce el rol fundamental de los adultos, incluidos padres y docentes, quienes, en su papel de guías y protectores, impactan la percepción infantil de la sexualidad y las relaciones sociales. Así mismo, la autora concluye que la educación sexual está profundamente afectada por el ejercicio de poder de los adultos, el cual puede ser tanto








positivo como limitante. Cuando los adultos imponen restricciones estrictas o juicios sobre la exploración natural de los niños, se corre el riesgo de inhibir el desarrollo de una percepción sana de la sexualidad.

Este antecedente es especialmente relevante para mi investigación, ya que invita a los docentes a fomentar un ambiente seguro donde los niños puedan resolver sus dudas, promoviendo una postura pedagógica crítica ante normas tradicionales que limitan la libre expresión infantil. Asimismo, reconoce la importancia de que los docentes cuestionen los paradigmas de poder en su acercamiento a la sexualidad infantil. Este enfoque pedagógico no solo apoya el desarrollo integral, sino que fomenta el bienestar emocional y social de los niños, permitiéndoles construir una identidad sólida y segura.

El cuarto antecedente lleva por nombre: **Investigación Biográfico-Narrativa: La práctica pedagógica de dos maestras rurales en escuelas con enseñanza multigrado.** Esta investigación, desarrollada por **Ángela Paola Cetina Rodríguez, Laura Camila Mayorga Casas y Angie Paola Méndez Perilla (2019)** Universidad Pedagógica Nacional. Profundiza en la práctica pedagógica de dos maestras rurales en Cundinamarca. Utilizando un enfoque biográfico-narrativo, caracterizado por captar las experiencias, reflexiones y desafíos de los docentes en escuelas rurales.

Las autoras destacan la práctica pedagógica como eje central del quehacer de los docentes rurales, subrayando la importancia de la adaptación y la creatividad en un contexto de recursos limitados y condiciones laborales exigentes. Concluyendo que la práctica docente en contextos rurales es un reto profundamente formativo, en tanto que, implica una constante adaptación y creatividad por parte de los docentes, quienes deben gestionar múltiples grados en un mismo espacio y promover el aprendizaje colaborativo. Así mismo, las autoras destacan el valor de comprender y adaptarse a la cultura local, fortaleciendo un vínculo genuino con el territorio y las comunidades. Siendo enfáticas al señalar que el conocimiento único, basado en la experiencia, les permite transformar su labor en un ejercicio crítico y consciente, adaptado a las particularidades del contexto rural. Esta investigación es un antecedente relevante para mi estudio, ya que su enfoque biográfico-narrativo y sus conclusiones sobre la labor docente en la escuela rural aportan un marco metodológico y





conceptual que nutre mi investigación. Este antecedente permite aproximarnos al relato autobiográfico de los docentes y su hacer en la escuela rural. Aportando a la construcción de conocimiento fruto de la práctica del docente y de su interacción con las comunidades y los territorios.





## 1.4 OBJETIVO

### 1.4.1 Objetivo general

Comprender las transformaciones y aprendizajes que emergieron de mi experiencia como docente en la práctica educativa en la escuela rural del Cerrito.

### 1.4.2 Objetivos específicos:

- Develar el contexto económico, político y social en el que realicé mi intervención docente, comprendiendo cómo estos factores influyeron en mi práctica educativa.
- Entender mis preocupaciones pedagógicas al interior de la escuela, analizando cómo estas se manifestaron y evolucionaron durante la experiencia.
- Reflexionar sobre los aprendizajes personales y profesionales que emergieron de las experiencias en la escuela rural





## 1.5 METODOLOGÍA

Esta investigación es el resultado de un proceso de práctica pedagógica reflexiva la cual le da importancia a socializar los aprendizajes a partir de las experiencias, para ello integra los conocimientos y vivencias bajo un proceso analítico e interpretativo que combina la teoría con la práctica pedagógica, para su desarrollo se entiende el contexto educativo como un sistema complejo, diverso y dinámico, que requiere ser analizado de manera sensible, para la transformación educativa:

Entendiendo esta no solo desde el ser docente, sino como un asunto holístico en el que inciden los escenarios, los actores sociales, las interacciones, los enfoques epistemológicos de la educación, entre otros; así, lo educativo es un aspecto móvil y cambiante de acuerdo con la cultura en la que está inscrito, y su reflexión pedagógica como aporte a la reconfiguración de la misma. (LAV,2024, p.8)

Se emplea un enfoque de investigación biográfico-narrativo, el cual se ajusta con el objetivo de reflexionar frente a mi experiencia de práctica para analizar las formas, y procesos en los que se construyen e incorporan de manera biográfica los acontecimientos, historias de vida y los aprendizajes por las experiencias, que son objeto de indagación.

Adoptó este modelo porque me interesa releerme, volver sobre mis palabras y pasos con el fin analizar no solo lingüísticamente lo enunciado sino también desde un momento lejano, apartado, observar lo que viví y entender las experiencias, en otras palabras, aprender lo vivido. De acuerdo con Christine Delory (2010)

Todo trayecto de vida es un trayecto de formación, en el sentido en que organiza temporal y estructuralmente las adquisiciones y los sucesivos aprendizajes en el ámbito de una historia; todo aprendizaje está inscrito en una trayectoria individual en la cual él encuentra su forma y su sentido en relación a un conjunto de habilidades y de competencias articuladas en una biografía. (p.25)

Como investigadora y protagonista de la experiencia, tomo dos ideas que enriquecen la construcción del relato. Antonio Bolívar (2012) quien afirma que la investigación narrativa biográfica implica una colaboración interpretativa entre el investigador y el narrador, lo que podría decir de este proyecto que es un proceso de autorreflexión en el que diálogo con mis



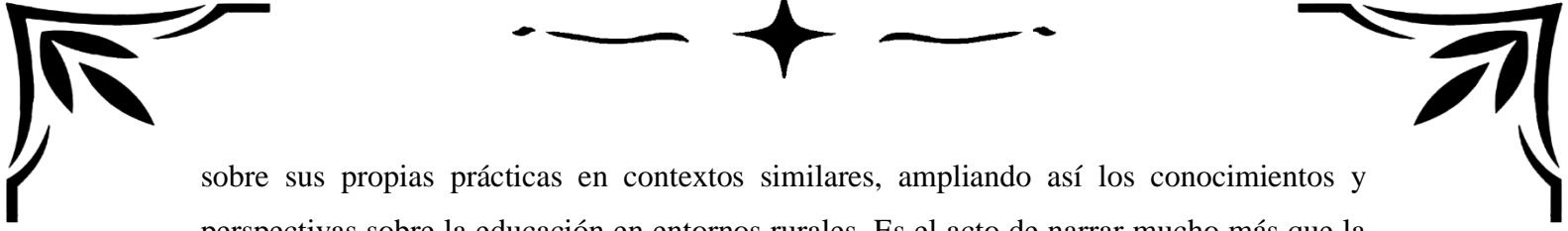
propias vivencias. Este ejercicio de interpretación favorece un análisis profundo y honesto de los acontecimientos durante mi estancia, tanto a nivel general como en el aula de clase, generando un relato que documenta la experiencia, la interroga y la enriquece desde la práctica.

Este enfoque biográfico-narrativo es relevante para el proyecto y se ajusta con la modalidad de práctica reflexiva porque me permite, partiendo de una observación descriptiva, cómo docente investigadora, volver a las vivencias que tuve, sumergirme en las anécdotas, narrar, interpretar y contextualizar mis experiencias relacionadas con el contexto socioeconómico, político y cultural del Valle del Cauca. Todo lo anterior facilita una comprensión acerca de cómo estos factores externos influyen y transforman la práctica educativa y evidencia algunos fenómenos como las relaciones de poder en la escuela y la sexualidad en la infancia. Aspectos que el sistema escolar formal no siempre considera como prioritarios por considerarlos parte de las experiencias vitales de los sujetos y por lo tanto descartables, pero que tenidos en cuenta amplían vías y recursos para hacer la reflexión del contexto, la identidad cultural y las relaciones complejas de la comunidad educativa de una manera profunda y crítica.

En enfoque biográfico-narrativo me deja, además, entablar una relación con el lector, lo cual es importante para el desarrollo de este trabajo, pues mi intención es también contar una historia desde la cercanía y el lenguaje común, en la que se construirá de manera rigurosa conocimiento pedagógico profesional en la que el lector no es solamente un receptor del relato, sino un participante que dialoga con los valores, decisiones y aprendizajes que surgen del texto. Según Vygotsky (1934) “El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema” (p.95). El lenguaje además de comunicar, moviliza el pensamiento e impulsa la construcción de ideas.

A partir del proceso metodológico de esta investigación se busca construir un relato significativo que invite a otros docentes e investigadores a reflexionar, a movilizarse y crecer, con el propósito no solo de que se cuestionen sobre o a partir de mi práctica, sino incluso





sobre sus propias prácticas en contextos similares, ampliando así los conocimientos y perspectivas sobre la educación en entornos rurales. Es el acto de narrar mucho más que la simple transmisión de un hecho; es un proceso que toma relevancia al volverse colectivo donde las experiencias y conocimientos individuales se entrelazan.

Es así que este el trabajo prioriza la narración y el relato para la producción teórica puesto que la narración hace visible la vida del contexto, del territorio, y del ámbito escolar, destacando los matices tanto específicos como simples, las interacciones, los silencios, los conflictos y las relaciones de poder que pasarían desapercibidos en un análisis más técnico. La narración da riqueza a la comprensión de la escuela. Delory (2010) subraya que este enfoque hace visible la profunda y estrecha relación entre el aprendizaje y la biografía personal, valorando los saberes experienciales que quedan ocultos en metodologías más formales.

Además, esta riqueza narrativa dota de sentido a la reflexión que se convierte en un acto de interpretación profunda realizado desde la subjetividad del docente en formación. Es en la interpretación que exploro no solo mi papel y vivencias dentro de la escuela, sino también cómo estas se conectan con los contextos más amplios. Así el proceso reflexivo no es solo un análisis frío de datos, sino una lectura sensible que permite cuestionar y reinterpretar lo que ocurrió.





## 1.5.1 ETAPAS

### **1.Exploración y construcción del contexto.**

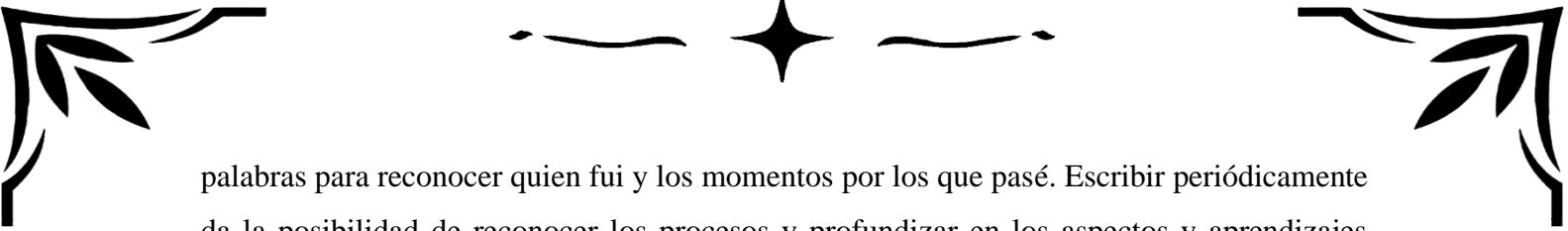
*Cómo llegué y me involucré con el territorio.*

Describiría este punto como el comienzo de todo, lo inesperado, el punto cero en el que desconozco lo que es habitar un territorio nuevo y no sabía lo que viviría. Cumpliendo con los requerimientos para la práctica y para el Ministerio, no tenía claro lo que quería, pero por un consejo o recomendación que recibí, empecé a escribir un diario de campo. Y poco a poco el objetivo fue más claro; en este primer acercamiento al contexto escolar y al territorio, la prioridad fue conocer las dinámicas cotidianas de la escuela y del lugar. Para esto el diario de campo se convirtió en herramienta esencial, donde día a día fui registrando lo que veía; observaciones y pensamientos. No siempre fue interesante, pero al volverlo hábito, registré experiencias significativas, de las cuales surgieron preguntas y que tomarán forma en el documento.

El MEN propuso un formato para evaluar el “nivel académico” de cada estudiante en los niveles de educación básica y media. Para dar paso a métodos que nos ayudarían a la planeación de las clases, debíamos responder preguntas limitadas que dieran un panorama de lo que pasaba en las semanas y de manera cuantitativa dar un diagnóstico, lo cual además de ser un requisito, fue de ayuda para acercarme; sin embargo, en mi observación consideré que podía ser distante a la realidad, y al entregarles el documento se perdería lo complejo del contexto, solo verían en qué nivel estaban “cognitivamente” los niños y las niñas pero no se entendía a profundidad las razones que eran valiosas. Para mí fue claro que su “nivel” no era importante, es decir, claro que es parte fundamental, pero no lo era para mí ya que el solo nivel académico no permite identificar la diversidad y lo que cada niño y cada niña experimentan en la realidad.

Por ello el diario de campo no solo me permitió capturar eventos inmediatos, sino que se convirtió en un recurso para analizar y comprender en retrospectiva las interacciones. Si me hubiese quedado solo con el formato del Ministerio probablemente mi experiencia se habría quedado solo en la capa superficial de la escuela y de mi hacer docente. Es entonces el diario de campo un elemento de análisis, que me permitió y me permite aun volver a mis





palabras para reconocer quien fui y los momentos por los que pasé. Escribir periódicamente da la posibilidad de reconocer los procesos y profundizar en los aspectos y aprendizajes vividos más relevantes/ significativos de mi práctica. Sanjek en Luna, Nava y Martínez (2022)

El diario de campo es una técnica que mediante la creación de anotaciones funge como un apoyo a la memoria, estimulando la recreación de las vivencias experimentadas, llevando a quien escribe a la reflexión y a la autocrítica mediante un proceso catártico, y es importante en el proceso formativo, pues da un recuento de las opiniones personales, las frustraciones y los logros de quien escribe.

### **Técnicas de recolección de datos.**

En el proceso de recolección de datos, aparte de usar el diario de campo, integré diversas herramientas, como la fotografía y el video capturando momentos que reflejan la riqueza visual y cultural para mostrar la esencia del contexto de este. También realicé entrevistas no estructuradas, instrumento que me permitió abrir espacio de conversación auténtica donde los niños expresaron libremente sus perspectivas frente a su vida. Estas entrevistas al no seguir un esquema rígido, revelaron aspectos únicos de sus vidas y del entorno que habitan, algo que tal vez en otro formato más estructurado habría sido difícil acceder. Estos instrumentos, aunque los usé todos en momentos diferentes de la práctica, no todos fueron incluidos en el documento, por ejemplo, los videos o incluso las entrevistas explícitas hacen parte de la información recolectada funcionó como recurso para su organización y análisis.

Un componente adicional que utilicé para releerme y como base para la auto reflexión fue la c/a/r/tografía, pero para entenderla, primero explicaré brevemente qué es la cartografía. La cartografía tradicional es entendida como la alusión al uso de mapas geográficos: es una representación bidimensional de los territorios, que pretende ser “fiel”, o por lo menos busca aproximarse a estos lo más precisamente posible con esto, busca entender la repartición del espacio, las características físicas e incluso características culturales o políticas. “A través de la cartografía se han analizado medidas y datos de regiones de la Tierra, para representarlas gráficamente con diferentes dimensiones lineales o escalas en forma de documentos



territoriales. A la cartografía académica se le ha supuesto una objetividad que la cartografía social y crítica se ha encargado de desenmascarar” (Barragán citado en Ramon y Saenz, 2021, p.533). Con el tiempo la cartografía ha variado y con ella otras formas de entender los territorios y sus comprensiones del mundo, unos pocos ejemplo podrían ser la cartografía crítica, la social, que entienden los territorios desde lo subjetivo, o en este caso la a/r/tografía.

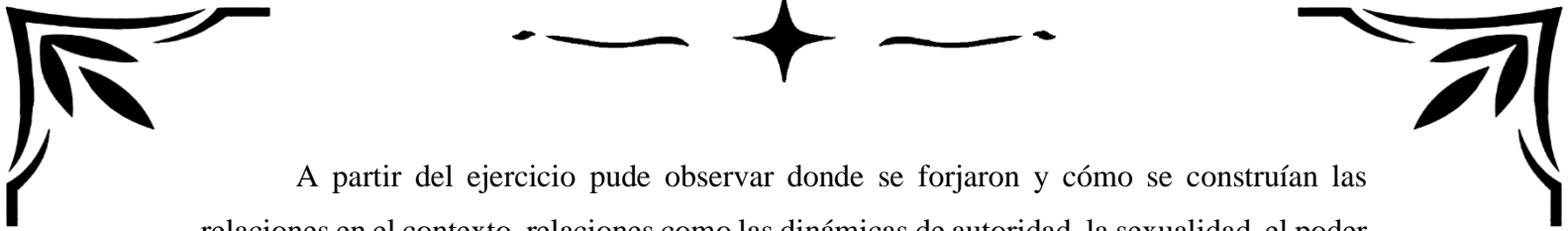
La c/a/r/tografía es otro método de representación del territorio, que integra las prácticas del (art), la investigación (research) y la enseñanza (teaching), entrelazando o fusionando estas tres identidades. Esta permite una exploración de experiencias de vida, conectando la vida cotidiana con la creación artística. Pues trasciende lo técnico al combinar el arte para comprender subjetividades y complejidades del territorio, desde una perspectiva creativa y visual. No se limita a la representación geográfica, sino que se convierte en una herramienta para explorar las dimensiones simbólicas, sociales y emocionales del espacio, revelando la riqueza de las experiencias que lo habitan.

Siguiendo este método partí del interés por las dimensiones sociales y simbólicas de la experiencia, así como por las emociones propias y de otros sujetos. Con esto en mente, dibujé un mapa incorporando esas convenciones, lo que me llevó a indagar y dialogar visualmente con el territorio y la escuela. Me permitió hacer el proceso de análisis, descripción e interpretación del espacio, ya no solo como un lugar físico sino también de las maneras en que se habita un territorio desde actos subjetivos, recogiendo narrativas que lo representan de manera tangible y simbólica.

Su aporte artístico transforma el acto de mapear en un proceso creativo en el que, como lo he dicho, no solo importa ser fiel a las dimensiones de un espacio, sino también a los sucesos que lo atraviesan. Así se convierte en una pieza que permite una aproximación “esencial” al territorio, dándole relevancia a las formas de vida que lo componen.

La función principal de la c/a/r/tografía es facilitar la investigación, creación y enseñanza de forma gráfica y simultánea. Se debe insistir en trabajar estas cuestiones de forma integrada y conjunta. Para ello es imprescindible entrecruzar el rol investigador, artístico y docente de quienes las elaboran. (Ramon y Sáenz, 2021, p. 537)





A partir del ejercicio pude observar donde se forjaron y cómo se construían las relaciones en el contexto, relaciones como las dinámicas de autoridad, la sexualidad, el poder y la libertad, entre otros aspectos. Dibujar estos mapas, representó además de conocer cómo está repartido el territorio, también cómo se entrelazaron las diferentes dimensiones de la experiencia en la escuela y el espacio, aportando una visión más completa del contexto.

Esta c/a/r/tografía se verá al final del segundo acto como producción visual de todas las reflexiones que hice en el capítulo en conjunto.

Estos tres componentes claves en la recolección de datos el diario de campo, las fotografías y la c/a/r/tografía se reúnen como bitácora, que se manifiesta en todo el documento. Muchas de las experiencias son tomadas textualmente del diario de campo y se presentan de manera textual. Otras, sin embargo, han sido parafraseadas o intervenidas, pero siempre incluyendo las correspondientes referencias a los autores que dialogan con el contenido, enriqueciendo así las narraciones y el análisis.

He decidido incluir algunas experiencias de forma explícita en el texto, ya que lo considero pertinente para la interpretación de las narraciones que hago, las destacaré con las iniciales D.C (Diario de Campo). Permitiendo al lector diferenciar entre los relatos originales, mis reflexiones y los aportes teóricos.

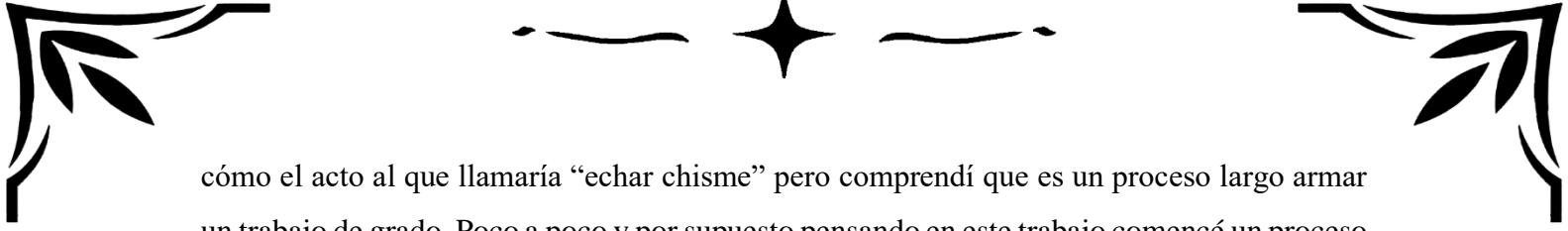
La c/a/r/tografía también atraviesa el trabajo en su totalidad, no será explícitamente un mapa, se convierte en una herramienta narrativa, en una forma de juntar el relato, es decir, guiará los momentos que transcurrí estando allá y los que viví construyendo el documento. Visualmente el lector será guiado por fotografías e imágenes que enriquecen el contexto visualmente. La c/a/r/tografía, en este proyecto, otorga coherencia al documento, fusionando la narrativa de las experiencias personales en una representación visual del proceso.

## **2.Organización de la información.**

*Sistematización y categorización de la información recolectada.*

Después de la etapa de recolección, volví a mi realidad donde tenía que pensar para que me servía todo lo que escribí, en un inicio tomé la información de manera técnica; irónicamente era para mí, difuso y me resultaba un poco útil lo que había escrito, lo entendía





cómo el acto al que llamaría “echar chisme” pero comprendí que es un proceso largo armar un trabajo de grado. Poco a poco y por supuesto pensando en este trabajo comencé un proceso de organización sistemático de la información, identificando temas y categorías que surgían de las experiencias y relatos observados.

Esto facilitó el acceso a la información, también le dio una estructura a mi análisis, a medida que organizaba y revisaba los datos, surgieron patrones y temas recurrentes, lo cual me ayudó a identificar las conexiones entre diferentes aspectos de mi experiencia. Esta estructura fue fundamental para comprender ciertos temas que se repetían y se relacionan entre sí, revelando capas de significado que, de otro modo podrían haber permanecido ocultas.

Al contar con esta organización, pude profundizar en la relación entre elementos que al agrupar los datos se convierten en cuatro categorías clave: la realidad del entorno rural, las dinámicas de poder, la sexualidad en la infancia y mi propia experiencia en el contexto educativo. Estas conexiones no sólo enriquecieron mi comprensión del contexto escolar, sino que también aportaron coherencia y dirección a mi proceso de análisis, permitiéndome construir una interpretación integral educativa y sus múltiples dimensiones.




### **3.Creaciones visuales: expresión creativa a través de la práctica.**

#### *Gestos creativos productos de mi práctica*

Esta etapa surgió de manera espontánea, a medida que más conocía el entorno y las historias locales, como de los niños, me sentí fascinada por su mitología y lo mágico que transitaba el lugar, sentí que era otra forma de la cual estaba aprendiendo del entorno. La literatura o los relatos y la mitología permiten una comprensión de la historia en fragmentos y detalles que revelan significados ocultos o marginados.

Encantada por estos aspectos emocionales y existenciales del lugar, sentí el deseo de hacer creaciones artísticas a modo de gusto personal, no esperaba nada por hacerlo más allá de la simple satisfacción. Pero es en este proceso que las creaciones no solo son productos artísticos, sino que también actúan como dispositivos de reflexión y análisis. Como resultado del proceso reflexivo y a partir de la metodología propuesta presentó tres creaciones: un





cuento inspirado por el contexto económico cultural y por las historias de los niños, una “máquina epistemológica” que se conecta con la historia, un póster que resume visualmente una de las historias más representativas de su identidad cultural y la portada de este trabajo. Cada una representa y comunica de manera visual los significados, las identidades y las experiencias compartidas en la práctica pedagógica, brindando un espacio para la interpretación, el diálogo, capturar y compartir aspectos intangibles de las experiencias que las palabras no alcanzaban a expresar por completo.

Estos productos creativos se verán en el tercer acto.

#### **4. Interpretación**




*Análisis fenomenológico de experiencias.*

Esta es la fase final de la investigación, donde después de haber reunido toda la información, organizarla, categorizarla y darle sentido, hago el proceso de análisis e interpretación de las experiencias vividas y registradas durante el trabajo de campo en la escuela rural del Castillo-Santa Elena. Pero esta etapa, no solo se trata de revisar los datos, sino de adentrarse en una reflexión profunda de aquellas experiencias desde el enfoque hermenéutico fenomenológico que propongo para construir un análisis que va más allá de la superficie para conectar datos con emociones, vivencias y contextos que revelen capas complejas de sentido.

#### **Hermenéutica y fenomenología: conceptos fundamentales**

La hermenéutica y la fenomenología son metodologías de investigación que buscan entender los fenómenos sociales a partir de la observación de las experiencias humanas. Ambas se interesan por los significados de los hechos, no solo en primera instancia se enfocan en estos y su enunciación sino escarban en los sentidos profundos de las historias; mediante las voces, relatos o narrativas de las personas que las viven. Juntas como la metodología hermenéutica fenomenológica, se apartan del positivismo y dan lugar a las subjetividades; la percepción y conciencia de los individuos para interpretar los significados de estos pues estas dimensiones dan sentido al entorno.





En esencia, la hermenéutica favorece una comprensión profunda de las experiencias humanas tal y como son vividas, revelando múltiples capas de significados, en este caso, mediante la narración. Es por ello que las narraciones personales, las biografías o relatos se convierten en herramientas esenciales para explorar y acceder al conocimiento; comprender dichos fenómenos sociales, abriendo espacio a un universo interpretativo que permite la lectura de las historias humanas y se analizan en su complejidad.

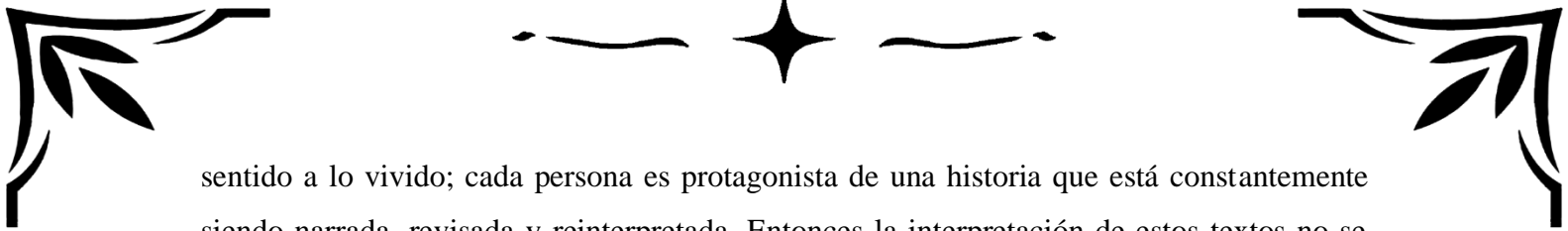
Esta experiencia de práctica reflexiva biográfica-narrativa requiere un proceso interpretativo que permita explorar y ser flexible en la comprensión de fenómenos sociales, la hermenéutica fenomenológica lo permite en este trabajo, y esto es posible mediante la misma escritura, donde esta se convierte en el medio que permite moverse entre la explicación, la comprensión y la narración. En este tipo de investigación el investigador es narrador, pero además el intérprete o traductor de la experiencia, lo que exige habilidad narrativa para que el relato sea comprensible y tenga una representación fiel de las voces de los participantes para la creación de una historia coherente y significativa. Según Bolívar (2002)

Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es -en el fondo- el informe de investigación. (p.565)

Así mismo Reséndiz, citado en Tarres (2008) recalca que en la biografía y la narración lo subjetivo es la unión. Habla de tres dimensiones: la lectura de lo social de los sujetos, la relación próxima entre investigador y participante y el uso de lo biográfico como recurso para explorar y comprender lo propio, los sentidos y representaciones de los individuos sobre los hechos y procesos significativos que forman parte de la historia personal (p.138).

Teniendo en cuenta lo anterior en esta fase, el trabajo de interpretación no es un acto pasivo; es un proceso activo y reflexivo donde los relatos cobran vida y se enriquecen a través de mi interacción con ellas. Paul Ricoeur (2002, p. 190) plantea que la identidad narrativa es un concepto que explica cómo nos definimos y entendemos a nosotros mismos a través de las historias que contamos y vivimos. Es decir, la identidad no se da por sí sola, sino que se forma y transforma a medida que se narra y reinterpretan las experiencias. Las historias no solo comunican lo que sucedió, además estructuran la manera como interpretamos y damos





sentido a lo vivido; cada persona es protagonista de una historia que está constantemente siendo narrada, revisada y reinterpretada. Entonces la interpretación de estos textos no se orienta solo a conocer lo que hay detrás de mis palabras como autora, sino a entender, el tipo de mundo que se despliega y representa.

Como plantea Aceves (1994, citado en Bolívar y Domingo, 2006) la investigación narrativa es una herramienta potente para entrar en el mundo de las identidades y significados y permite acceder a saberes prácticos y experiencias vitales que son esenciales para entender las dinámicas sociales y educativas (p.1)

En síntesis, esta etapa final de interpretación se convierte en un acto crítico y sensible; donde la narración de la experiencia vivida y registrada no sólo permite describir lo que sucedió, sino también proporcionar un análisis comprensivo que integre mis propias percepciones y emociones. Esta exploración incluye considerar como los temas abordados se entrelazan y se enriquecen mutuamente. De este modo, la investigación trasciende lo meramente descriptivo y se transforma en un relato que hace justicia a la riqueza y complejidad del contexto rural. Esta tarea implica una transformación de los textos del campo a textos vividos y comprendidos por el lector, logrando que las historias de vida se conviertan en vehículos para la reflexión y la transformación personal y colectiva.

### *El origen*

Hasta aquí he presentado el momento en que el personaje se sentó a preguntarse cosas, es decir, el planteamiento del problema de investigación, que constituye la raíz de la experiencia que tuve; la justificación que explica las razones detrás de este trabajo; los antecedentes quienes fundamentan al proyecto, en quienes me amparo; y la metodología me permite organizar e interpretar lo vivido.

Pero como lo mencione en la introducción este no es el origen de mis inquietudes y de las dudas, sino es el punto en que logró concretarlas y darles forma. Por ello el siguiente apartado corresponde al pasado del personaje, el momento en que inicia la historia, la decisión de irse, arriesgarse a lo desconocido. Es allí donde surge el germen de las dudas.

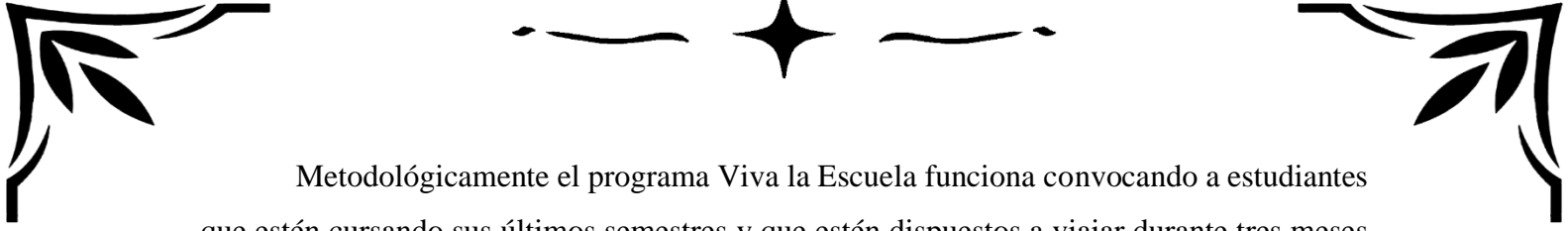


## 1.5.2 ¿QUÉ ES EL PROGRAMA Y POR QUÉ ME VOY?

Tras la pandemia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lanzó el programa “Viva la Escuela” (2023), una iniciativa ambiciosa con la cual pretende abordar el aumento de problemas educativos que tienen resonancia en las dinámicas sociales que dejó la crisis del covid-19. Algunos de los problemas que se identificaron, entre otros, son: el bajo rendimiento académico en lectura y escritura, la salud mental y las situaciones de violencia que recae sobre los y las estudiantes, sobre todo, en lugares rurales. Para atender dichas problemáticas el MEN con el propósito de suplir y reducir las brechas educativas que dejó la pandemia se planteó una movilización masiva de estudiantes de licenciaturas y de estudiantes de las escuelas normales a diferentes territorios; así lo expresa en su objetivo principal “Crear una movilización social de gran escala, con voluntarios, para hacer de la Escuela el epicentro de transformación social y cultural, y de esta manera recuperar el rol central y comunitario de la Escuela” (MEN, 2023, p.2)

A pesar de que el MEN reconoce que la pandemia aumentó los problemas educativos, estos son consecuencia de otros factores como la ausencia y negligencia del Estado, con esto, la falta de recursos para la atención adecuada de los procesos educativos en las regiones, como por ejemplo infraestructura, materiales didácticos, capacitación de docentes, entre otros, que producen efectos negativos en el desarrollo de los estudiantes. La pandemia evidenció que los recursos para la educación están centralizados; los cierres de las escuelas por la crisis mostraron como muchos niños y niñas se quedaron sin acceso al derecho de la educación en tanto que no existían garantías ni los recursos tecnológicos para acceder; no hay energía, internet y por tanto no había clases remotas o asincrónicas, exacerbando las brechas existentes entre la ciudad y el campo. Por otro lado, las condiciones adversas de las zonas rurales, tales como acceso a servicios básicos como la salud, la alimentación o el agua y la mala infraestructura vial y poca accesibilidad, también dificultan una calidad plena de educación. De acuerdo con el MEN “El mismo informe indica que el problema va más allá de la pandemia, pues ésta lo que hizo fue exacerbar los retos y obstáculos a los que nos enfrentábamos antes de la propagación del Covid-19” (MEN,2023, p.3)








Metodológicamente el programa Viva la Escuela funciona convocando a estudiantes que estén cursando sus últimos semestres y que estén dispuestos a viajar durante tres meses al terreno designado durante el proceso de la práctica pedagógica. El programa está diseñado con un enfoque pedagógico basado en el Aprendizaje Dialógico el cual reconoce que el conocimiento se construye a partir de las interacciones con el otro y los saberes de este. Parte de siete principios; diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, solidaridad, creación de sentido, dimensión instrumental, igualdad de diferencias y las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). A partir de estas estrategias se pretende el mejoramiento del desempeño académico y la superación del fracaso escolar.

Es así como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se une a la convocatoria del MEN en el primer semestre del año 2023. Para el segundo semestre decidí postularme al programa y tener la oportunidad de realizar mis prácticas en el marco de esta iniciativa. Pero tomé la decisión de ir por dos razones que tal vez su relación es distante. La primera y más propia para el escenario, tiene que ver con mi experiencia como educadora.

Mi primer acercamiento a la educación fue cuando tenía diecinueve años, había buscado el curso Kumon pensando en aprender matemáticas, pero fui rechazada por la edad que tenía. En aquel momento, me parecía un método innovador que consistía en una orientación individual en las áreas de español, inglés y matemáticas. Sin embargo, me ofrecieron trabajar como asistente en el área de español y sí podía, en matemáticas a pesar de no tener conocimientos de pedagogía y, de hecho, tampoco sobre los temas que enseñaría, pero lo vi como una oportunidad para aprender enseñando o eso pensé. Según la orientadora, kumon era la invención de un señor que tomó hojas e hizo un material para que su hijo aprendiera de manera independiente y pasados un par de meses sería excepcional o por lo menos tendría interiorizados los conocimientos de estas áreas. El material didáctico consistía en cartillas que se adaptan según la edad y nivel de conocimientos de los estudiantes. Mi hacer se limitaba a recorrer con un lápiz lo que debían aprenderse y recoger sus cartillas al final de la jornada.

Para cuando había ingresado a la universidad, mi primera práctica fue en el colegio República de Venezuela, cerca de la plaza de Paloquemao en Bogotá. Este colegio recibe a niños migrantes de Venezuela, niños desplazados del país y otros con ciertas condiciones








diversas de aprendizaje y limitaciones de movilidad. Recuerdo que el profesor al que acompañé tenía una postura clara sobre no tratar a los niños como excepcionales, sino por el contrario hablarles como a cualquier niño. La experiencia de clase la viví con dos cursos, uno más calmado que el otro, en ambos había niños con historias de vida complicadas. Conocí niños con autismo, depresión, bipolaridad, problemas de ira y motricidad. Aunque mi papel era de acompañante tenía que analizar a los grupos para hacer una clase final que estuviera relacionada con el tema que veían según el periodo.

Fue la primera vez que en el ejercicio de la docencia estaba en un espacio formal, lo que significó retos, que abrieron paso a comprender el fenómeno de la educación desde una relación entre lo teórico y lo práctico. Me involucré en el proceso; no se trataba solo de seguir una estructura, sino de conocer a cada niño y niña, escuchar sus intereses, observar sus formas de comunicarse y relacionarse. Eso hizo que no fuera distante y que la comunicación y el trato con los niños y las niñas partiera de lo que iba conociendo de cada uno. Tuve pequeños desacuerdos con algunos profesores por cómo trataban a los estudiantes, supongo que ahí se hicieron evidentes posturas personales latentes.

Sin embargo, tuve otros acercamientos a la educación. Llevaba un buen tiempo estudiando la licenciatura, pero creo que los escenarios más enriquecedores en los que aprendí a enseñar o sobre este hacer, fue compartiendo con otras personas que venían de otras experiencias. Aprendí sobre una enseñanza creativa que busca que los estudiantes se involucren con el aprendizaje, lo que amplió mi visión sobre la educación, pero aún estaba cruda y me hacía falta enfrentar escenarios sola.

Aquí va mi segunda razón; antes de hacer esta práctica ya había ido al Valle, concretamente a Cali, estuve allí una semana con mis amigos; fue una salida pedagógica de la que teníamos que sacar un trabajo, pero nunca llegó a ser porque nos dedicamos a conocer y a pasarla bien. De esa experiencia puedo decir que fui muy feliz, que fuimos muy felices, que nos maravillamos con todo lo que conocíamos, la comida, la música, los lugares, de la Univalle, ver como a sus facultades se las comían los árboles y el sonido de los animales, no rozamos ni una octava parte de ella, pero estábamos fascinados. Y luego la rumba, el Bulevar y el viche encendiéndonos, calentándonos los pulmones, devorados por los tambores y el





canto de la gente, bailando como rolos ¿pero a quién le importaba? Sin duda, una experiencia que no olvidaré y mis amigos tampoco.

Como he dicho pensé en irme para ampliar mi experiencia docente, había planeado con mi mejor amigo elegir un territorio juntos y compartir otro momento desde el hacer pedagógico, pero esta vez el programa decidió sobre nosotros diferentes territorios para cada uno. A él le salió Boyacá y a mí el Valle. Aunque quería estar con él, el recuerdo del viaje me hizo desear ver el Valle de nuevo, por supuesto la experiencia de una semana no se compara con la experiencia de tres meses y así fue, los descubrimientos serían otros.



**Segundo Acto**  
**EL CORAZÓN DEL VALLE**


*Es la parte más extensa de la historia, donde se complica el conflicto. Los personajes enfrentan obstáculos, desarrollan estrategias y experimentan dificultades que los llevan a crecer o cambiar. Aquí la tensión aumenta progresivamente y suelen ocurrir momentos de crisis o puntos de inflexión importantes.*





**Barrera. S. Los árboles de camino a la escuela (2023)**




## 2. LECTURA DE CONTEXTO RURAL EL CERRITO



Durante mi estancia en el Valle tuve experiencias que me acercaron al contexto de la Escuela El Cerrito en el Municipio Santa Elena. Fueron varias las situaciones que llamaron mi atención, pero decidí concentrarme solo en tres que elijo porque las considero pertinentes para comprender no sólo el contexto y la historia de la escuela, sino también porque estas experiencias influyeron en mi historia como educadora.



El primer impacto que tuve fue con el turismo en el Cerrito – Santa Elena, impulsado por atractivos culturales y naturales como la figura de Jorge Isaacs. El turismo ha generado fenómenos de gentrificación que desplazan la población local y benefician principalmente a sectores externos agudizando las desigualdades y desarticulando las dinámicas comunitarias. Y luego está la economía de la región, la caña de azúcar, la cual desde mi percepción es un monstruo que crece y crece y que consumirá la tierra a su paso. Una industria hegemónica que configura las condiciones de vida de las familias rurales que refleja las tensiones entre la tradición agrícola, las necesidades de desarrollo sostenible y las oportunidades laborales de la población. Por último, el contexto político en el que me vi sumergida, un momento decisivo para el país, época de elecciones regionales, donde sin duda alguna el ambiente mostraba tensiones, para mí como practicante se reflejaba en mi silencio prudente debido al peligro de expresar las opiniones o ideologías, pues dependiendo del territorio podía ser peligroso. Por otro lado, la campaña electoral reflejaba las ideologías y las promesas del progreso que pocas veces se materializan en mejoras reales para las comunidades rurales. Este análisis permite comprender cómo las estructuras de poder político impactan en la educación y perpetúan formas de exclusión y desigualdad.



En el marco de este panorama puedo trazar hoy una mirada comprensiva del contexto en el que se inscribió mi práctica docente en la escuela rural Policarpa Salavarrieta, ubicada en la vereda el Castillo del pueblo Santa Elena en el Valle del Cauca. Es aquí que el primer contacto con el territorio me permitió entender las múltiples dimensiones que influyeron en la experiencia educativa en la región. Por ello creo necesario analizar los factores políticos, económicos y sociales que estructuran la vida cotidiana de la comunidad.

A través de esta lectura contextual, ofrezco al lector una comprensión más rica del entorno en el que se desarrolló mi práctica docente, con el fin de visibilizar las particularidades y desafíos que enfrentan los actores en el Cerrito. Esto servirá de base para el análisis crítico y reflexivo que se abordará en el siguiente capítulo.

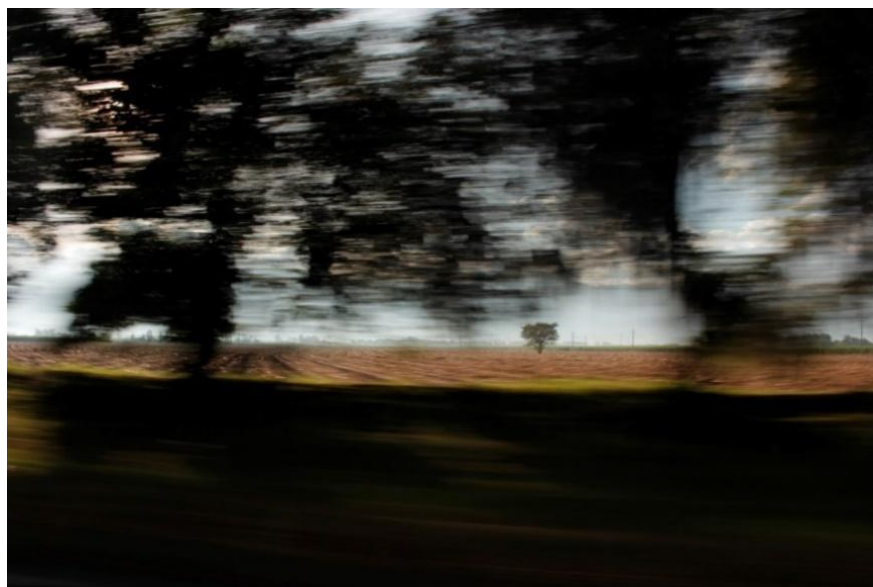
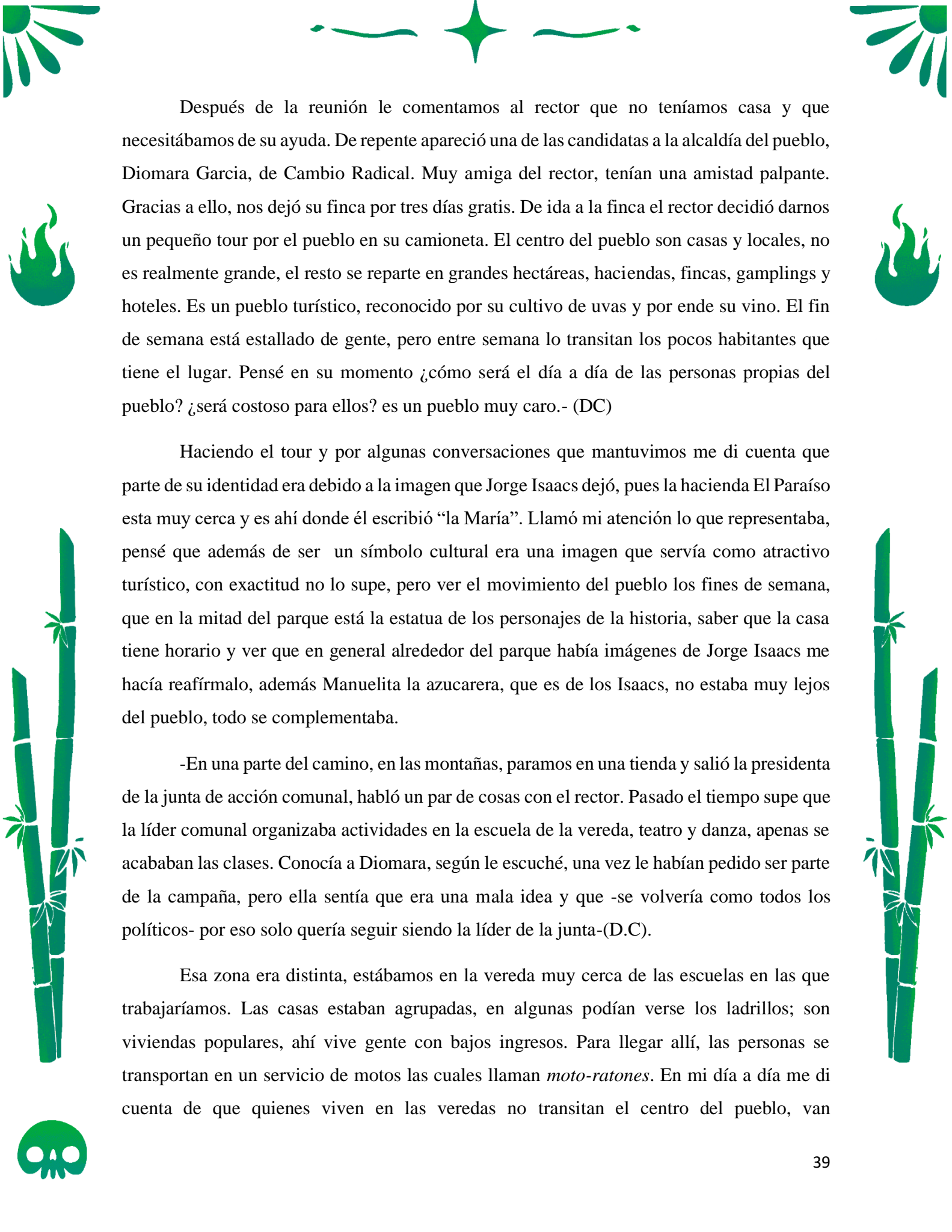


Imagen 1. De camino al pueblo. Autoría de la investigadora. (2023)

## 2.1 EL IMPACTO DEL TURISMO EN EL CERRITO.

Llegué el domingo 20 de agosto del 2023, al municipio del Cerrito; mi imaginario sobre el pueblo era ambiguo. Tenía muchas expectativas, sentía miedo y estaba insegura, no tenía idea de lo que encontraría en el territorio. No había nadie guiándonos, estábamos solos, pues nuestro enlace territorial, la persona que nos vincularía con la población y facilitaría el proceso de inmersión nos dejó a la deriva, lo que aumentó el miedo y la inseguridad. Sin embargo, pude solucionarlo con mis acompañantes que se convertirían en mis compañeros de trabajo, pasamos una noche en el pueblo Cerrito para al siguiente día, ir al pueblo Santa Elena y tener nuestro primer encuentro con el rector de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. Fue un encuentro breve en el cual pude ver, muy por encima, cosas que después se potenciarían, como las dinámicas de la escuela, la organización del pueblo e incluso la política que estaba apareciendo, pero de este encuentro en específico hablaré más adelante.




Después de la reunión le comentamos al rector que no teníamos casa y que necesitábamos de su ayuda. De repente apareció una de las candidatas a la alcaldía del pueblo, Diomara Garcia, de Cambio Radical. Muy amiga del rector, tenían una amistad palpante. Gracias a ello, nos dejó su finca por tres días gratis. De ida a la finca el rector decidió darnos un pequeño tour por el pueblo en su camioneta. El centro del pueblo son casas y locales, no es realmente grande, el resto se reparte en grandes hectáreas, haciendas, fincas, gamplings y hoteles. Es un pueblo turístico, reconocido por su cultivo de uvas y por ende su vino. El fin de semana está estallado de gente, pero entre semana lo transitan los pocos habitantes que tiene el lugar. Pensé en su momento ¿cómo será el día a día de las personas propias del pueblo? ¿será costoso para ellos? es un pueblo muy caro.- (DC)



Haciendo el tour y por algunas conversaciones que mantuvimos me di cuenta que parte de su identidad era debido a la imagen que Jorge Isaacs dejó, pues la hacienda El Paraíso esta muy cerca y es ahí donde él escribió “la María”. Llamó mi atención lo que representaba, pensé que además de ser un símbolo cultural era una imagen que servía como atractivo turístico, con exactitud no lo supe, pero ver el movimiento del pueblo los fines de semana, que en la mitad del parque está la estatua de los personajes de la historia, saber que la casa tiene horario y ver que en general alrededor del parque había imágenes de Jorge Isaacs me hacía reafirmarlo, además Manuelita la azucarera, que es de los Isaacs, no estaba muy lejos del pueblo, todo se complementaba.

-En una parte del camino, en las montañas, paramos en una tienda y salió la presidenta de la junta de acción comunal, habló un par de cosas con el rector. Pasado el tiempo supe que la líder comunal organizaba actividades en la escuela de la vereda, teatro y danza, apenas se acababan las clases. Conocía a Diomara, según le escuché, una vez le habían pedido ser parte de la campaña, pero ella sentía que era una mala idea y que -se volvería como todos los políticos- por eso solo quería seguir siendo la líder de la junta-(D.C).



Esa zona era distinta, estábamos en la vereda muy cerca de las escuelas en las que trabajaríamos. Las casas estaban agrupadas, en algunas podían verse los ladrillos; son viviendas populares, ahí vive gente con bajos ingresos. Para llegar allí, las personas se transportan en un servicio de motos las cuales llaman *moto-ratones*. En mi día a día me di cuenta de que quienes viven en las veredas no transitan el centro del pueblo, van



ocasionalmente y según un taxista con el que mantuve una pequeña charla, - muchos salían del pueblo para hacer mercado, porque los costos de los locales y tiendas comunes del pueblo mantenían la economía para el turista-. Para ir a la otra escuela, había que pasar por encima de un río, ahora reducido a un hilo de agua, que según nos explicó el rector -una constructora le cambió el camino- (D.C).

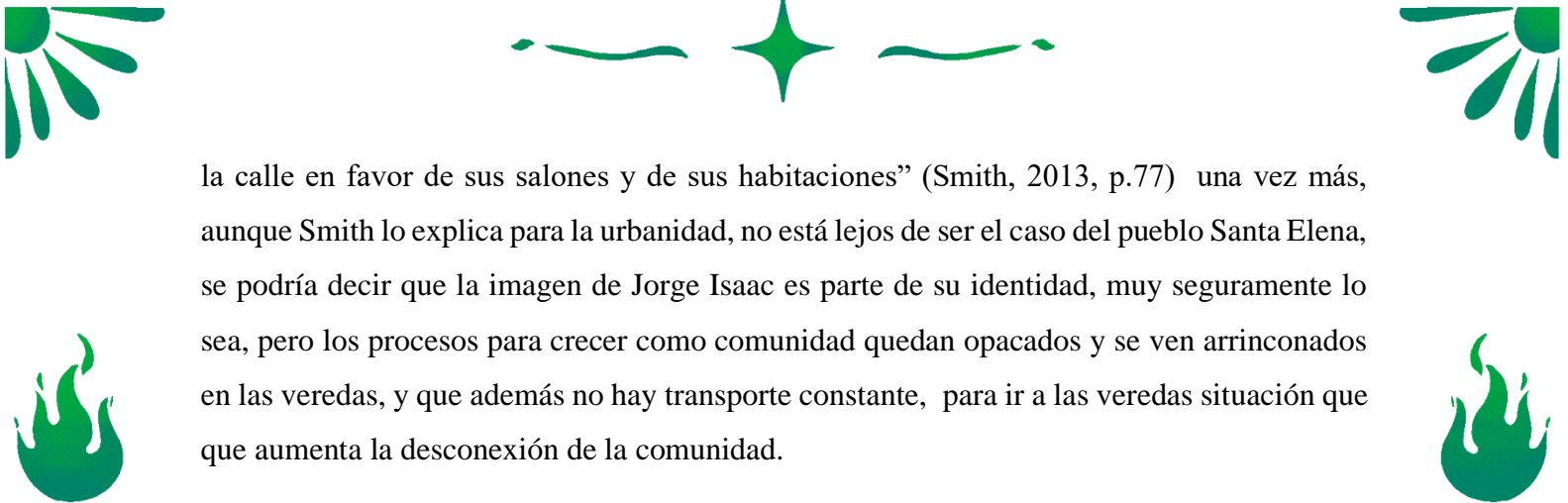


Estas dinámicas pueden ser indicadoras de un proceso de gentrificación. Según la definición de Smith (2013) “La gentrificación es el proceso, por el que los barrios pobres y proletarios, ubicados en el centro de la ciudad, son reformados a partir de la entrada del capital privado y de compradores de viviendas e inquilinos de clase media —barrios que previamente habían sufrido una falta de inversión y el éxodo de la propia clase media” (P.74) sin embargo, aunque Smith lo explica para las zonas urbanas y barrios populares, en este caso la gentrificación se manifiesta cuando las inversiones en infraestructura se concentran en el turismo, es decir es el capital extranjero el que se apropia ya no solo de la clase media sino del terreno y de él consume, lo que incrementa los costos de vida y desplaza a la población local a las áreas periféricas, limitándose de servicios y oportunidades.



El aumento en estos costos y la falta de propiedad generan dependencia en trabajos de baja remuneración, un ejemplo de esto, es la relación entre los propietarios de las fincas turísticas, que no siempre son personas originarias del pueblo, y algunos los padres de los niños de la escuela, que trabajan para ellas a cambio de vivir dentro del terreno o simplemente ser empleados de esta. Lo que configura relaciones laborales acentuando la desigualdad ya que los beneficios del turismo no se concentran en la población local, sino en aquellos propietarios de los atractivos.

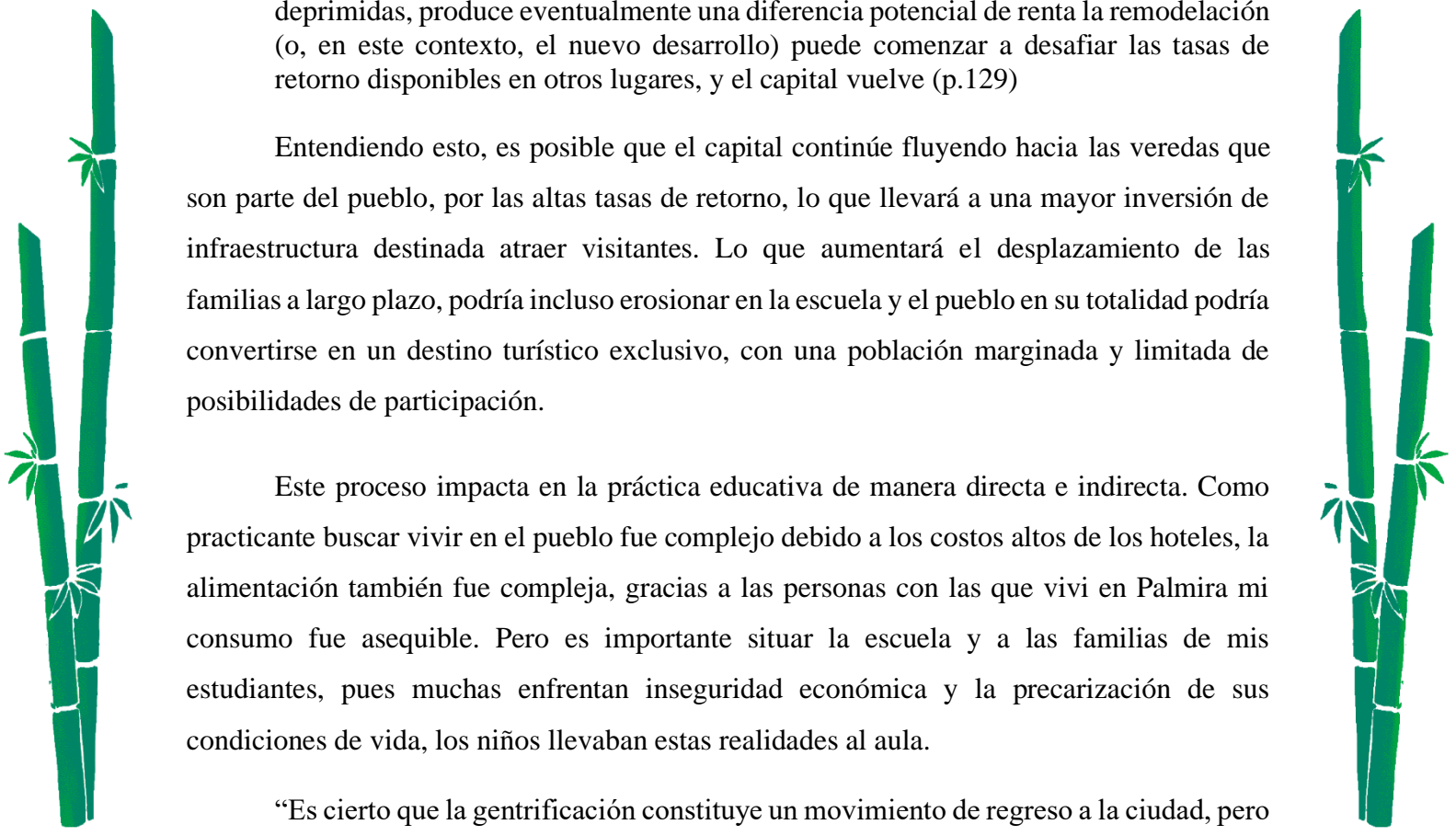
Esto puede afectar también de manera cultural y social; la llegada de nuevos propietarios y turistas cambia las dinámicas de organización comunitaria. La gente al ser desplazada puede perder parte de la participación en las decisiones de la comunidad, mientras que los propietarios con intereses comerciales diferentes, pueden no reflejar las necesidades y deseos de las personas locales. Como resultado no hay cohesión social, todo se dispone al aumento económico y la acumulación de la riqueza al servicio de intereses personales. “también es verdad que con frecuencia comunidades obreras muy vitales perdieron su vitalidad cultural a causa de la gentrificación, debido al desdén de la nueva clase media por



la calle en favor de sus salones y de sus habitaciones” (Smith, 2013, p.77) una vez más, aunque Smith lo explica para la urbanidad, no está lejos de ser el caso del pueblo Santa Elena, se podría decir que la imagen de Jorge Isaac es parte de su identidad, muy seguramente lo sea, pero los procesos para crecer como comunidad quedan opacados y se ven arrinconados en las veredas, y que además no hay transporte constante, para ir a las veredas situación que que aumenta la desconexión de la comunidad.

En el contexto de Santa Elena, el desarrollo turístico no es un simple accidente, sino el resultado de decisiones económicas y políticas deliberadas que priorizan la acumulación de la riqueza sobre el bienestar comunitario. La gentrificación surge como un fenómeno estructural ligado a los mercados de suelo. Smith (2013)

El capital fluye allí donde la tasa de retorno es mayor; el movimiento del capital hacia los suburbios, junto con la continua desvalorización del capital de las zonas urbanas deprimidas, produce eventualmente una diferencia potencial de renta la remodelación (o, en este contexto, el nuevo desarrollo) puede comenzar a desafiar las tasas de retorno disponibles en otros lugares, y el capital vuelve (p.129)




Entendiendo esto, es posible que el capital continúe fluyendo hacia las veredas que son parte del pueblo, por las altas tasas de retorno, lo que llevará a una mayor inversión de infraestructura destinada atraer visitantes. Lo que aumentará el desplazamiento de las familias a largo plazo, podría incluso erosionar en la escuela y el pueblo en su totalidad podría convertirse en un destino turístico exclusivo, con una población marginada y limitada de posibilidades de participación.

Este proceso impacta en la práctica educativa de manera directa e indirecta. Como practicante buscar vivir en el pueblo fue complejo debido a los costos altos de los hoteles, la alimentación también fue compleja, gracias a las personas con las que vivi en Palmira mi consumo fue asequible. Pero es importante situar la escuela y a las familias de mis estudiantes, pues muchas enfrentan inseguridad económica y la precarización de sus condiciones de vida, los niños llevaban estas realidades al aula.


“Es cierto que la gentrificación constituye un movimiento de regreso a la ciudad, pero un movimiento de regreso a la ciudad por parte del capital más que de la gente” (Smith, 2013, p. 130)




## 2.2 LA CAÑA.




Este apartado alimenta aún más el panorama social económico e incluso político del Valle. No quise editarlo por completo pues considero que habla de manera honesta de lo que viví e indagué acerca de este factor determinante en la vida de las personas de la región, sin embargo, hay reflexiones que hago en el presente que interactúan con el texto.



### TOMADO DE MI DIARIO






El día que llegamos al pueblo, a Santa Elena, tomamos un taxi desde el Cerrito, en el camino observamos las hectáreas de caña. Una de mis compañeras le preguntó al señor taxista sobre la agricultura de la zona, del municipio; él nos comentó que la tierra era buena para cualquier cultivo, o por lo menos para la mayoría - aquí se da el tomate, algodón, maduro, lo que quiera, pero los ingenios azucareros se apoderaron de todas estas tierras y pues no se permite sembrar otras cosas, pero esta tierra es buena pa todo-. Eso nos hizo pensar en la economía del lugar puesto que como señala Engels (2006) “La producción, y tras ella el cambio de sus productos, es la base de todo orden social” (p. 66) Por ende, pensé y me pregunté cómo debe sobrevivir el campesino y cuáles son las condiciones de la vida material. ¿Cómo serán sus trabajos? ¿la mayoría trabajará y vivirá solo de la caña? ¿Si es una tierra buena para todo, pero no se cultiva lo demás, cómo será entonces su alimentación? ¿Conseguir otros alimentos será costoso? ¿Cuál es el nivel de escolaridad que tienen las personas? ¿Cuál es el lugar de la infancia en estas condiciones? Pues siguiendo la idea de Engels los ingenios determinan no solo las actividades productivas permitidas en la tierra fértil de la región sino también las formas de trabajo y la estructura de clases.





En esta medida el estilo de vida de los campesinos y trabajadores ya está definida. Por ello asumo que muchos en efecto deben trabajar para esos ingenios y también especulo que muchos tengan que vivir para el patrón, con extensas jornadas laborales, dietas que les permitan cumplir con estas, y tal vez puede que muchos hayan culminado la secundaria, pero otros no. Lo que no sé es cómo esto influirá en la escuela, en los niños.



Pasado el tiempo volví a tener un encuentro con el monocultivo de la zona, estaba en la semana de vacaciones del colegio y esto sucedió:



Pasé la semana haciendo cosas simples como ejercicio, vi series y películas, cociné e hice cócteles. Leí un libro de Isabel Allende, *Eva Luna*, para ser específica.




Un día mientras leía, dejé la ventana abierta y vi a unos chulos o como le dicen acá gallinazos, volar en círculos. De repente, vi como caían pedazos negros, como papel. Me pregunté si eran plumas, pero eran muchos, grandes y pequeños, volando por la cuadra. Recordé que una de mis amigas me había hablado sobre la quema de caña, pero no estaba segura de sí lo era, así que le pregunté a Caro, la señora con la que viví, ella lo confirmó. Le pregunté por qué lo hacían y respondió que era para dejar el terreno limpio y nuevo para la siguiente siembra, algo que sabía porque su hermano trabajaba en uno de los campos de caña que rodean a Palmira y que eso se lo había explicado.





Por el contrario, cuando le pregunté a Rusdi, su esposo, íbamos caminando por la cuadra, él expresó con cara de preocupación -esta tierra está condenada a convertirse en un desierto-. Quemar la caña daña la tierra, pues no es el proceso natural de recolecta, es un método para acelerar la producción. La caña se ha convertido en el monocultivo de la región, fomentado por los ingenios azucareros. Cualquier otro cultivo que se intente sembrar tal y como lo decía el taxista con el que cruzamos palabras los primeros días al llegar, - es fácilmente absorbido por los grandes ingenios; es lo que sostiene la economía regional-. Es notorio porque por las carreteras principales, para salir de las ciudades o entrar, el campo está inundado de caña; de hecho, para ir al pueblo donde está la escuela hay que pasar por el ingenio Manuelita, cuya entrada está rodeada de árboles gigantes que dejan ver un campo verde despejado, pero todo a su alrededor es caña.

Lo que vuela se llama pavesa, va acompañado de ceniza y humo, esto enferma a las personas que viven más cerca, les genera problemas respiratorios llamados “apneas crónicas”, o bronquitis crónica, asma bronquial, entre otros. Pero también enfermedades cardiovasculares por el efecto de algunos compuestos que se liberan de la quema. “Este sector agroindustrial realiza una emisión de partículas que afectan la salud de los habitantes del sector cañero por la caída de pavesa en sus alimentos o productos cotidianos” (Silva, 2015, p.83)








Según leí, Palmira tiene un alto grado de enfermedades alrededor de la quema como lo es la (IRA) que es una infección respiratoria Aguda, además la quema también ha aumentado problemas para la atmósfera por la emisión de unas partículas PM10 consideradas altamente contaminantes. Un estudio realizado por la Universidad de los Andes en el municipio de cañero de Palmira, Valle del Cauca, determina que:





La quema extensiva de la caña de azúcar emite partículas menores de diez micras (PM10), es decir, aquellas que son tan pequeñas como para que sean respirables. “El aumento de PM10 incrementó visitas al Hospital de San Vicente de Paúl por consultas de Infecciones Respiratorias Agudas (IRA), que comprenden enfermedades como la faringitis y la bronquitis”. (Camargo, citado en Silva 2015)





Imagen 2. La caña. Autoría de la investigadora. (2023)



Según lo escuchado y leído, el problema es de hace tiempo; después de la revolución cubana, Cuba dejó de exportar caña a Estados Unidos lo que hizo que Colombia pasara a serlo. En los noventa con el inicio de la exportación, las fincas independientes no pudieron competir contra grandes empresas internacionales. Asumo que muchas desaparecieron de manera gradual vendiendo sus tierras al imperio ante su imposibilidad de competir con un modelo de producción de capital internacional social de la caña. Este fenómeno Engels lo describe como la apropiación capitalista de los productos, en la que el propietario de los medios de trabajo sigue apropiándose del producto, aunque este ya no era un producto suyo, sino fruto exclusivo del trabajo ajeno:




Pero, tan pronto como los medios de producción adquirieron un carácter social y se concentraron en manos de los capitalistas, las cosas cambiaron. Los medios de producción y los productos del pequeño productor individual fueron depreciándose cada vez más, hasta que a este pequeño productor no le quedó otro recurso que colocarse a ganar un jornal pagado por el capitalista” (Engels, 2006, p.70).



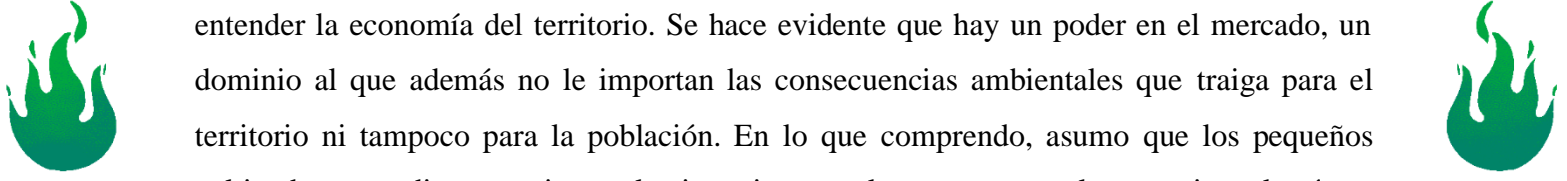
Lo único que tenían lo vendían, los trabajadores locales han pasado de ser propietarios de pequeñas parcelas a asalariados de grandes empresas, perdiendo el control sobre sus tierras y sus propios medios de producción.

La producción de caña, en Colombia produce, azúcar, ron y el biocombustible etanol, que, según otro taxista con el que hablé hace poco -es un combustible de mentiras y bastante costoso, el carro lo consume rápido-. Por otro lado, el cultivo es fumigado con glifosato, que como ya es sabido, produce demasiados problemas, pero ayuda a la maduración de la caña. Que miedo. En nuestro organismo hace mucho tiempo que ese veneno yace. Entonces es un problema que acabará con la tierra y la vida a su alrededor, pero es parte del consumo masivo, además la gente necesita trabajo y naturalmente no dejarían una oportunidad que les de ingreso, es lo que se mueve acá ¿Qué otra cosa podrías hacer? Si:

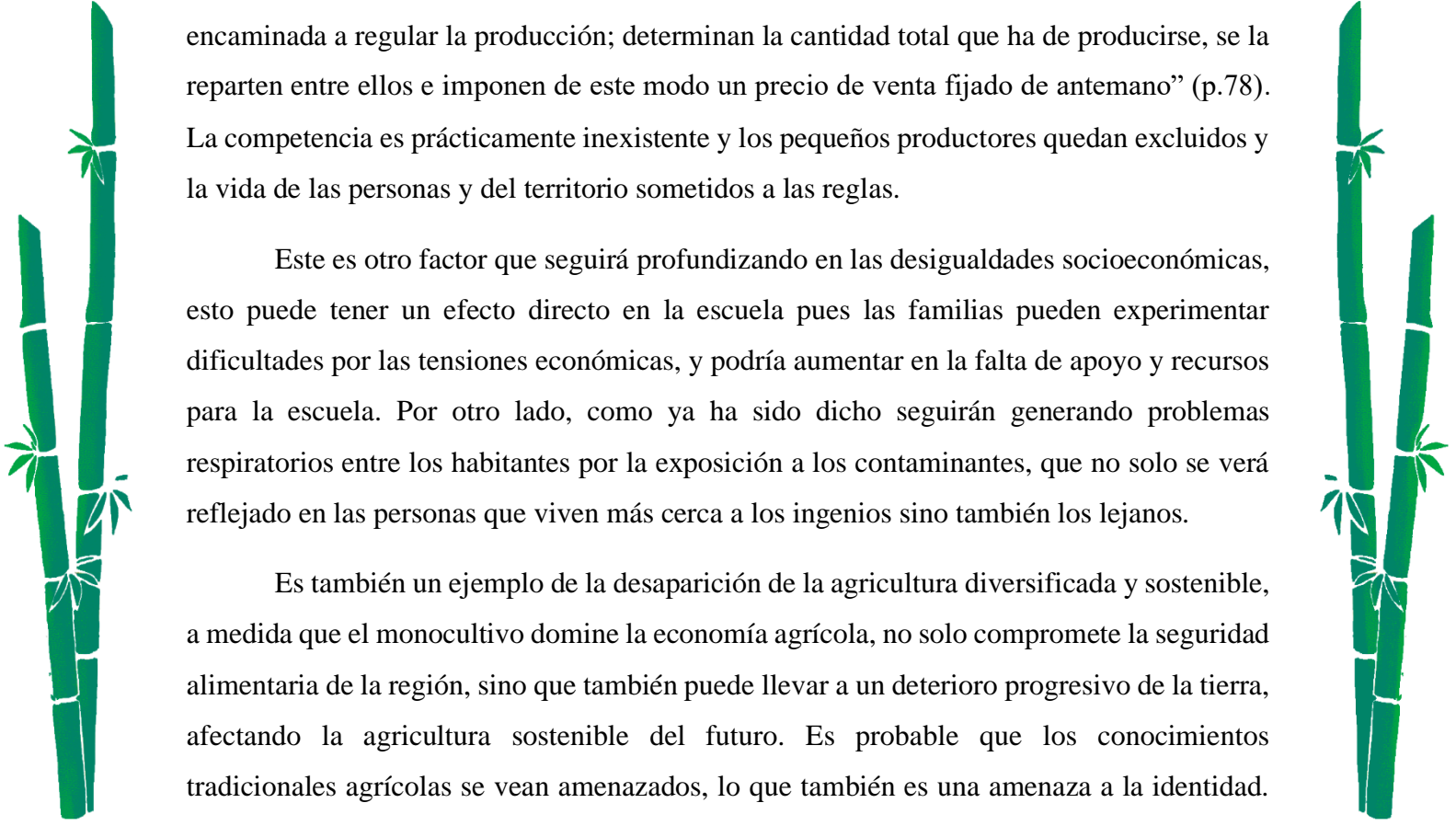
Al lado de la producción individual, surgió la producción social. Los productos de ambas se vendían en el mismo mercado, y por lo tanto, a precios aproximadamente iguales. Pero la organización planificada podía más que la división espontánea del trabajo; las fábricas en que el trabajo estaba organizado socialmente elaboraban productos más baratos que los pequeños productores individuales”. (Engels, 2006, p.69)



Conocí parte del cultivo de la caña por diferentes testimonios. En su conjunto puede entender la economía del territorio. Se hace evidente que hay un poder en el mercado, un dominio al que además no le importan las consecuencias ambientales que traiga para el territorio ni tampoco para la población. En lo que comprendo, asumo que los pequeños cultivadores vendieron su tierra a los ingenios, esto lo creo porque al convertirse el país en exportador de caña la producción independiente debía ser lenta en comparación a las empresas, creo que estas eran más eficaces así que primaba en el mercado lo que hacía que muchos campesinos no dieran la talla. El control de los ingenios azucareros ha creado un monopolio de facto en el Valle del Cauca, donde toda producción depende de un único cultivo. Esto es comparable con el proceso que describe Engels (2006) “los grandes productores nacionales de una rama industrial se unen para formar un trust, una agrupación encaminada a regular la producción; determinan la cantidad total que ha de producirse, se la reparten entre ellos e imponen de este modo un precio de venta fijado de antemano” (p.78). La competencia es prácticamente inexistente y los pequeños productores quedan excluidos y la vida de las personas y del territorio sometidos a las reglas.



Este es otro factor que seguirá profundizando en las desigualdades socioeconómicas, esto puede tener un efecto directo en la escuela pues las familias pueden experimentar dificultades por las tensiones económicas, y podría aumentar en la falta de apoyo y recursos para la escuela. Por otro lado, como ya ha sido dicho seguirán generando problemas respiratorios entre los habitantes por la exposición a los contaminantes, que no solo se verá reflejado en las personas que viven más cerca a los ingenios sino también los lejanos.



Es también un ejemplo de la desaparición de la agricultura diversificada y sostenible, a medida que el monocultivo domine la economía agrícola, no solo compromete la seguridad alimentaria de la región, sino que también puede llevar a un deterioro progresivo de la tierra, afectando la agricultura sostenible del futuro. Es probable que los conocimientos tradicionales agrícolas se vean amenazados, lo que también es una amenaza a la identidad. Este es otro factor por el que la escuela se ve atravesada.

## 2.3 ÉPOCA DE ELECCIONES REGIONALES

Este apartado es tomado de mi diario de campo, el cual está parafraseado. Sin embargo, hay pedazos escritos tal cual, los señalaré con las siglas (D.C)




Parte del encuentro con el territorio fue conocer el panorama político que se estaba moviendo en aquel momento, era época de elecciones regionales, vi varias cosas que llamaron mi atención desde que llegué sobre todo a Palmira. Por las carreteras, colgados de un árbol a otro, por las cuadras, las tiendas, en las casas, en todo lado había posters de candidatos sonrientes, en su mayoría blancos, con el pecho elevado y su mirada hacia el “infinito” o mirando de frente, decididos. Supongo que son normales las poses, hace parte del performance. Sin mantener una conversación plenamente, sobre los temas de política con las personas del territorio era evidente que la derecha era fuerte y tenía presencia, la mayoría de carteles eran del partido de la U, del Centro Democrático, de Cambio Radical, partido Conservador, el partido Mira, entre otros.





Imagen 3. Poster de campaña. Autoría de la investigadora. (2023)

Aunque mi contacto con el entorno era limitado, es decir, mis días transcurrían en ir de Palmira a Santa Elena y de ahí a la vereda del Cerrito y luego regresar por la tarde, podía dar una opinión certera de los ideales que primaban en los carteles del municipio. Me reservé en dar mis posiciones con las personas del pueblo o la escuela, pero intenté informarme de la situación; lo hacía sutil ya que antes de irnos mis compañeros y yo fuimos advertidos; no podíamos dar opiniones políticas, según nuestros tutores, corríamos riesgo al hacerlo.



Aun así, la gente hablaba y votaba comentarios sobre lo que creían, con ello indagaba en quien era probable que ganara las elecciones del pueblo, eso me permitía hacer una



comparación con el panorama general del país. Sin embargo, con las personas que viví sí establecí un diálogo directo sobre lo que pensaba de la política, lo hice especialmente con el amigo de mi papá, profesor de literatura de la universidad del Valle. En las tardes llegábamos de trabajar, ambos como educadores, nos sentábamos a almorzar y rajábamos de las posiciones tan poco empáticas que nos rodeaban. Sentí plena libertad de expresar lo mucho que odiaba el panorama al igual que él. Él me dio un contexto un poco más amplio de la situación en el Valle.






Fuera de la casa en Palmira, yo sentía que todo era rígido, donde lo tradicional se imponía ante cualquier intento de cambio ya fuera en las costumbres, en las expectativas o en la forma de interactuar de las personas. Cualquier desviación de lo establecido podía ser vista con recelo e incluso rechazo, como una amenaza latente a lo poco convencional. Salir de Bogotá me mostró la burbuja que es, ya que estar allá era como volver al pasado; lo más evidente fue el machismo, pues como mujer no fui la excepción al contexto; suerte que no sabían que soy gay. La religión católica también ocupaba un lugar importante, pude notarlo en la escuela. Curiosamente, el racismo también se presentaba en el pueblo y la vereda. Había personas de Venezuela y aunque irónicamente les dábamos clases a sus hijos, no faltó el comentario en desaprobación a ellos.





No es que en Bogotá no ocurra, pero allá, al escuchar a la gente o los medios de comunicación como la radio en los buses por las mañanas, especialmente la emisora Olímpica Estéreo, que podía rayar con la homofobia y el machismo. Me recordaban a argumentos o posiciones que solo veía de pequeña, o en una parte de la adolescencia. Con el tiempo tal vez por el contexto en el que me he movido, se veían lejanos, como si estuvieran desapareciendo, o que por lo menos con los movimientos y la globalización se piensa dos veces antes de enunciar algo al respecto.



-Otra cosa que suma a la percepción que tuve del panorama político es como hacían campaña, a veces en las tardes se escuchaban canciones del género salsa o reguetón, donde fomentaban apoyo a un candidato o candidata asegurando que él o ella cambiarían la realidad del Valle. Un carro pasaba por las cuadras poniendo las canciones, no me asomaba a mirar porque no me interesaba, hasta que un día esperando el bus para ir a Palmira lo vi pasar, parecía una cuatrimoto con un techo agregado, todo hecho con tubos y dos grandes baffles



puestos en su techo. Recuerdo un eslogan: “Más territorio menos escritorio, somos uno solo, vote por la seguridad ;no, no, no declinaremos! vote coronel Ricardo Zapata a la alcaldía de palmira” Y de repente el ritmo de una canción de Karol G con el nombre del candidato-. (D.C)






La ocasión en la que más tuve contacto del panorama político del Valle fue cuando me invitaron a una reunión. La hija de Rusdi, el amigo de mi papá, trabajaba como contratista en la alcaldía, en el área comunitaria. Como todo contratista, al final de año se queda sin empleo, para asegurar su puesto cuando vuelvan a abrir de nuevo vacantes, su trabajo tiene que rendir cuenta de un buen proceso. Para mantenerlo, necesitaba personas que asistieran a una reunión en la coyuntura de las elecciones. Entonces me pidió ir a hacer acto de presencia; pensé que no era nada del otro mundo, después de todo yo no podía votar, así que acepté.





Nos recogió un taxi a Rusdi y a mí, dentro iba su familia. Cuando llegamos entramos a un garaje subterráneo, tenían organizadas unas sillas plásticas mirando hacia una pared. Desde allí, unas escaleras vislumbraban la sala de la casa, me pareció extraño. Había carteles de plástico de tres candidatos para el consejo y la alcaldía; uno tenía el fondo verde, el otro rojo, y una mujer con una paleta de colores café, morado y naranja. Por fuera había mucha gente parada mirando hacia dentro, parecía que nos esperaban porque apenas entramos y nos sentamos dijeron – bueno empecemos-.



-Una muchacha joven, morena, con camisa y gorra verde, habló del apoyo a los candidatos que se estaban postulando, pidiéndonos que escucháramos lo que tenían por decir. Pasó el primero, un joven gordo, con camisa blanca, tenía un discurso repetitivo y algo simple, sobre cómo debíamos “*acabar con los mismos de siempre*”, nervioso repetía que - con su ayuda llevaremos a los jóvenes como yo al consejo, ya basta de los mismos de siempre, que no haya oportunidades para la juventud- era nuevo, luego mostró cómo debíamos votar por él. Cuando acabó de hablar, cambiaron el cartel que estaba detrás y pusieron uno rojo con el otro candidato que entró. Era más confiado se notaba que había adquirido experiencia y habló del robo que habían hecho a Palmira; la gente había votado por la construcción de un terminal, pero el consejo no dejó que el alcalde lo construyera a pesar de tener los recursos y como cuento viejo se robaron la plata. Era bien sabido por todos esa historia porque el público se quejaba y asentía al escucharlo. Prometía pelear por lo de la gente, su discurso era más



allegado, convincente y según escuche había logrado cosas interesantes en cargos anteriores. Mientras hablaban, nos repartieron folletos de los tres candidatos con la guía de cómo votar. Cuando pasaron el de él, note que parte de los partidos que lo apoyaban, las alianzas, era con el partido Mira siendo él liberal. Curioso.






Por último, pasó la candidata a la alcaldía. Explicó por qué era importante votar por los tres, en resumen, ella quería lograr el terminal y otros planes más para la ciudad de Palmira, pero solo sería posible si en el consejo hay gente apoyándola. Recalcó en varios momentos que le concedieran a Palmira una alcaldesa mujer, con lo cual pensé -esa no tiene que ser la razón más fuerte del discurso- que oportuno es el progreso en ocasiones-(D.C)





Para mí el panorama en el Valle como en el país era desilusionante, mucho candidato y todos con sus performances. Con lo escuchado y hablado incluso con mis compañeros que estaban en otros territorios, percibía que la gente votaría por el candidato que ofreciera mínimos, es decir lo básico para una vida digna como si fuera la mejor propuesta. Votarían por quien hiciera carreteras, construyera un ala de un hospital, terminara un puente, incluso en una ocasión oí que votarían por el que diera regalos. Por ese entonces escribí en mi diario de campo de manera pesimista “Se ve oscuro lo que viene, todos saben que este pedazo de tierra, el Valle, tan lindo, es de Dilian Francisca Toro, candidata de la U”. Escribí cosas aún más despectivas, las cuales en este momento reflexivo pienso omitir pero que deducía de los eventos y no me equivocaba, pues en efecto Dilian Francisca ganó las votaciones.



Es claro que las nociones e ideales presentes en el territorio, junto con los partidos que mencioné, reflejan una postura uniforme. Desde mi perspectiva, no están dispuestos a entablar un diálogo con lo diferente o “nuevo” pues por lo que percibí parece que en esencia se pretende conservar las tradiciones y creencias, manteniendo un orden homogéneo en el que algunos son superiores a otros, son relaciones jerárquicas. Aunque lo menciono poco, cuando hablo del machismo, la religión católica y el racismo como “opciones” establecidas, todas son formas en las que se manifiestan relaciones de dominación. El machismo considera a los hombres superiores a las mujeres, el racismo se basa en el odio a una persona por sus rasgos físicos, su color de piel o ser perteneciente a un grupo específico, y la religión católica es una institución que promueve creencias que encierran formas exclusión, como lo es la



homofobia. Hasta sus medios de comunicación eran elocuentes al reflejar estas posiciones.



A simple vista solo podría ser más del contexto, una realidad “transitoria” y si el lector quiere puede pensar que son mis juicios hablando, que es precoz y fue escrito en “caliente”, hay algo de verdad en eso, sin embargo, parada desde este momento reflexivo creo que no debe subestimarse, por el contrario, creo que debe analizarse con pinzas, pues no es algo pequeño sino gigantesco.

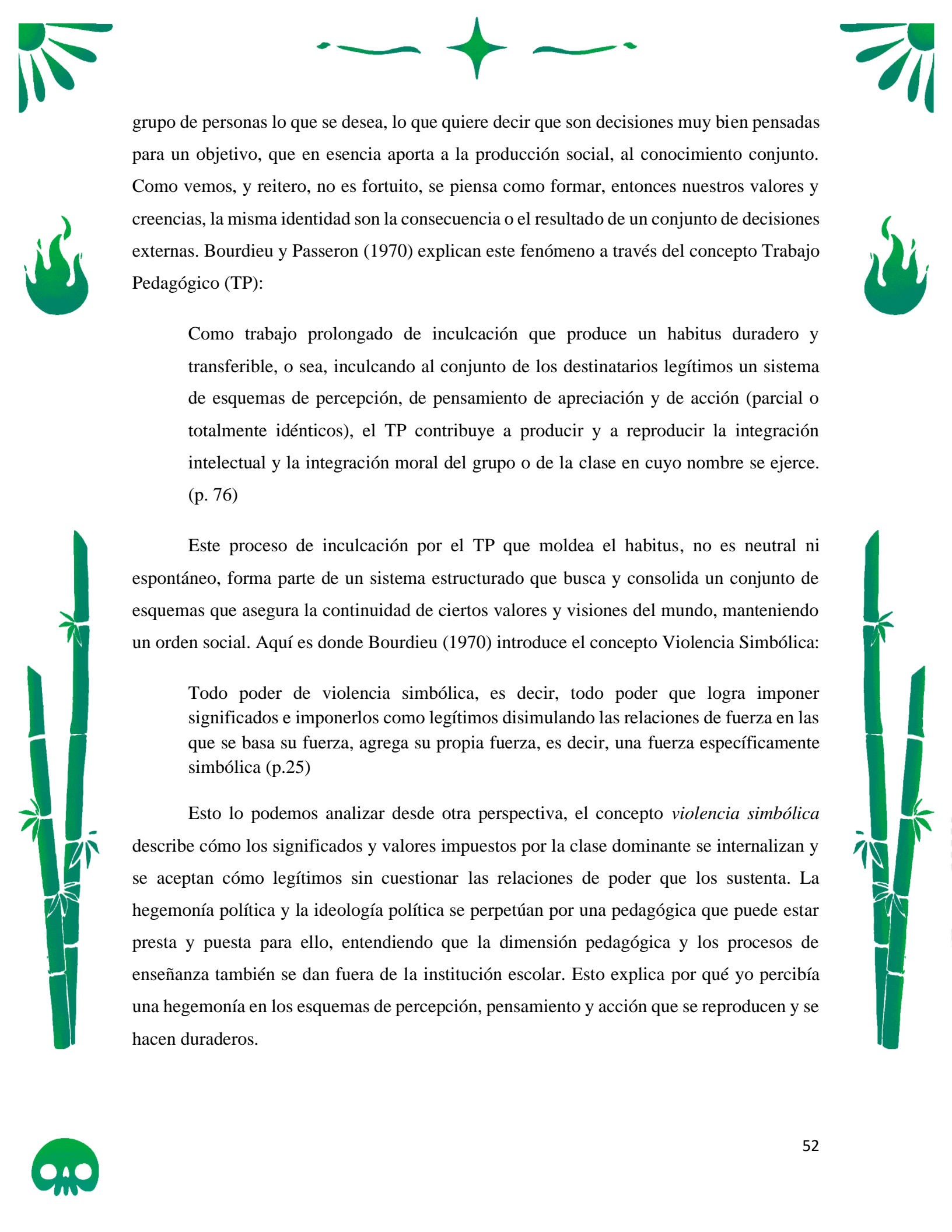


Hay unas dinámicas que son importantes en el escrito, como la campaña/ política, la religión, los medios de comunicación y la escuela. Ellos terminan siendo en algún sentido determinantes para la vida de las personas, tal vez unas tengan mayor influencia que otras. A estas se les puede llamar “agentes socializadores”, son actores que contribuyen a la formación de los ciudadanos, en esa medida reproducen un una serie de creencias o de imaginarios que no son neutrales; en cada una hay intereses que se desean promover configurando realidades, dentro de estas hay figuras que representan ciertos objetivos “universales” que la sociedad en su conjunto aparentemente ha tomado la decisión de apropiar, es decir todos estamos de acuerdo, todos somos conscientes y estamos seguros de lo que queremos y creemos, de nuestros valores, de lo correcto e incorrecto, de lo que debe ser aceptado y expulsado, aceptamos lo agentes socializadores y sus ideologías como parte de natural de nuestra vida. Pero ¿es realmente tan natural? ¿Y si en realidad lo que sucede es que se vuelven un hábito?

Bourdieu (1970) explica este proceso llamado *habitus*, que se mantiene a través del tiempo y se reproduce “la teoría del habitus, como principio unificador y generador de prácticas, permite comprender que la durabilidad, la transferibilidad y la exhaustividad de un hábito están estrechamente ligadas en la práctica” (p.75).

Es decir, lo que pensamos y conocemos como natural o universal no es más que el resultado de un proceso social que nos lleva a internalizar algunas normas o creencias y estas se convierten en parte de nuestra forma de ver el mundo.

Parece inocente e incluso puede ser necesario, pero es todo un sistema de reproducción social planificado, un ejemplo: en la educación cuando se toman estrategias para enseñar contenidos específicos lo llamamos didáctica, es el cómo le voy a enseñar a un





grupo de personas lo que se desea, lo que quiere decir que son decisiones muy bien pensadas para un objetivo, que en esencia aporta a la producción social, al conocimiento conjunto. Como vemos, y reitero, no es fortuito, se piensa como formar, entonces nuestros valores y creencias, la misma identidad son la consecuencia o el resultado de un conjunto de decisiones externas. Bourdieu y Passeron (1970) explican este fenómeno a través del concepto Trabajo Pedagógico (TP):

Como trabajo prolongado de inculcación que produce un habitus duradero y transferible, o sea, inculcando al conjunto de los destinatarios legítimos un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos), el TP contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce. (p. 76)



Este proceso de inculcación por el TP que moldea el habitus, no es neutral ni espontáneo, forma parte de un sistema estructurado que busca y consolida un conjunto de esquemas que asegura la continuidad de ciertos valores y visiones del mundo, manteniendo un orden social. Aquí es donde Bourdieu (1970) introduce el concepto Violencia Simbólica:

Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica (p.25)



Esto lo podemos analizar desde otra perspectiva, el concepto *violencia simbólica* describe cómo los significados y valores impuestos por la clase dominante se internalizan y se aceptan cómo legítimos sin cuestionar las relaciones de poder que los sustenta. La hegemonía política y la ideología política se perpetúan por una pedagógica que puede estar presta y puesta para ello, entendiendo que la dimensión pedagógica y los procesos de enseñanza también se dan fuera de la institución escolar. Esto explica por qué yo percibía una hegemonía en los esquemas de percepción, pensamiento y acción que se reproducen y se hacen duraderos.



Un ejemplo de cómo funcionan los agentes socializadores y los dispositivos didácticos, sería el carro que pasaba por la cuadras poniendo a Karol G, reproduciendo música popular con la intención de llamar la atención. Parece un acto trivial pero no lo es, pues inculca valores y normas culturales, reforzando el habitus de quienes lo escuchan y contribuyendo a una reproducción cultural y social.






Ahora este proceso no solo ocurre en las prácticas cotidianas sino también en la escuela. Hay algo que es claro y es que es un escenario que tuvo incidencia directa en mi práctica, como escribí, el ocultar las posiciones políticas era lo más pertinente como practicante que desconocía las dinámicas del territorio, pues había y me atrevo a decir, aun lo hay, es un temor por expresar las opiniones personales ante una hegemonía política, pero más que una hegemonía a la poca aceptación de las diversas posiciones.





Es bien sabido, en el contexto del país, que la censura o persecución política existe. Por supuesto ante las advertencias dadas a mis compañeros y a mí, naturalmente sentí temor. Por tanto, en mi actividad como docente, intenté que de ninguna manera y circunstancia iba a hablar con los padres o profesores de la escuela sobre el panorama y mucho menos con los niños, aun cuando estos escenarios se presentarán. Es así que también lo considero valioso para la reflexión. Es legítimo cuestionarse: ¿es irrelevante que como docentes nos sintamos obligados a no mostrar lo que pensamos? La censura y autocensura que enfrentan los docentes es el reflejo de síntomas de tensiones políticas, de un sistema de poder hegemónico que busca mantener el control ideológico sobre la sociedad. Me resulta inquietante que, si no podemos opinar, o expresar lo que naturalmente pensamos, sin ponerle cargas morales, es decir así estemos en lo correcto o lo incorrecto, entonces ¿cómo funciona la escuela? ¿qué somos entonces dentro de esta institución? ¿quiénes sí pueden expresar lo que piensan?

Me apoyare en esta última cita de Bourdieu (1970) que creo consolida la idea de este apartado “En una formación social determinada, la cultura legítima, o sea, la cultura dotada de la legitimidad dominante, no es más que la arbitrariedad cultural dominante” (p.64)

Querido lector como lo he dicho en la introducción de este trabajo, factores como la economía, la política y la cultura del Valle no serán y no fueron pasados por alto; en la mitad del segundo acto las interacciones entre estos factores aumentan la tensión, lo que está en



juego se intensifica y se hace más evidente. Es aquí que se prepara el terreno para el desarrollo del conflicto hacia el clímax, se marca el rumbo para la resolución.



Estas tres variantes son precisas para acercarnos a la escuela, pues explican cómo hay una incidencia en la escuela, pero mejor aún cómo la escuela también incide en la reproducción del orden social. La escuela es en esencia el lugar donde transitan los conocimientos y valores, no puede separarse de las dinámicas sociales y políticas que la rodean. Las instituciones educativas funcionan como vehículos que refuerzan la hegemonía de la clase dominante, limitando la capacidad de los educadores para promover el pensamiento crítico y la autonomía.





## 2.4 CONTEXTO DE LA ESCUELA.

El análisis del contexto social, político y económico del Cerrito desarrollado en el capítulo anterior me proporciona, al igual que al lector, las bases necesarias para comprender lo que atraviesa la escuela, es decir, sin el contexto expuesto no se podría hablar de la vida de la escuela. Estas condicionaron mi estancia allá y por tanto definieron también, mi yo practicante.

Las dinámicas que caracterizan la escuela rural Policarpa Salavarrieta, la interacción entre la comunidad y las instituciones educativas no solo se ve influenciada por las estructuras y eventos descritos previamente, como el impacto del turismo, la hegemonía de la caña de azúcar y las complejas realidades políticas, sino que también se configura en las experiencias pedagógicas y las relaciones de poder que se manifiestan en el seno del entorno escolar.

En este capítulo de la escuela, aparecen otros factores que llamaron mi atención, concretamente en el aula. No solo se describen las características organizativas y metodológicas de la institución, sino que también se analizan las interacciones entre docentes, estudiantes y la comunidad, poniendo de relieve cómo se reproducen, desafían y transforman las relaciones de poder. Además, se aborda la manera en que la sexualidad se presenta y se gestiona en la infancia, un tema íntimamente vinculado a estas relaciones.

El propósito de este capítulo es, por tanto, enlazar el contexto expuesto en el capítulo dos con las dinámicas internas de la escuela, ofreciendo una visión integral de cómo la vida escolar no puede entenderse sin considerar los factores externos que la condicionan. Este análisis se torna esencial para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y los desafíos que enfrenta la educación rural en el Valle y como estos han influenciado en mi práctica docente.

A través de mi experiencia, busco reflexionar sobre cómo la educación no solo es un proceso, de transmisión de conocimientos formales, sino un espacio, donde se negocian y construyen identidades, afectos y sexualidades. Abordo las dinámicas de poder en la escuela rural, especialmente en la relación con la sexualidad infantil, un tema a menudo silenciado o mal comprendido en los discursos educativos.

## 2.4.1 PRIMER CONTACTO



Imagen 4. Creación de periódicos con los niños de primero. Autoría de la investigadora. (2023)

El primer contacto fue la reunión de presentación en la escuela. Con mis compañeros estábamos citados en la sede principal del colegio. Una vez allá nos hicieron esperar en la biblioteca. Poco a poco fueron apareciendo varios profesores, el último en entrar fue el rector. Habló del colegio, de lo grande que era, de las muchas sedes que tenía, de vez en cuando repetía – yo les voy a ser muy sincero- como advirtiéndonos de que no todo era lo que parecía o que había algo que no esperábamos, no recuerdo muchas cosas de su discurso, solo que le molestaba si alguien se distraía y que tenía una presencia imponente.

Finalmente, nos pidió que nos presentáramos y contáramos porqué estábamos allí. Mis compañeros fueron honestos -por la experiencia- para mí era igual. Sin embargo, al decirle que era profesora de artes, el rector fue de nuevo sincero y expresó que no había tenido ningún profesor bueno en artes, señalando que siempre parecían enfocarse en una sola técnica y no eran integrales. Me pareció algo jocoso porque yo no iba a enseñar una sola técnica, en realidad no tenía pensado enseñar técnicas; sacando pecho le dije que veía el arte

como un medio para aprender sobre otras cosas, siendo muy fiel a lo que había venido viendo en la universidad, o esa era la idea. A la hora de la verdad me asustaba un poco porque no sabía qué hacer, era mi segunda práctica y además en la ruralidad. Pero pensé, por ego y para no verme afligida por su comentario, que no podía mostrarle esa pequeña inseguridad que estaba en mí.

Para el rector la educación artística se centraba en la técnica, no solo en una, sino varias. Esto es importante para la concepción que se tiene de la educación artística. Creo que su comentario refleja una forma de entender el arte como taller y la técnica como única manifestación del hacer artístico. Es un momento en el que nos encontramos entre paradigmas de la educación artística: yo, resaltando que mi formación no se ajusta a esa visión, y él desde una perspectiva más tradicional exigiéndola. Mi postura refleja mi formación en la facultad, que defiende, plantea y propone que en el hacer artístico caben todas las posibilidades y todas las personas. Las artes permiten construir y desarrollar el pensamiento artístico en función de los sujetos que adquieran habilidades concretas para enfrentarse a la vida, lo cual es muy distinto a ser artista.

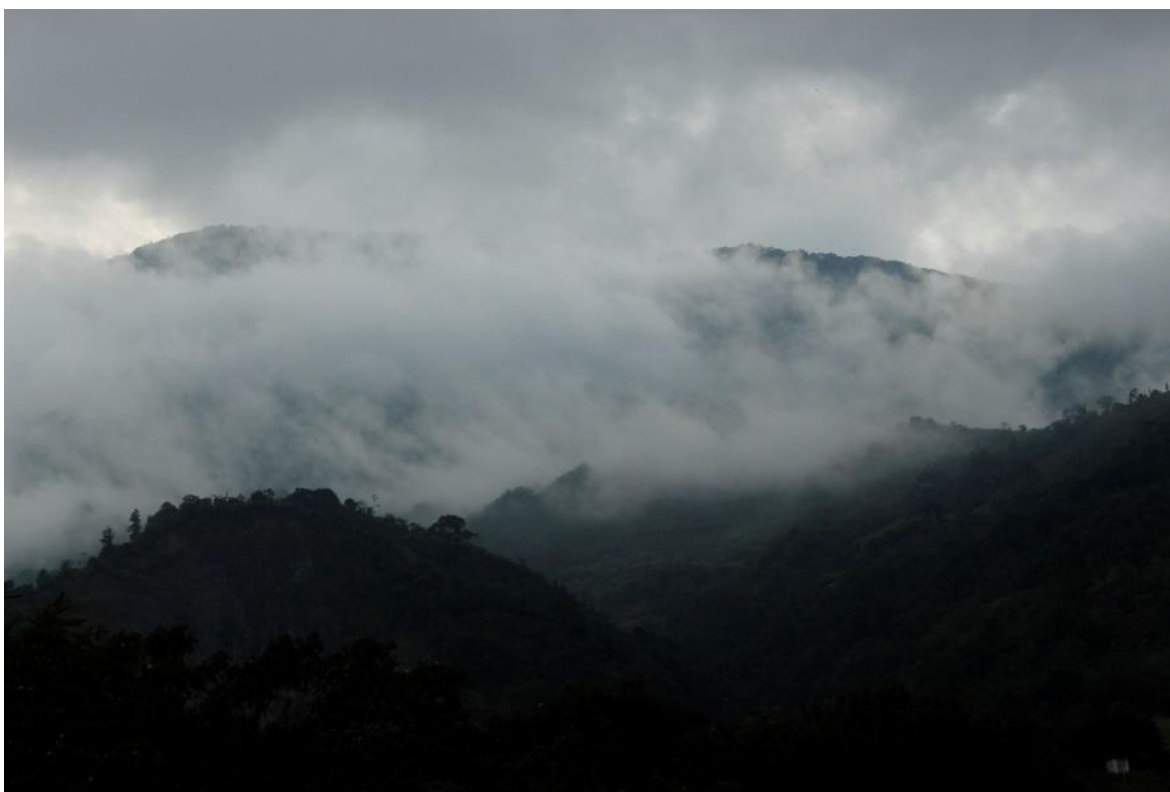


Imagen 5. Las Montañas de La vereda del Catillo. Autoría de la investigadora. (2023)



En los días siguientes, tendríamos la presentación en las escuelas. Me correspondió la escuela Policarpa Salavarrieta, situada en la vereda del Castillo subiendo la montaña. Ahí se respiraba distinto, el aire era más puro, más frío. La subida era larga, había un silencio significativo y acogedor. En mi memoria está un paisaje algo tropical; aunque gran parte del área eran fincas o haciendas con prados en las entradas, a su alrededor lo que no había sido tumbado eran gigantescos árboles que almacenan la humedad de la montaña.

Subía muy temprano y debido a ser vereda no transitaba tanta gente, así que podía escuchar el sonido de los pájaros y los bichos. Desde la cima, podía mirar hacia el horizonte y ver que el Valle era plano, con campos que parecían retazos cosidos, algunos más claros y otros más oscuros. Un par de veces vi un pequeño incendio, que en realidad era la quema.

La escuela es pequeña; la estructura contaba con dos salones, una cocina, una cancha, un pequeño parque y un comedor, y estaba en proceso la creación de una huerta. La presentación formal fue con los profesores y la señora que atiende la cocina. Fue un encuentro cordial, en el que inmediatamente nos repartimos los cursos: yo tendría clase con primero y mi compañera con transición. La metodología aplicada en la escuela es el modelo pedagógico escuela nueva, diseñado para aulas multigrado justamente por la poca demanda de estudiantes. Este modelo reconoce la excepcionalidad de la escuela rural, entendiendo que la vida de los niños en el campo es diferente a la de la ciudad. Surge con la posición crítica de cambiar la educación tradicional, cuestionando la pedagogía basada en la memorización, la competencia y la disciplina. Apuesta por la autonomía, y la exploración.

El modelo pedagógico llamado escuela nueva emplea cartillas como herramienta para facilitar la enseñanza de los contenidos de cada grado, comprendiendo que un solo profesor o profesora suele encargarse de varios cursos y por ende de varios temas. El MEN (2009) señala que:

Las cartillas se basan en principios pedagógicos sobre aspectos como: la construcción social de los conocimientos; la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos; la función de las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimientos en el aula; la necesidad de atender diferentes ritmos de aprendizaje; el carácter formativo, participativo y permanente de la evaluación; la contribución de



todas las áreas al desarrollo de las competencias; y la importancia de cultivar la creatividad y el pensamiento divergente. (p.10)

Si bien la escuela y el colegio se acogen a este modelo, noté que en el aula su aplicación se limitaba a actividades reiterativas, como la transcripción de cartillas, la copia del tablero al cuaderno y ejercicios repetitivos. Con lo observado me pregunte ¿funciona la cartilla? ¿los niños entienden lo que están aprendiendo? El modelo pretende que la interacción entre docentes y estudiantes sea significativa, constructiva y horizontal, para apoyar los procesos de los niños y niñas. Sin embargo, observé que, aunque los profes explicaban los contenidos de las cartillas, la apertura para abordar inquietudes era limitada y la retroalimentación era poco estimulante. Además, la autoridad por parte de los docentes era algo rígida, lo que podía reducir la disposición para el aprendizaje. Esto me llevó a preguntarme ¿aunque las propuestas del Ministerio de Educación Nacional estén apostando por transformaciones pedagógicas como las implementa? ¿funcionan?



## 2.4.2 PEQUEÑAS PERCEPCIONES DE LOS NIÑOS



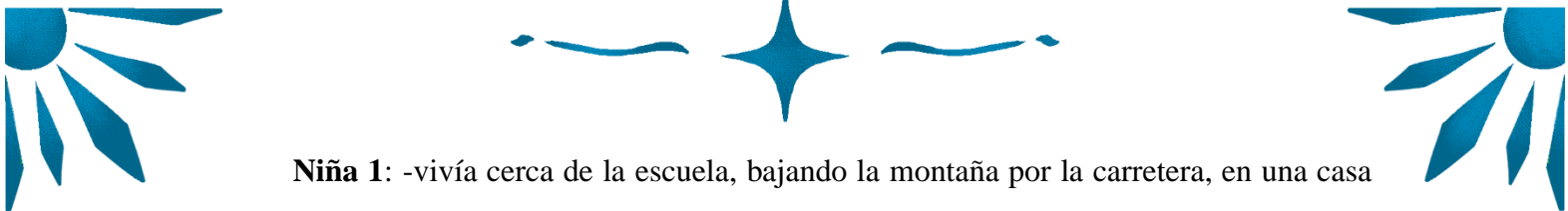
Imagen 6. El valle visto desde la vereda. Autoría de la investigadora. (2023)

En la escuela, actué como mediadora en los procesos de aprendizaje en aula especialmente a cuatro niñas y un niño, a quienes les cambiaré sus nombres por el acto ético de respetar su privacidad, debido a que expongo situaciones que pueden ser delicadas, de igual manera con la mujer que se encargaba de alimentar a los niños; por ello nombrare a los estudiantes así; niña 1, niña 2, niña 3, niña 4 y niño 1. Para la mujer encargada de la alimentación, la nombraré como: *la señora que atiende la cocina*. Esto puede sonar despersonalizado y apartar un poco al lector. Sin embargo, creo importante ser conscientes de la situación.

Ellos fueron quienes inspiraron en mi diario de campo un subtítulo “*Pequeñas percepciones de los niños*” del cual tomó lo más significativo para el propósito de este documento.

Los siguientes fragmentos son tomados textualmente de mi diario de campo.








**Niña 1:** -vivía cerca de la escuela, bajando la montaña por la carretera, en una casa azul con sus papás y su hermana mayor. Tenía otra hermana que se fue a estudiar a Bogotá, según ella sus papás decían que estaba muy complicado el trabajo allá y eso los hacía considerar irse también para la capital. Su papá, aunque nunca supe con exactitud en que trabajaba tengo la noción de que era obrero. Con frecuencia ella me pedía que jugáramos y que incluyera en mis actividades los juegos-.

**Niño 1:** -por el contrario, vivía subiendo la montaña, por lo que me comentaba su entorno familiar estaba compuesto en su mayoría por mujeres, en alguna ocasión me comentó que sus papás trabajaban todo el día (esto está una grabación). Era amable y tierno con sus compañeras, no tenía rivalidad con ninguna a pesar que sus amigas entre ellas sí. También le gustaba jugar todo el tiempo, sobre todo juegos de destreza física, como el fútbol, le gustaban los lobos y los dragones. Lo considero muy listo y aunque aún no leían, él tenía un poco más de fluidez en la lectoescritura-.

**Niña 2.** -vivía en otra vereda, su papá la traía en moto, pedía que se les informara con anticipación de la clase ya que madrugaba demasiado y si el mensaje llegaba tarde era probable que el ya estuviera de camino. Vivían y trabajaban para una finca, ella decía que “él se la pasaba con el patrón arreglando lo que él pidiera”, por eso ella casi siempre estaba sola en casa. Cada tanto que llevaba actividades que fueran de dibujar o pintar ella se comprometía, le encantaba el arte, también era muy ágil en los deportes. Un día me pidió que le escribiera algo en el tablero para ella intentar deducirlo-.

**Niña 3:-** tiene una discapacidad auditiva, sin embargo, alcanzaba a escuchar un poco, reconocía palabras leyendo los labios. Muchas veces se me dificultaba saber qué hacer, especialmente porque desconocía las adaptaciones necesarias para ella. Aun así, pocas veces que hice actividades y logré vincularla era la que más se comprometía. Noté que le gustaba también pintar, y las actividades en las que jugábamos me parecía ágil. Me habían pedido hacer ejercicios de motricidad por ella y aunque sí lo consideré necesario, muchas veces pensaba que estaba al mismo nivel que los demás, sí, todos aún no tenían motricidad fina pero no parecía que fuera una diferencia marcada en ella. Es sobrina de la cocinera y de la líder de la junta de acción comunal, ellas mencionaron que ella requería un tratamiento y un aparato para escuchar mejor, pero el costo era muy alto-.






**Niña 4:** -es una niña extrovertida y rebelde, se resistía a trabajar conmigo, aunque cedía a algunos trabajos. Era dulce. Lo que más llamó mi atención es que hacía comentarios sexuales, tuve varios momentos con ella, que narraré más adelante, que me hicieron preguntarme muchas cosas respecto a ella, pero también preguntarme cómo transita el sexo y la sexualidad en la escuela. Iba a la escuela con su hermana y su primo que estaban en segundo. En ocasiones yo hacía comparaciones en el lenguaje de los tres para saber si era algo común, pero muy pocas veces oí su hermana decir cosas del mismo estilo. Su primo, por el contrario, nunca fue así. Vivían los tres juntos con su papá, su tío y su abuela, los papás estaban divorciados. Nunca supe muy bien en qué trabajaba su papá, pero ella decía que todo el día estaba fuera de casa con su tío y llegaban muy tarde, por lo que se la pasaban con su abuela. Un día los tres dejaron de asistir a clases, me pareció extraño, nunca faltaban- (D.C). Indagué; me contaron que tenían un problema familiar por el tío y su papá, que, según la gente, andaban en “negocios raros” y en algún punto la guerrilla intervino hiriendo a su tío. Antes de enterarme intenté hablar con la abuela, en su nota de voz estaba muy afligida, de manera prudente me dijo que había una situación complicada pero que igual le enviará tareas. No pude despedirme de ella. Jamás vi a sus familiares, pues los tres iban solos al colegio.

Esta es una breve contextualización de las particularidades de estos cuatro estudiantes, sin embargo, a lo largo de la práctica, tuve otras experiencias que me permitieron observar y reflexionar sobre temas relevantes, como la aparición del hablar del sexo y la sexualidad en la vida de los niños, en la escuela y el tabú alrededor de eso y las dinámicas de poder en relación a ello y en el contexto escolar.

## **2.5 LA MANIFESTACION DEL SEXO Y LAS RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA.**

Para este apartado, abordaré algunas experiencias directas que evidencian tanto la manifestación de esos temas, pero, además, el trato que se les da estos temas en la escuela. Dentro de estos mismos escenarios, también surgieron situaciones relacionadas con el poder. Partiré con un par de escenarios con la **Niña 4** que influenciaron en mi clase y, luego, hablaré de los escenarios en los que se presentaron estas dinámicas en general.








Sin importar que la **Niña 4** fue la puerta para preguntarme cosas alrededor del sexo, por lo general me preocupaba por lo que observaba; pues en varias ocasiones ella tenía comentarios fuertes hacia los niños, que, a pesar de ellos tomarlos de manera negativa, en realidad no entendían a profundidad lo problemático que podía ser lo que decía. Anoté en mi diario: -“pues son comentarios de adultos, por ejemplo, un día estaban jugando a las carreras de caballos, se turnaban para hacer de caballo mientras el otro o la otra se subían a su espalda, se estaban divirtiendo. En un momento al niño 1 le correspondió con ella, entonces en la emoción, le dijo -te toca ser el caballo- y le saltó encima. Entonces ella lo quitó y le dijo – ¡uy que asco! no me acerque su bola a mi- Él se quedó mirándola con el ceño fruncido, pero no le dijo nada. Yo también la miré extrañada, pero pronto le dijo -juguemos-; y yo, lo dejé pasar”-.

Esta y otras situaciones que se presentaban con ella me dejaban algo desconcertada, pues para mí era muy extraño ver como una niña de aproximadamente ocho años tuviese comportamientos o comentarios sexuales. Poco a poco, comencé a notar que su entorno era complejo. En una ocasión me preguntó por qué a las mujeres les dicen perras, le contesté de manera honesta explicándole el significado, después de eso me aclaró que su mamá se refería así a su papá y a otras mujeres, que estaban divorciados y su mamá tenía comentarios por el estilo. Hubo más escenarios, por ejemplo, en ocasiones hacía chistes sobre cómo el hombre le da placer a la mujer, fueron pocos, pero pasaron.

Su afecto hacia mí era físico, anote en mi diario -“También en algunas ocasiones ella me ha dado besos e intentó darme uno en la cara. La primera vez que me besó fue en el brazo, no me agradó. Pero asumí que podía ser un acto tierno, después de todo, es una niña de siete años. Las siguientes veces le dije que no quería que lo hiciera. No lo tomó mal, me dijo que así trataba a su anterior profesora. Para mí no es tan normal el acto, claro puede ser propio de sentir afecto por parte mía, y también puede que choque con eso por mi personalidad, no soy tan afectiva físicamente con los niños. Aun así, me hace especular si sucede algo en su casa, quiero hacerle las preguntas precisas para saber si algo pasa”- Sutilmente intentaba indagar sobre sus acciones y expresiones. Para mi yo de ese entonces, transcurría la idea paranoica de que era abusada sexualmente y no precisamente que los niños y niñas viven








etapas sexuales. Descuidado de mi parte pues no es un tema nuevo en mí quehacer educativo, pero cada experiencia con ella me decía que algo no andaba bien.

También surgieron escenarios relacionados con la identidad sexual; uno en efecto tuvo lugar directamente en mi clase y nuevamente con ella, pero otro, ocurrió en un grupo del colegio sobre la diversidad del que hablaré más adelante. En el primer caso, **Niña 4** se burló de **Niño 1** por tener un cuaderno rosado, diciéndole que era “de niña”. Tras una charla larga extensa y una reflexión sobre sí un objeto podría influir o no en la orientación sexual, me di cuenta que se sentía cohibida para hacer ciertas cosas “propias de hombres” porque significaba ser menos mujer.

Escribí -“se burla de **Niño 1** por un cuaderno que ella considera femenino. Él le respondió - ¿y qué pasa? tú también tienes cuadernos de hombre- ella contestó – jamás tendría un cuaderno de hombre. Tomé un cuaderno de un lobo que estaba en la mesa y le pregunté - ¿te gustan los lobos? - de manera muy astuta me dijo- no-. Pregunté- ¿te gustan los perros? - me dijo que sí. Entonces le dije- ¿sabes que los perros vienen de los lobos? intentó evadir el tema diciendo - no es lo mismo, es que si los niños usan cosas de niñas se vuelven gays, si tu usas cosas de hombres te vuelves lesbiana- para mis adentros me reía pensando “soy gay por otras razones” entonces le dije – estas usando un pantalón, algo que en un tiempo solo era propio de los hombres- me negaba que fuera así, pero yo insistí en la afirmación y pregunté ¿crees que por ponértelos hace que te gusten las niñas? Respondió que no. Pregunte - ¿te gustan los balones? - me dijo que sí. Le pregunté entonces -bueno ¿no te gustaría poder jugar futbol? - a esto contestó -eso es de marimachas-. Finalmente le dije - ¿no te parece algo injusto que solo los hombres puedan jugar futbol? Ella me dijo - a mi antes me gustaban los balones, pero es que mi primo dice que las niñas no podemos jugar con él”-.

Identifico en sus comentarios y actitudes una conciencia, aunque incipiente, del sexo que reconoce que hay preferencias sexuales, junto con la carga moral que estas suelen llevar en el entorno. También los roles que, según la sociedad deben cumplir hombres y mujeres, y la distinción de comportamientos o características asociadas a cada uno. Por ejemplo, evidencio que ha interiorizado la idea de que, al ser mujer, no debería interactuar con objetos de hombres o hacer actividades que se consideren masculinas, como jugar con balones, vestir o usar ciertos colores o asumir actitudes que son propias de la feminidad. Además, estos roles



y normas pueden percibirse como positivos o negativos dependiendo de las expectativas sociales. Pero también conoce códigos sociales y lenguaje relacionado a la sexualidad, como nombrar a alguien *perra*.




Parto de la “excepcionalidad” en ella, pero, aunque en ocasiones lo tomé como alarmante, es claro que el sexo es un tema que se presenta en la vida desde temprana edad. Es a partir de esta observación, que recuerdo y escribo un par de anécdotas que muestran cómo los niños, en sus interacciones diarias exponen ideas sobre el género y la sexualidad. En mi diario de campo escribí sobre un día específicamente donde se presentaron situaciones relacionadas tanto con la sexualidad como con el poder sobre él, lo nombre “amigo secreto y el grupo de inclusión”-

### 2.5.1 AMIGO SECRETO Y EL GRUPO DE INCLUSIÓN

Era el día de amigo secreto en la escuela, nos habíamos dispuesto a la celebración, compartir y repartir los regalos. Mi compañera, que estudiaba para ser profe de la primera infancia, había planeado varias actividades para los niños, especialmente un rato de baile. Para ella y los profesores la música sería del tipo infantil, pero curiosamente sucedió esto: “pusimos música de distintos géneros, pero los niños querían escuchar regatón. Lo cual para mí fue gracioso porque los profesores querían evitarlo, pero la realidad demuestra que no se les puede aislar de esos temas, y fue un poco divertido ver como se tensionaban los adultos al oír la petición pecaminosa. Ellos siempre estarán expuestos a eso pues es música popular.” Este fue el primer impase pues nos enfrentábamos al deseo de los niños y a la desaprobación de los adultos por lo escandaloso del género musical, que es netamente un género sobre el sexo.

Además, surgió una segunda situación; la señora que atendía la cocina paró la actividad del baile y la recocha, exigiendo a los niños que debían rezar. Con lo cual escribí en mi diario muy molesta lo que pensaba sobre la acción; “me hastiaba la situación, la imposición de una creencia sin dar espacio a que los niños opinaran. Luchaba con la idea de demostrar mi descontento, pues podría interpretarse como imponer mis propias creencias, pero no hacerlo era acogerme a la demanda de ella y así fue”. Enfrentaba el dilema de cómo








las tradiciones y las normas religiosas se imponen sobre los niños y niñas, pero de igual manera yo al contraponerme, podía imponer las mías. Era un choque de poderes.

Escribí “Los niños estaban felices cantando, de repente salió la señora que atiende la cocina, con los brazos cruzados, recostados sobre su estómago y con expresión rígida dijo: ¡vean tienen tantos ánimos, pero hoy no rezaron! -. No era un comentario, era una orden. Los niños al unísono respondieron - ay-. No pude evitar mi cara de disgusto; mi compañera me miró, yo hice cara de fastidio, lo cual la señora notó. Nos hicieron parar la música, me paré y salí del salón. No estoy de acuerdo, para mí es lo de siempre: obligar a niños a estar en tus creencias, todo el tiempo se decide por ellos, pero nunca se pide su opinión”.

Luego de cumplir la exigencia, mi compañera y yo nos trasladamos a otro salón, fuera del alcance de los profesores y la cocinera. Escribí: “Ahí los niños estaban desesperados por cantar *Peso Pluma* y efectivamente al ponerla la cantaron duro. A mi compañera le preocupaba lo que pudieran decir los profesores y la cocinera así que les pedía a los estudiantes que bajaran la voz, mientras yo le decía que no importa, “que se arme la de Troya si es necesario”. Sin embargo, siento que, si pudo o puede ser un problema, pues después de todo yo estoy aprendiendo de ellos, de su cultura, de sus creencias, pero ¿cómo fragmentar cosas? podía ser una micro revolución”.

Durante las siguientes horas escuchamos música variada, desde merengue hasta carranga y algunas que pedían. Mientras bailaban, se me acercó **La Niña 4** y me dijo de manera muy molesta que un niño le decía que se iban a casar. Intenté manejar la situación que me parecía jocosa y con ello expresarle que no era algo bueno o malo atraer a alguien, que por el contrario era algo que se le salía de las manos “-profe un niño me está diciendo que le gusto- entonces le dije – ¿y por qué estás brava? – pues porque me dijo que le gusto para mis adentros me reía, respondí – ¿y tú qué puedes hacer? - me miró y le dio risa, - pues le gustas, déjalo”. Esto me recordó a una reunión de profesores que se encargaba de tratar o manejar los casos que hablaban sobre la diversidad a la cual fui citada comenté ¿por qué creería que los niños no están explorando su sexualidad sino solamente eso pasara hasta después? “cuando aparecen las hormonas”.

Cuando llegó el momento de la entrega de regalos escribí en mi diario otro ejemplo de cómo se manejaba el poder sobre los niños y las niñas y sobre el sexo: “Cuando pasaban






a entregar los regalos la profesora principal, e incluso en menor medida el profesor, exigían que los niños se abrazaran y se dieran un beso en la mejilla. Algo muy incómodo para ellos, incluso para mí, me parecía otra imposición ¿por qué tendrían que darse un beso? Es curioso cómo transita lo sexual en la escuela, no podíamos oír reggaetón por sus letras explícitas, pero sí está bien si los niños cruzan ese límite físico, si los adultos lo piden. Como es un campo de inocencia no tendría que verse como algo sexual”

En dicha reunión debía escuchar recomendaciones sobre cómo manejar las clases con **la Niña 3**, pero era un encuentro para hablar de varios casos que estaban en el colegio, escuchar y comentar posibles soluciones. Yo estuve sentada escuchando, me parecía interesante que hayan creado el grupo. En un momento, una de las profesoras comentó que le había sucedido una situación que no supo manejar bien, y ya que era el grupo de inclusión, le parecía conveniente compartirlo. Se trataba de dos niñas de entre diez y once años que se habían besado, lo cual la llevó a tomar la decisión contactar a los papás, comentó “- llame a los papás y esa señora va y le dice a la niña que prefería una puta que una lesbiana, yo me quede callada- “yo no había hablado hasta el momento, pero le pregunte ¿si hubiera sido un niño y una niña habrías llamado a los papás? Ella respondió que sí, no se trataba de su orientación sexual sino por la edad, continuó -además después me enteré que en realidad se besaron porque era un reto, lo que está mal acá es que lo hagan por un reto, porque han sido manipuladas- pero que además siguió indagando y supo que las niñas habían sido pareja anteriormente y que luego fueron inducidas a jugar, por último, aclarando agregó- además el manual de convivencia exige que aquí no haya ciertas formas de demostrar afecto-

Entonces volví a interrumpir y expresé que no creía que hubiesen sido manipuladas sino por el contrario aprovecharon la situación, continúe - tú dices que por el manual de convivencia no se pueden demostrar estos afectos aquí adentro porque otros van a verse influenciados y no está bien, pero ¿si ellos ven a sus papás darse un beso fuera del colegio entonces ahí sí está bien? entonces me pregunto ¿qué es la escuela entonces si no es un lugar para armar o entablar relaciones?- fue una reunión interesante, pudimos dialogar y no sentí que estuvieran cerrados de mente fue sorprendente para mí, pues en la vereda parecía todo más conservador e imaginé que en el pueblo sería igual, pero según el trascurso de la reunión todo aparentaba que no.





Cuando apareció el rector, habló de muchos casos y de las medidas que él estaba dispuesto tomar para solucionar problemas. Para mi sorpresa me pareció distinto, pues no estaba rígido ni inclinado a obligar a las personas; en cambio era receptivo. Sin embargo, pronto noté que, en el fondo, su objetivo era evitar problemas legales, posición que también considero válida. Parecía tranquilo con los temas, pero enfocado a hacer las cosas de la forma “correcta” para evitar problemas.

### 2.5.2 EL ESCÁNDALO

La siguiente anécdota está tomada de mi diario de campo tal cual, pues me pareció un escenario gracioso que aporta a la comprensión de este tema. Las reflexiones no están combinadas con el texto como en anteriores narraciones sino las hago después de las iniciales (D.C)




#### TOMADO DE MI DIARIO DE CAMPO

##### *situación fuera de la escuela*

- Me ocurrió algo gracioso en estos días. En ocasiones, un profesor que está en otra sede y acompaña a mis compañeros, me lleva a Palmira, donde estoy viviendo actualmente. Pero, para encontrarlo tengo que subir a su sede, que queda paralela a la escuela donde estoy; claro está atravesada por montañas. Así que tengo que bajar la montaña hasta una parte y luego subir en un cruce que atraviesa el río al que le movieron el cauce.

Un día llegué, estaba Edward calificando evaluaciones y Alejandra, que es normalista del Cauca, le enseñaba a un niño letras. Pregunté -¿qué califica?- Y ofrecí mi ayuda, pero Edward expresó - No Sandra, qué usted como es, me les pone una nota haciéndolos pasar- se rió-. No lo tomé mal, pero insistí en hacerlo. Así que agarré una hoja, leí y me di cuenta que era sencillo y que las quejas que les ponían a los niños podían deberse a que tal vez algunas preguntas eran un poco ambiguas. Así que dije – Edward, vea es que aquí la pregunta está algo...- ay no Sandra usted tiene su mentalidad. Déjeme el examen que me demoré








haciéndolo. ¿Cuál es esa mentalidad? Pensé, pero pronto me dijo -mentiras, esta fácil- bajé la guardia.

Alejandra observaba la situación junto con los otros niños, los cuales dijeron -profe si quiere califíqueme a mí- haciendo el chiste para que los pasara. Sin embargo, Alejandra expresó su desaprobación al chiste; ella tiene un carácter fuerte.

Era la hora de salida y yo esperé a que entregaran a los niños. En ese proceso, de un momento a otro había un problema, escuché – ¿quién hizo esto? - era el dibujo de un pene en una hoja de un cuaderno. Alejandra había puesto el grito en el cielo; todo se había convertido en un escándalo en la búsqueda insaciable por descubrir qué niño perverso sería capaz de dibujar un pene. Yo prestaba atención; todos decían que era **Niño 2**, quien huía de la situación. Alejandra no dejaba de quejarse y de reclamar. Él lo negaba una y otra vez, Alejandra insistía e insistía en que le dijera por qué lo hizo; todo estaba descontrolado. No recuerdo las muchas palabras que Alejandra proliferaba, pero expresaba su descontento por ver que los niños, tan pequeños y buenas almas, estuvieran en contacto con ello. No la interrumpí porque sentí que podía meterme en terreno blando. Además, le estaba hablando a una mamá que estaba calmada, pero que al mismo tiempo sentía preocupación. Ella expresó- no está mal que ellos conozcan sus partes; lo que está mal es que lo vean con morbo- Alejandra dijo- claro, eso no está mal, pero lo que hay que pensar es qué debe estar viendo para que lo dibuje. ¿qué está viviendo? porque hasta un tema de abuso puede haber ahí-. Pensé: sí, muchas cosas pueden pasar alrededor de eso, pero qué desastre.-

Pregunté algo que no recuerdo con exactitud, a lo que Alejandra respondió- Sandra tú tienes una mentalidad más moderna, pero uno sabe con lo que trabaja-. Una vez más escuchaba que yo tenía otra mentalidad. El estrés y la bulla continuaron; ella intentaba que los niños le contaran. De tanto presionar sobre qué clase de cosas deben estar viendo los niños, Niño 2 dijo- yo lo estoy viviendo, he visto a mis papás- la cara de preocupación de las dos señoras fue notoria; yo solo quería reírme.

La mamá huyó de la situación y se fue con su hijo, mientras tanto Niño 2 se quedó. Alejandra siguió insistiendo en lo que sucedía, de repente su actitud fue más compasiva, quería que él expresara si estaba pasando por un mal momento. Decía algo como - vea lo que



está mal es que no hablen, que no cuenten lo que les pasa ¿sí? si quiere llorar, llore mijo- se lo decía muy cerca de su cara, tal vez ella no lo vio o no lo comprendía, pero ya era muy tarde para entrar desde la empatía. Hablé con ella. Expresaba que todos los niños se la pasaban haciendo cosas cuestionables, que las niñas hablaban de a quien besar y no sé qué más, decía- Sandra es que yo no he dicho cosas, pero yo he visto y me he quedado callada- de fondo decía, he dejado pasar tantas cosas, pero esto ya es el colmo. Pensé; qué error decir eso delante la niña, la cual se va a sentir mal por hablar de que le gusta un niño, intenté conciliar y mostrarle que no podía acercarse así.

No recuerdo qué preguntas exactas le hice, pero quería que viera que a través de preguntas se podía profundizar en el tema. Le pregunté sobre por qué estaba mal si a las niñas les gustaba otro niño, respondió- es que son niños- pensé, ¿y? ¿acaso no están cerca de eso?

La niña, de la cual Alejandra hablaba, estaba al lado de nosotras, había negado muchas veces que ella dibujó el pene, ya que ese pene del tamaño de la huella de un dedo, con proporciones extrañas y una línea temblorosa fue dibujado en su cuaderno. Yo quise hablar con ella, le dije que no se preocupara, que no me interesaba hablar más del tema, entonces pregunté- ¿has besado alguna vez a un niño? - no- ¿te gustaría hacerlo? - miró a la profesora – pues ahora no, cuando sea más grande- palabras que solo quería escuchar Alejandra, continúe- okey entonces ¿de qué hablabas con la otra niña?- según Alejandra ella y otra niña hablaban de solo eso -a de BTS (grupo musical coreano)- que chévere, ellos son chéveres, ¿Por qué te gustan?- porque son chinos, tienen los ojos rasgados- okey pero ¿solo te gustan por eso, o porque son hombres?- solo por eso- ¿entonces no le darías un beso a ninguno?- ah no. Sí -me reí por dentro -¿entonces los besarías solo porque tienen los ojos rasgados o porque son hombres? -me miró y se rió, vio mi trampa. Volteé a mirar a Alejandra con cara de sí ves, en menos de nada habíamos entablado una conversación tranquila y me había contado lo que sentía.

Llegó el momento de irnos, bajábamos Alejandra, los dos niños y yo en el carro del profe. Avanzado un poco el camino la niña me dijo al oído, pendiente de que Alejandra no volteara a mirar, - fue niño 3 el que lo dibujó. Le respondí – okey la próxima piensa si quieres






que te dibujen eso en tu cuaderno, mira todo el escándalo que se armó-. Evidentemente no me interesa exponer al niño, no sabiendo todo lo que puede suceder- (D.C).



Imagen 7. La escuela. Autoría de la investigadora. (2023)

He aquí mi reflexión ante estas experiencias. Hay un escenario en el que transitan dos posiciones que se relacionan; por un lado, es el sexo y la sexualidad presentándose en la vida y por el otro son estos mismos siendo negado. Es el poder que hay alrededor de los cuerpos, los conocimientos y la sexualidad. En esencia es una batalla de poderes.

Como lo narró al inicio, la sexualidad en los niños y niñas está presente. Un ejemplo muy claro es la particularidad de la **Niña 4**, de quién qué puedo pensar que era “extraña” y sus comportamientos eran para nada propios de una niña, “porque es muy pequeña y por tanto seguro algo le estaba pasando”. Pero no lo sé con exactitud y probablemente nunca lo sepa. Por el contrario, sí puedo decir algo claro, y es que los niños experimentan su sexualidad desde temprana edad. (Piaget habla de las etapas cognitivas, en las cuales hay la exploración de ello).






En las narraciones se evidencia: que hay pudor y temor por hablar de ello, del sexo. Los actores con poder, o sea; los profesores, la institución y el manual de convivencia, prohíben ciertas interacciones entre los niños y niñas, cuestionan el acceso al cuerpo desde la autonomía. Un ejemplo claro es su oposición al escuchar música que propenda o incite al sexo, o su oposición a las muestras de afecto propias y genuinas entre dos sujetos, como lo son las niñas que se besaron. Foucault (1976) describe en *la historia de la sexualidad* como se ha creado un discurso que niega la manifestación de esta, la sexualidad, en la infancia:

Se encuentra a la vez expulsado, negado y reducido al silencio. No sólo no existe, sino que no debe existir y se hará desaparecer a la menor manifestación —actos o palabras. Por ejemplo, es sabido que los niños carecen de sexo: razón para prohibírsele, razón para impedirles que hablen de él, razón para cerrar los ojos y taparse los oídos en todos los casos en que lo manifiestan, razón para imponer un celoso silencio general. (p.6)

Sin embargo, también se narra que, de manera arbitraria, porque lo deciden adultos, sí es permitido que ellos, los niños y niñas, actúen hacia el otro, o hacia el cuerpo ajeno según formas específicas que consideren aceptables, incluso a pesar que esa no sea voluntad de los niños. Por ejemplo, el momento en día *de amigo secreto* cuando al recibir los regalos tenían que ser afectivos con el otro, el hombre darle un besito en el cachete a la niña o viceversa. Pero el ejemplo en su máximo esplendor es el manual de convivencia. El escenario de la charla con la profesora y el grupo de inclusión, aparentemente muestra que el problema no era que las niñas fueran lesbianas, el problema es que hay normas para la conducta y por tanto, claro que pueden ser y tener una identidad sexual libre pero no pueden comportarse de manera estrafalaria o escandalosa.

Parece una contradicción, pero no lo es; si se puede evitar el tema mejor, pero si se presenta hay que manejarlo. No es las manifestaciones del sexo siendo callado en su totalidad, pues la profesora no negaba la identidad sexual de las niñas. Pero si pensaba que el hecho de que ellas se dieran afecto en público es una mala conducta, por ende, estaba en contra del manual de convivencia, al cual no puede faltarse, y si se llega a faltar aparecen los actores de poder con el deber y el derecho de imponer como deben interactuar los niños y las niñas entre ellos. Entonces son estas manifestaciones del sexo siendo apaciguadas, no deben








ser pronunciadas, pero si se hace, debe ser de cierta manera específica. Profundicemos ¿Por qué así? ¿Por qué unos pueden enunciarlo y otros no? ¿para qué negarlo en principio, si después se le reconoce? ¿por qué si los niños y niñas lo manifiestan hay que verlo como una perversión de la conducta? ¿Qué papel está jugando la escuela? Me amparo en Foucault (1976)

Sería inexacto decir que la institución pedagógica impuso masivamente el silencio al sexo de los niños y los adolescentes. Por el contrario, multiplicó las formas del discurso sobre el tema; le estableció puntos de implantación diferentes; cifró los contenidos y calificó a los locutores. Hablar del sexo de los niños, hacer hablar a educadores, médicos, administradores y padres (o hablarles), hacer hablar a los propios niños y ceñirlos en una trama de discursos que tan pronto se dirigen a ellos como hablan de ellos, tan pronto les imponen conocimientos canónicos como forman a partir de ellos un saber que no pueden asir: todo esto permite vincular una intensificación de los poderes con una multiplicación de los discursos. (p.20)

La escuela lejos de imponer el silencio absoluto sobre la sexualidad ha generado discursos, Foucault desarrolla el concepto “explosión discursiva” que se refiere a como las instituciones han permitido hablar del sexo, pero no con el objetivo de cuestionarlo o abordarlo en su complejidad, sino por el contrario, se trata de discursos estratégicamente organizados que buscan regular y controlar la sexualidad. Tal y como lo dice en su anterior cita se enseña a los niños una versión controlada del tema, discursos oficiales, canónicos impidiéndoles la posibilidad de comprenderlo con plenitud. La proliferación de los discursos se vincula a la intensificación de los mecanismos de poder, no es erradicarlo, es regularlo, es controlarlo, es convertirlo en un secreto.

La educación sobre la sexualidad se vuelve una herramienta dentro de los mecanismos de poder sobre los cuerpos y las experiencias un discurso institucionalizado. Como explica Foucault, “los mecanismos múltiples que, en el orden de la economía, de la pedagogía, de la medicina y de la justicia, incitan, extraen, arreglan e institucionalizan el discurso del sexo, nuestra sociedad ha requerido y organizado una inmensa prolijidad” (1976, p.22) Es la escuela al igual que la medicina y la justicia dispositivos e instituciones de poder donde se define como producir el conocimiento sobre la sexualidad, aspectos que





deben ser aceptados y otros que deben ser rechazados. Así convierten a la sexualidad en un objeto de análisis constante, reforzando las relaciones de poder.

Esto no quiere decir que todos los actores sean conscientes de eso, por el contrario, la escuela como agente socializador internaliza estas normativas en los individuos. Siguiendo a Bourdieu con la violencia simbólica, son ideologías aceptadas de manera inconsciente configurando ideas como “la buena conducta” cualquier desviación es merecedor de la censura. Foucault (1976) explica:

Es bien posible que se haya despojado a los adultos y a los propios niños de cierta manera de hablar del sexo infantil, y que se la haya descalificado por directa, cruda, grosera. Pero eso no era sino el correlato y quizá la condición para el funcionamiento de otros discursos, múltiples, entrecruzados, sutilmente jerarquizados y todos articulados con fuerza en torno de un haz de relaciones de poder. (p.20)




La censura entonces hacia estos, no elimina el discurso, sino como lo explica, es sustituida por formas más elaboradas y formalizadas, que transforman el discurso sexual en algo aceptable socialmente. Estas nuevas formas deben ser organizadas jerárquicamente para reforzar y mantener el control de las relaciones de poder.

Por ende, no es necesario y útil acabar con cualquier discurso alrededor del sexo, sino por el contrario se vuelve una obsesión saber de él, y empujar a los actores, las personas, los adultos, a los niños y niñas a que hablen de él, a que confiesen. Foucault explica que las sociedades modernas han transformado la confesión tradicional, que era una forma de mostrar las infracciones, en una rutina “todo buen cristiano se confiesa” se vuelve un acto de exploración, pero al mismo tiempo de control:

Se plantea un imperativo: no sólo confesar los actos contrarios a la ley, sino intentar convertir el deseo, todo el deseo, en discurso. Si es posible, nada debe escapar a esa formulación, aunque las palabras que emplee deban ser cuidadosamente neutralizadas. La pastoral cristiana ha inscrito como deber fundamental llevar todo lo tocante al sexo al molino sin fin de la palabra. (Foucault, 1976, p.15)

Entonces la sexualidad ya no es un acto privado de la vida humana, sino que tiene que ser verbalizado, que significa un explosión y revisión pública, una evaluación, parecen





términos para una libertad sexual, pero está mediada por normas. Es una vigilancia interna, el poder infiltrado en la vida íntima.

Un buen ejemplo para esto es la actitud que tomó mi compañera de prácticas ante el mínimo rasgo sexual, o muestra de esta en la escuela, pues usó la confesión como una técnica de control, necesitaba desesperadamente que alguien lo dijera, lo declarara, lo testificara, para así tomar decisiones sobre su conducta. En este momento me causa un enorme placer saber que ningún niño o niña se delató o delató a sus amigos. Sin embargo, uno de ellos por la presión contó algo que es propio de lo íntimo. Esto es resultado de lo que he venido analizando, pues no se busca construir intimidad, cobijarla, sino por el contrario desnudarla.




Entonces el silencio (el secreto) y la vigilancia son reglas de juego, en las que no necesariamente se reprime el deseo de los niños y niñas, sino que redirigen su conducta hacia lo considerado más aceptable. Y claro yo no me pongo en una posición superior, tal vez yo estaba equivocada con **la Niña 4** y simplemente ella había aprendido del sexo de otra forma, y es que es muy posible, las redes sociales son un dispositivo de difusión de esto, pero yo no lo pensé con claridad, en esta época el sexo ya tiene otros lugares. Se vuelve entonces como bien lo explica Foucault la escuela un sistema amplio de vigilancia y control.

Pero ¿cuál es la necesidad? ¿Por qué el sexo parece un enemigo público? ¿Cuál es la necesidad de relacionarlo o convertirlo en una forma de control? Bueno aquí va otra cita de Foucault (1976)

Lo protege una seria caución histórica y política; al hacer que nazca la edad de la represión en el siglo XVII, después de centenas de años de aire libre y libre expresión, se lo lleva a coincidir con el desarrollo del capitalismo: formaría parte del orden burgués. (p.7)

Las comprensiones acerca de la sexualidad y sus manifestaciones en la escuela, son parte del cambio estructural que hubo hacia el capitalismo. El cual es un sistema al que le interesa la productividad y disciplina laboral, reprimir el sexo asegura un control sobre el cuerpo, nos oprime física y emocionalmente, regula nuestra vida. ¿se imaginan donde el sexo no sea un tabú? ¿Cómo nos expresaríamos sobre él? ¿se imaginan cómo sería el consumo?





¿habría consumo alrededor de él? Tal vez sí, pero ¿funcionaría la industria de la pornografía? ¿el regatón y sus letras explícitas tendrían tanta potencia?

Estamos constantemente pensando cómo contenerlo, si no lo hacemos es porque estamos en lugares para ello, en momentos para expresarlo. Puede que sí, la intimidad es un lugar y un momento que lo conserva que le permite el crecimiento y su libre exploración. Pero si llega a presentar en otros lados pensamos que es ilógico, nosotros mismos vigilamos y castigamos nuestra conducta que creemos poco natural. En efecto puede haber acciones peligrosas, yo podía tener razón en que la **Niña 4** fuese una víctima y mi compañera podía tener razón en que algunas muestras pueden ser producto de un abuso, pero ambas dimos por sentado afirmaciones que nunca pudimos comprobar.




Cierro con esta última línea de Foucault (1976)

Pero tal vez hay otra razón que torna tan gratificante para nosotros el formular en términos de represión las relaciones del sexo y el poder: lo que podría llamarse el beneficio del locutor. Si el sexo está reprimido, es decir, destinado a la prohibición, a la inexistencia y al mutismo, el solo hecho de hablar de él, y de hablar de su represión, posee como un aire de trasgresión deliberada. Quien usa ese lenguaje hasta cierto punto se coloca fuera del poder; hace tambalearse la ley; anticipa, aunque sea poco, la libertad futura. (p.7)

Los niños no dejarán de experimentarlo y habrá muchas ocasiones manifestaciones e incomoden tanto que quieran ser controladas por alguien, porque desafían los ideales y expectativas de la sociedad. Del sexo hay que hablar y no satanizarlo cuando se presente, intentar comprenderlo. Los discursos alrededor del sexo hay que revolucionarlos y la escuela tiene que ser parte de eso.

Pero ¿cómo se podrían revolucionar los discursos hegemónicos alrededor del sexo? Ya sabemos que estos discursos son en esencia ejercicios de control; que hay acciones coercitivas sobre los cuerpos que encarnan decisiones políticas; que hay una ideología dominante del discurso sobre la educación sexual; y que tiene un impacto sobre la vida, configurando todo alrededor, las nociones, los conocimientos, actitudes, gustos, comportamientos, Etc. Me hago estas preguntas ¿serán igual de fuertes las decisiones políticas sobre unos cuerpos que otros? ¿La condición de clase influirá? ¿serán los mismos





discursos de la sexualidad en los colegios de barrio/públicos como en los colegios privados? ¿Sí lo es, entonces cómo será en la ruralidad? Hasta hago preguntas un poco “superficiales” ¿se concebirá el amor de la misma manera en todos lados? ¿Cómo será la cita romántica de una personas que tienen mucho dinero? ¿Cómo son entre las que no lo tienen? ¿Cómo es en el campo? ¿Cómo esto se traduce en lo sexual, en la forma en la que nos vinculamos afectivamente, en cómo nos reproducimos? ¿la gente con más dinero se reproduce igual que la gente con menos? En efecto responderlas sería hacer otro trabajo de investigación, pero me permito compartir con el lector estas inquietudes para reflexionar sobre las diversas realidades, esto cambia la noción de un solo modo de pensar la educación sexual, tienen que reconsiderarse los discursos de esta.

Passaré a una o dos últimas anécdotas que fueron y creo son relevantes para el análisis sobre la escuela, como un agente socializador.

### 2.5.3 LOS MAESTROS Y LA FAMILIA EN LA ESCUELA.

Otra descripción de mi diario trata de una capacitación para profesores en el que se propuso una actividad para solucionar problemas con los niños y su desempeño en los trabajos. Eran escenarios hipotéticos en los que cada profesor enfrentaba un dilema. Uno de ellos consistía en hacerle una retroalimentación a un niño que había hecho en una cartulina un dibujo en el que se le pedía que propusiera un mejor trato en el hogar. El niño dibujó una chancleta y puso debajo una frase que decía “la chancleta no es lo mejor”, nosotros teníamos que evaluar si había logrado el objetivo.

Para mí era evidente que sí, pero para mis compañeros y para los profes había cosas que recomendarle. Mis compañeros se centraban en la forma del texto, si tenía tildes o mayúsculas; una compañera decía que ella le preguntaría, porque creía que al niño lo golpeaban. Yo sentía que los argumentos justificaban los golpes o el regaño. Sin embargo, mi compañera no fue la única con esa postura pues algunos profesores decían que sentían que el niño no hablaba del otro lado del escenario, sino seguramente estaba mostrando lo que le beneficiaba, pensé en su momento que los diferentes modos de formación nos determinan en la manera de ser como educadores, el regaño es válido sobre todo si lo “merece”.



Ante el problema hipotético presentado, las opiniones invalidaban lo que el niño expresaba, era cuestionado, pues era claro para todos que era golpeado, pero de manera implícita parecía que el niño se lo había buscado y por ende era válido el maltrato. Creo que este ejemplo puede definir como son vistos los niños en la escuela.

#### 2.5.4 LOS PADRES.



Imagen 8. Campesino, cerca de la escuela. Autoría de la Investigadora. (2023)






La relación que tuve con los papás fue compleja, yo le daba clase a 5 niños y niñas así que no veía a muchos papás. Sin embargo, nunca entablé diálogos con los papás de dos de mis estudiantes, porque para el **Niño 1** sus papás todo el tiempo trabajan y cuando lo recogían era un proceso rápido. La **Niña 4** como ya lo conté se iba con su hermana y su primo, así que tampoco tuve contacto con sus padres. Aun así, tuve un par de historias con ellos; que creo son complejas pero interesantes.

**Primer caso:** hablaré de mi relación con la señora que ayudaba en la cocina, quien era familiar de una de mis estudiantes. Como mencioné en la anécdota del amigo secreto, ella pudo imponer sus creencias y parar la actividad que mi compañera y yo estábamos haciendo. Esta es una de algunas situaciones que tuve con ella, en las que parecía que siempre estábamos en disputa. Por ejemplo, tuve una clase con los niños y las niñas de quinto, donde les conté sobre la teoría de la evolución y en el que mencioné que no creía en dios. Para mis estudiantes en su momento fue escandaloso, pero ellos no fueron mis únicos “receptores”; para ella, que me prestaba atención desde la cocina, también lo fue.

Ella, en algunas ocasiones, durante mis clases, ejercía autoridad interrumpiendo y dándome órdenes; cosas “mínimas”. No eran comentarios relacionados con el contenido de la clase, sino alrededor del orden del salón. Estas cosas me irritaban. Yo intentaba calmar la molestia que me provocaba para no reaccionar. Sin embargo, también reconozco que en otros momentos ella compartió información relevante sobre los padres y los profesores, lo cual respeto y voy a mantener en confidencia.

**Segundo caso:** involucra a dos mamás de dos niñas. Había sucedido un altercado entre dos de mis estudiantes. De manera muy torpe decidí involucrar a las mamás en la disputa pensando que ayudaría a solucionar el conflicto entre las dos niñas. Opté por aplicar el castigo como medida de solución, con lo cual, naturalmente se agrandó el conflicto. Pues al yo explicarles a las mamás que sus hijas se irrespetaban la una a la otra, su reacción fue descalificar a la otra niña y posicionar a su hija como víctima. Cada niña tenía un argumento que justificaba porque había sido grosera con la otra, argumentos muy oportunos, que para mí. dejaban ver su astucia, pero que, para las mamás eran verdades absolutas.








Intenté mediar y apaciguar las aguas, lo cual funcionó momentáneamente. Pero sucedió algo que considero curioso y que me dejó un poco desconcertada. Ambas mamás expresaron que yo podía tener libertad para controlar a sus hijas. Una mamá más calmada dijo “profe, usted me dice y yo la reprendo” añadiendo que yo también podía castigarla si era necesario. La segunda mamá contundente dijo “ella no puede pensar que puede hacer lo que quiera, porque yo la conozco y sé cómo es”. Aclaró además que yo tenía toda la libertad para reprenderla; me insistió en estar muy atenta porque, según ella, la niña podría “montármela”.

Con estas situaciones entendí que involucrar a los padres de familia no siempre ayuda a desescalar las situaciones, sino que, puede por momentos agravar los conflictos porque ello puede tomar decisiones radicales. Yo había hecho una tormenta en un vaso de agua. Reconocí mi error y me disculpé con las niñas, al incluir a sus familiares puse a las niñas en una posición compleja en sus casas. La disculpa hizo que el conflicto en la clase cambiará, la dinámica se hizo más tranquila, no dejaron de haber conflictos entre ellas, pero de ahí en adelante por mi parte el diálogo se hizo prioritario y la resolución de los conflictos fueron conversados.

**Tercer caso:** es el más complejo, pero al mismo tiempo el más interesante, tuve un altercado con un papá. Como expliqué al inicio de este documento, el programa Viva la Escuela pretendía cerrar la brecha educativa que había dejado la pandemia, enfocándose en el analfabetismo. En mi grupo debía enseñarles lectoescritura, así que todas mis planeaciones fueron alrededor de ese objetivo. Sin embargo, debido a que el curso quedó a mi completo cargo, también tenía que enseñar las otras áreas como ciencia o matemáticas, áreas para las cuales no estoy nada facultada. Lo digo ahora y tal y como lo pensé en su momento “que carajos, de cabeza”. A las matemáticas nunca les encontré la comba al palo, pero en las otras dos áreas pude desenvolverme, y en el proceso, aprendí cosas muy valiosas alrededor de la lecto escritura y la ciencia.

Teniendo este contexto sucedió lo siguiente: yo tenía acceso al grupo de WhatsApp de los padres, allí escribía si había tareas o no, otro factor que fue un conflicto porque nunca me interesó dejar tareas, pero los papás me lo reclamaron muchas veces, alegando que sus niños llegaban a casa a hacer nada. Por la presión de los padres tuve que buscar que poner de tareas. Una tarde, escribí pidiendo materiales para la clase que haría al siguiente día,








estábamos aprendiendo sobre el espacio exterior, y había planeado hacer cohetes para viajar por los planetas que ya habíamos hecho. Fue entonces que un papá me escribió un gran párrafo quejándose de que, veía que solo aprendían cosas del espacio, pero nada sobre leer o matemáticas.

Es algo gracioso porque sin planearlo siempre que él llegaba en efecto eso era lo que yo les estaba enseñando, durante el día habíamos visto otras cosas, otros temas, pero confidencialmente cuando el aparecía yo estaba hablando y haciendo actividades sobre el espacio. Tomé su comentario demasiado mal y argumenté en pocas palabras, que eso no era problema mío pues si los niños no sabían leer debía preguntarse qué había pasado antes de que yo llegara; yo era una practicante que estaría los últimos tres meses para acabar el año “¿que creía que pasó durante todo el año?” No era momento para culparme o hacerme responsable. Vaya error. Mi argumento no fue un párrafo extenso como el de él sino tres, donde me aseguré de usar palabras contundentes y filosas. Viéndolo en retrospectiva, me causa gracia, porque sí que fui egocéntrica y poco estratégica. Yo tenía un poder discursivo y no me importó pasar por encima de él.

Lo siguiente que sucedió fue que mi tutora de práctica me bajó del estado de levitación en el que estaba y tuve que aceptar mi arrogancia y disculparme. Al siguiente día después de clase, mantuve una conversación con él. Ambos habíamos bajado un poco la guardia, sin embargo, en sus disculpas había preparado que decirme, por un lado, apuntó que mis clases parecían ser “la NASA 2” y que eso no era lo necesario para la realidad de los niños. Afirmó que no juzgaría mis métodos y mis formas diferentes de enseñar, pero añadió, de manera más empática: “profe, mire cómo enseñan los otros profesores (los titulares por supuesto), son muy buenos profesores, llevan aquí mucho tiempo enseñando, intente copiarlos” me exigió enseñar tal y como lo hacía la escuela.

Yo también intente ser conciliadora y no pensar en su comentario sobre la Nasa, aunque hoy le respondería “sí, eso es lo que quiero, quiero llevarlos al espacio, a la luna, a donde sea que se les permita soñar” pero en ese momento preferí explicar qué entendía su preocupación y que era algo que compartíamos los dos. Nos dimos la mano, fue un apretón con desconfianza. Para mí, llegar al final del año y ver que, en efecto, los estudiantes “estaban quedados” también fue sorprendente, sin embargo, no todo estaba perdido pues en efecto los





niños si sabían leer, solo que no como los adultos pensamos o solemos esperar, pero igual intentaría adoptar cosas de la experiencia de los profesores de aula

Estos últimos escenarios me llevaron a reflexionar sobre estos actores y sobre mí.




La experiencia con los profesores en la capacitación y estos tres casos son potentes, mi primer pensamiento es ¿por qué la señora que ayudaba en la cocina creía que podía imponer sus pareceres? en ciertos momentos, pero no por ello menos relevantes, ella sentía el derecho de imponerse sobre mi práctica pedagógica. Luego las mamás oponiéndose a reconocer que su hijas podían equivocarse, y paradójicamente dándome la libertad, pero además en algún sentido, exigiéndome que las regañara. Y por último la situación con el papá que me interpeló profundamente, él se sentía la autoridad de exigirme e indicarme cómo debía enseñar y qué contenidos elegir.

Sabiendo que la escuela es un agente socializador, por tanto, hay algo de control en eso. Aunque hoy en día se le cuestiona en múltiples dimensiones, sigue siendo un espacio respetado en los contextos rurales. Aun así, este padre de familia de manera muy decidida me enfrenta y exige que me ajuste a la educación histórica de la escuela. Es muy curioso porque es fascinante que me enfrente. Pero si la escuela y la posición de los profesores en la ruralidad es muy respetada ¿por qué aun así él y ellas toman acciones fuertes contra la posición de los maestros? ¿Por qué los tres actores creían que podían decirme ciertas cosas alrededor de la educación? ¿Era contra la escuela? ¿o lo era en contra del conjunto de los profesores? No. Claramente no. Su exigencia no cuestionaba ni a los profesores ni a la escuela. Me cuestionaba a mí y al paradigma que yo traía. Ellos estaban defendiendo el paradigma tradicional de la educación, lo que Freire denomina Visión Bancaria de la Educación.

Freire (2005) la describe de la siguiente manera:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en el único margen de acción que se ofrece a los educando es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores. (p.39)








Esta cita explica o refleja la esencia del paradigma que los padres y los otros actores defendían: un modelo en el cual yo como profesora soy la única que sabe y los estudiantes son meros receptores pasivos.

Fue una disputa epistémica la exigencia del rector en la primera reunión sobre la educación artística, lo fue cuando cuestioné a mis compañeros el día del escándalo y a su vez ellos me cuestionaron diciendo "usted y su mentalidad". Lo fue con la señora que ayuda en la cocina, lo fue con las mamás y con el papá. El paradigma que tiene aceptación es el tradicional y en esa medida yo tenía que doblegarme, doblegar mi voluntad política y pedagógica al paradigma hegemónico. Yo era quien debía acomodarme a las estructuras de poder. Mi intento de romper ese paradigma fue visto como una amenaza, lo que llevó a los actores a tomar acciones para mantener el control de la institución; el rector, los profesores, la señora que ayuda en la cocina, los padres y hasta mis compañeros, tomaron acciones que intentan modificar la conducta.

Freire argumenta que este tipo de educación bancaria no solo perpetúa las estructuras de poder, sino que niega la posibilidad de un diálogo auténtico. Aunque me refiero a mi como quien debía someterse lo cierto es, que no es un ataque personal, sino es una defensa a lo que consideraban legítimo. Sin embargo, como freire apunta este modelo anula la capacidad crítica y creativa tanto de los estudiantes como también de los profesores, oprimiéndonos y reduciéndonos a recipientes. Estoy de acuerdo con Freire (2005) cuando defiende que se debe superar el miedo a la libertad y asumir un papel activo en la educación, desarrollando una conciencia crítica para transformar la realidad.

El liderazgo revolucionario, comprometido con las masas oprimidas, tienen un compromiso con la libertad. Y, dado que su compromiso es con las masas oprimidas para que se liberen, no puede pretender conquistarlas, sino buscar su adhesión para la liberación. (p. 220)

Estas tensiones son parte de un proceso de liberación. Solo pude verlo escribiendo este trabajo, haciendo preguntas sobre lo que me atravesó y que no pude ni quise ignorar. Claro en su momento con ojos jóvenes, fui radical y volátil. Y pensaba, lo diré escuetamente "que el escenario era desastroso y no me importaba cualquier cosa que me confrontara". Hoy es distinto, hoy mis reflexiones son reconocer todo en su complejidad. Los actores son



importantes, son claves para el proceso, son fundamentales y necesarios. Como Freire proponía la práctica pedagógica debe hacerse en conjunto, con aliados. En palabras del propio Freire (2005)

En tanto en la teoría de la acción antidialógica la conquista, como su primera característica, implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto, en la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo en colaboración. (p.218)

Lo peor que pude hacer fue cerrarme las puertas al encuentro con esos posibles aliados, como lo era la señora que ayudaba en la cocina. Fue claro que tenía una influencia importante en la escuela ya que ella desempeña un rol que no es cualquier cosa, pues es quien alimenta a los niños y niñas. Y aunque por supuesto yo estaba en contra de muchas de sus posiciones, era alguien que se interesaba por el bienestar de los niños y niñas, que luchaba porque comieran lo que ella cocinaba porque si no lo hacían les enviarían refrigerios sintéticos. Yo debía conciliar con ella.

La escuela, como institución social y educativa, no solo cumple con funciones de transmitir conocimiento académico, sino también es un espacio clave en la construcción de valores, creencias y formas de relación entre los individuos. La escuela se enfrenta constantemente a la tensión entre lo formal y lo informal, representado por lo prescrito de los programas oficiales y las realidades socioculturales de las comunidades.

En el contexto rural la escuela adquiere una dimensión más compleja al estar en constante interacción con el entorno socioeconómico local. En este contexto, los procesos educativos se ven atravesados por las dinámicas exteriores de poder, pero también por relaciones de poder internas debido a su naturaleza organizativa. Los administradores, profesores y padres de familia, a través de sus roles y decisiones, establecen dinámicas que influyen en cómo se toman decisiones, se implementan políticas y se desarrollan las interacciones diarias en la escuela. Estas influyen en la manera en cómo los niños y las niñas construyen su relación con el mundo, con sus cuerpos, la sexualidad y con los demás.

Entendiendo el contexto de la escuela, expresé mi postura, que es política; la educación debe ser un acto crítico que permita el pensamiento flexible y reflexivo, que





permita la autonomía y la agencia, que permita el diálogo para convertir el espacio en un lugar que esté dispuesto a la participación y al saber colectivo, que valore la diversidad y experiencias. El acto de enseñar desde lo que he comprendido, no es más que el acto de compartir, el acto de reconocer, de abrirse a las posibilidades y a lo desconocido, un acto que puede ocasionar temor, pero que, siguiendo a Paulo Freire (2005) y a sus ideas en *la pedagogía del oprimido*, explica que esa angustia no es más que miedo a la libertad y nos refugiamos en una “seguridad vital” argumentando que solo somos consecuentes y responsables, siendo sujetos que abrazan la buena conducta que mantiene la armonía social. La verdad es que tenemos miedo, y este es un miedo sometedor, pero aun así lo preferimos por encima de la “libertad arriesgada”. Sin embargo, no reconocemos que es miedo está; en su lugar pretendemos venderla y defenderla dentro del orden establecido.

Sus dudas y preocupaciones adquieren, así, un aire de profunda seriedad. Seriedad de quien fuese celador de la libertad. Libertad que se confunde con el mantenimiento del statu quo. De ahí que, si la conciencia implica poner en tela de juicio el statu quo, amenaza entonces la libertad. (p.31)

Por eso una educación crítica es aquella que cuestiona las estructuras de poder y busca transformarlas. Hay que cuestionar e incomodar lo que quiere mantener un orden donde se perpetúa relaciones de dominación y la poca conciencia de sí mismo.

### **2.5.5 Los mapas. La c/a/r/tografía**

Cómo último ejercicio personal para la reflexión de la escuela cree dos representaciones visuales de esta y del territorio. para comprender cómo la distribución de los espacios afecta la definición de las relaciones que se configuran en la escuela. Cuando hice estos ejercicios no esperaba que me aportaran elementos para comprender más de lo que ya había escrito, sin embargo, al representarlos de manera visual pude observar cómo los espacios se organizan de tal manera que terminan siendo un sistema complejo de relaciones, lo explico a continuación.





Imagen 9. Barrera. S. (2023) "El Territorio"

### Primer mapa, El Territorio:

Es de los dos, el más sencillo. Lo organicé según los recorridos que hice durante los tres meses, los cuales no variaron mucho, exceptuando cuando fui a Cali. Este mapa lo estructuré según lo que viví en cada lugar: Cali la represente con Siloé, ya que recuerdo que la estrella es un símbolo emblemático, que puede verse desde cualquier punto de la ciudad.

Represento también la casa de Palmira en la que viví y se convirtió para mí en un espacio significativo, fue un tiempo en el que encontré complicidad y cuidado, la dibujé con dos gatos llamados Juanito y Juanita, de cariño los dueños les decían Juanito y Juanita Alimaña. Incluyo el dibujo de un crucero, que representa un punto de conexión, ya que para llegar al pueblo tenía que bajarme en ese cruce, al cual le dicen *crucero*; de hecho, a todos los puntos llaman así. El pueblo está representado como un lugar lleno de haciendas y del

cultivo de uvas. Por último, está la escuela, la cual está en la punta de la montaña, donde el ambiente es frío. Todo estaba rodeado de extensos cañaduzales. Agregó a un Buziraco como representación de sus mitos y leyendas, en el tercer acto se cuenta la historia de este.



Imagen 10. Barrera. S. (2023) "La escuela, mapa"

### Segundo mapa, La escuela:

Es más complejo, fue hecho como parte de las tutorías. Este refleja la distribución del espacio escolar; no se trató específicamente de las experiencias estéticas que viví, sino que lo organicé según cómo y dónde percibí las categorías principales de esta investigación: donde noté que se daba la autoridad está simbolizado con un triángulo rojo; donde se presentó la sexualidad, un hexágono morado; donde los niños podían ser más "libres" lo represento

con un círculo azul. Agregué fotos de los niños habitando el lugar, como también un código QR que reúne las canciones que más escuchaban y que se escucharon en los festejos.

Las representaciones están superpuestas en dos mapas sacados de google earth, el que se muestra, en el borde inferior la distancia entre el pueblo Santa Elena y la vereda el Castillo, en el superior donde está el dibujo de la escuela, se muestra de manera más focalizada geográficamente se encuentra la escuela y mi recorrido para bajar la montaña.

### *Distribución del espacio*

En el mapa refleja la estructura de la escuela:

- En el primer salón trabajaba el profesor titular con los cursos primero y segundo.
- En el segundo salón trabajaba la profesora titular junto con mi compañera; ellas se repartían transición tercero, cuarto y quinto.
- Junto al segundo salón se ubicaba la cocina y el comedor que quedaba al aire libre, así como la huerta.
- En el exterior, el área donde los niños jugaban, la cancha, los columpios, el sube y baja y el pasamanos.
- Por el otro lado, están los baños y dos casas que habían organizado para dos familias.

Si bien noté ciertas categorías que se concentraban en lugares específicos, podían manifestarse en distintos espacios. Sin embargo, la representación da cuenta de que la distribución del espacio tiene un sentido, responde a una lógica que regula la interacción y define el propósito de cada área.

Hay espacios dedicados exclusivamente a la diversión o al ocio y otros al estudio, al servicio y al trabajo. Esto también refleja la disposición del mobiliario y las normas implícitas. Por ejemplo, las paredes de los salones eran blancas con una franja de pintura café (de aceite) están diseñadas para que los niños no ensucien las paredes si ponen las manos.

Además, existen zonas restringidas, como lo era la cocina, donde los niños no podían ingresar, por razones de seguridad. Sin embargo, también lo era para el profesor, parece un

espacio en el que implícitamente se marca una distinción de los roles de género, donde el profesor podía ser limitado a ciertas actividades relacionadas con la comida.

Aunque debo decir que la distribución del espacio no se evidenciaba una distinción marcada del género, exceptuando los baños. Durante los descansos los niños compartían entre todos, no había un lugar que solo las niñas ocuparan o solo niños, incluso los juegos tendían a ser de todos, pocas veces solo jugaban los hombres fútbol.

### ***El espacio como reflejo de la comunidad***

El espacio también se comunica a través de los objetos que contiene. La presencia de una estatua de la Virgen, por ejemplo, refleja la influencia religiosa de la escuela. El mobiliario en su mayoría reutilizado o adaptado, también es una expresión del aprovechamiento comunitario. Las mesas en los salones eran redondas, aunque la de del profesor era rectangular, pero la de la profesora era la misma mesa de los niños lo que puede hablar un poco de la relación entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, algo que me parece positivo es que la escuela, al final de la tarde se convertía en un punto de encuentro, la junta de acción comunal organizaba el lugar, era adaptado para actividades sociales como la danza, o teatro. Pero, además, las casas que también tenían lugar allí, nunca supe la historia, pero me atrevería a decir que es obra de la gente del pueblo que le buscó lugar a esas familias.

Las escuelas tienen la particularidad de estar solas después de clase, pero en las tardes está, la escuela Santa Elena, es un punto de encuentro para la comunidad. Creo que genera una ruptura con las dinámicas escolares habituales que se daban durante el día, pues el espacio era comunal, los mismos niños de la escuela asistían a estas actividades.

### ***La huerta: resistencia y soberanía alimentaria.***

Un elemento significativo es la huerta que juega un papel importante, de alguna manera simboliza el resistir, inculca soberanía alimentaria, se sabe por todo el documento que el monocultivo es la caña, pero allí en esa escuela se estaba cultivando plátano y tomate,

entre otros. Allí les enseñan a los niños y niñas cómo se cultivan estos productos. Aun cuando esto no es muy constante supe que tenían planeado a futuro llevar más alimentos y ampliarla.

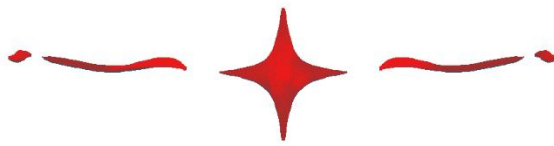
Este ejercicio me permitió observar donde se forjan y cómo se construyen las relaciones en el contexto identificando las dinámicas de autoridad, la sexualidad, el poder y la libertad, entre otros aspectos. Dibujar estos mapas, representó no solo como estaba repartido el territorio, sino también cómo se entrelazaron las diferentes dimensiones de la experiencia en la escuela y el espacio, lo que aporta una visión más compleja y tal vez más completa o por lo menos más amplia.

**Tercer acto**  
**LA OTRA CARA DE LA MONEDA**

**Se “resuelve” el conflicto principal. Aquí se dan las revelaciones importantes, y se muestra el desenlace de la historia. La trama se cierra y los personajes llegan a una nueva situación equilibrada.**



**Barrera. S. (2023) “casa de abandonada en la montaña”**



Hemos llegado al final de esta narración; es el después del clímax, lo que el espectador espera que suceda en el sentido lógico de la historia. Mediante todo el texto he contado anécdotas y las he analizado con teoría, lo que me ha llevado a reflexiones profundas sobre cada punto para construir las conclusiones que deseo presentar y compartir.

Para ello empezaré contando parte del último evento que tuvo impacto significativo y que dejó una huella en mi práctica y cómo de ésta se desató un proceso de creación. Después contaré cómo ese mismo proceso siguió evolucionando y me llevó a nuevas creaciones sobre la experiencia que me atravesó y generó más comprensiones. Es un resultado de lo que considero bello, pues, aunque en el segundo acto presento las dificultades, las tensiones, las anécdotas de una practicante con posiciones políticas que vienen de la formación profesional que he recibido. En este acto final se pretende hablar de ese otro lado de la misma moneda, lo que me fascinó y también me nutrió como docente, es aquí que hago las declaraciones más pausadas, reconociendo mi errores como practicante y también lo importante que es la comunidad en un entorno rural lo cual no hay que desaprovechar.

Este acto está dividido en tres: Gestos creativos, valoraciones del territorio y conclusiones.

**En el desarrollo de este tercer acto se entiende por gesto creativo una acción o expresión que posee un valor artístico, que genera algo significativo para la persona creadora. Es un proceso creativo que no es accidental, sino que tiene un propósito a pesar de que surja de un impulso espontáneo. Refleja una idea, emoción o mensaje del creador o creadora. El concepto aplica para las diversas disciplinas de las artes, sin embargo, también para otras formas de creación humana.**





### 3.GESTOS CREATIVOS PRODUCTOS DE MI PRÁCTICA


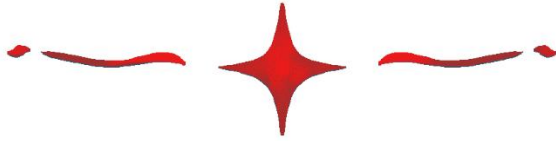



Como lo dije en la introducción, a partir de mi experiencia y del ejercicio de la reflexión de mi práctica pedagógica, emergieron creaciones que hice durante mi práctica y después de ella. Creaciones a las cuales no les estaba dando relevancia pues como comenté en la metodología, surgieron de la acción cotidiana, del pasar un buen rato o en su defecto algunos son trabajos que presenté en la universidad. Estos últimos son fruto del trabajo académico que tenían por objetivo producir aprendizaje siendo procesos interesantes como a su vez creativos y enriquecedores. Este capítulo es la recopilación de una muestra visual/artística que permite externalizar mis pensamiento y vivencias, pero también es una vía para profundizar en las creaciones que surgieron de ese proceso que comenzó con: El mito de “*las tres cruces*” una de las historias más significativas del Valle sobre todo de Cali, sobre la cual realice un póster que retrata al personaje principal de la historia; un cuento que creé en una clase para explicar el contexto por el que atravesaban los niños y el territorio; por último, una máquina epistemológica como continuación del cuento para hablar del juego en la pedagogía.

A partir de estos tres gestos explicaré como hubo una contribución a mi reflexión personal como profesional.

#### 3.1 LAS TRES CRUCES.

Me encontraba en la semana de vacaciones, al igual que la caña fue parte de la semana, ir a las Tres Cruces también lo fue. Pues en una fuga que tuve a Cali, me contaron la historia que encerraba ese símbolo. Para mí fue tan fascinante que convencí a mis roomies, los amigos de mi papá, de ir un fin de semana, pues ya había crecido la idea de crear una ilustración alrededor de la historia, pero pensaba que no podía hacerla y mucho menos hablar de ella con propiedad sino la conocía. Aparte de eso había entablado conversaciones con la Linterna de Cali, pues pensaba ambiciosamente que me encantaría hacer un diseño para ellos sobre la historia. Cuando se los comenté aceptaron, entonces después de ir a conocerla mis



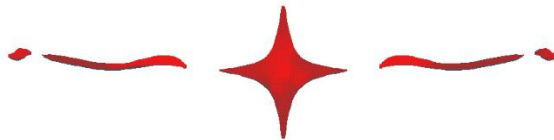
días transcurrieron en ir al colegio, hacer clases, volver a la casa, hacer planeaciones y por último diseñar.

La historia completa de cómo fue subir la montaña la dejo para después. Aun así, escuché un par de historias de subida sobre cómo varias veces se ha incendiado por el mal cuidado, la basura y el mal turismo; que es un sector que inició con casas de invasión y poco a poco se fue valorizando a tal punto que estas ubicadas en el pie de la montaña son muy costosas. Supe que uno de los cantantes más famosos de Cali por el consumo de coca terminó perdiéndolo todo y se paseaba por la parte baja de la montaña pidiendo dinero. Por último, que muy cerca de ella atraparon a un hermano Orejuela, que, si se tiene un tris de contexto del país, sabremos que los Orejuela fueron uno de los grupos del mercado de la coca en Colombia.

La montaña guarda historias que componen a Cali y a la cultura popular. Su principal historia es la que contaré a continuación, la cual tiene raíces en el folclore tradicional de la región, deja ver parte de sus creencias y además muestra la relación que tienen los caleños con la salsa y la fiesta.

*Cuenta la leyenda popular que el diablo Buziraco tenía un gusto especial por Cali, le atraía la fiesta, la salsa y el viche. Sentía una gran atracción por el encanto de esta ciudad. Sin embargo, siempre que aparecía algún mal traía; en medio de la juerga elegía a un par de mujeres que volvía locas al bailar. Hipnotizadas por su baile lo encontraban fascinante, no había bailarín que se le comparara. Mientras se movían al ritmo del timbal, Buziraco les advertía no mirar sus piernas, pero vencidas por la curiosidad en un pequeño vistazo descubrían la verdad; en lugar de piernas se encontraban con las patas tensas y curvas de una cabra. Del espanto perdían la cordura, mientras él se reía de su turbación.*

*Cansado de recibir muchachas poseídas y desdichadas, un cura decidió enfrentarlo. Subió al cerro de Cali y colocó tres cruces de madera bendecidas, simbolizando la santísima trinidad, estas se convirtieron en una cárcel para el demonio quien muy enojado intentó tumbarlas, pero le fue imposible. Nunca más pudo volver a pisar Cali y las tres cruces se convirtieron en las protectoras de la ciudad recordando la derrota de Buziraco.*



Es así como me la contaron, pero esta es una historia que con el pasar de los años ha variado, pues los relatos orales tienen esa característica, por ejemplo, dentro de otras versiones que escuché me dijeron que él venía de Cartagena y que después de ser expulsado de Cali se fue al municipio de Juanchito, que de hecho está muy cerca de Cali.

Averiguando sobre la historia en varias páginas/ fuentes encontré, que por esa época la ciudad se enfrentaba a la muerte, las plagas y las enfermedades, los caleños no tenían una explicación en concreto sobre los eventos y por ello se lo atribuyeron a un demonio, al que describían con cola de reptil y alas de murciélago, que vivía en el cerro. Meses después los frailes, Fray Juan y Fray Vicente Cuesta subieron con tres cruces de guadua al cerro donde decían que estaba el demonio.

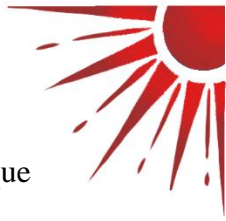
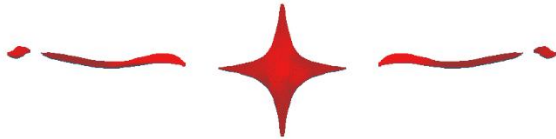

Sin embargo, esta no fue su primera aparición, tal y como me habían contado, antes de estar en Cali vivió en Cartagena de Indias durante la época de la colonia. Según la historia llegó con los esclavos africanos traídos de España, quienes no los consideraban un demonio sino por el contrario un dios. Los indígenas, mestizos y negros le rindieron culto en el cerro más alto llamado La Popa, allí él se presentaba para unirse a la fiesta en su honor, en ocasiones aparecía en forma de Cabron Uri. Calderón (2018) escribió lo siguiente para su trabajo de grado:

Algunos dicen que es un demonio desterrado de España, otros afirman que es un espíritu que decidió acompañar a los negros colándose en los barcos de los vendedores de esclavos. Este tenía la apariencia de un macho cabrío, al que indígenas, mestizos y esclavos adoraban, celebrándose ritos de sangre, orgías y bailes a la luz de fogatas. (p.13)

Se dice que al monje Fray Alonso de la Cruz Paredes se le apareció la santísima virgen quien le pidió construir una iglesia, en su nombre, en Cartagena de indias y esta debía estar en la montaña más alta en la bahía. A su llegada organizó un grupo de españoles armados que irrumpieron las fiestas y el fray tiró al Uri por el abismo, con ese acto sentó la construcción de la iglesia. Es así como tras su expulsión el demonio llegó a Cali estableciéndose en el cerro.

El lugar idóneo para emprender esta misión era el Cerro de la Popa, Buziraco quiso sabotear la construcción con truenos, rayos, diluvios y huracanes, llevándolos a un enfrentamiento. Algunos dicen que para exorcizar el lugar el religioso luchó contra





este, mientras otros cuentan que tiró su estatua cerro abajo por un precipicio, al que se le conocería como El Salto del Cabrón. (Calderón, 2018, p.14)

C.R Ronalk escribe un poco más de la historia explicando que los negros de Cali lo curaron haciendo rituales de nuevo en adoración a él y con ello fue libre durante trecientos años. Volaba por encima del cerro mientras los negros cantaban y bailaban. Sin embargo, se le acusó de los incendios del cerro, las pestes y la hambruna. Por ello se les encomienda la expulsión a los hermanos Cuesta “Los hermanos ordenaron un ayuno en la ciudad durante cuarenta días y sus noches, junto con la oración al inicio de la madrugada en todas las iglesias, capillas y cementerios” (Calderón, 2018, p 14). Tras eventos que ocasionaron terror los hermanos deciden subir con las tres cruces de guadua, hicieron el exorcismo que les tomó siete horas. Al lograrlo se creó la costumbre de ir en romería el 3 mayo día de la santa cruz a hacer la santa misa.




Sin embargo “El 24 de diciembre de 1876 Cali fue completamente quemada, eran los tiempos de la guerra del Radicalismo Liberal, al desgastarse las cruces Buziraco fue libre y en señal de venganza envolvió la ciudad en llamas” (Calderón, 2018, p.15) con esto se decidió restaurar las cruces cada cierto tiempo para evitar calamidades, aunque aun así Cali sufrió algunas, las que por supuesto sólo pudieron ser obra de Buziraco y por ello el padre Marco Tulio Collazos decidió enfrentarlo y reemplazar las cruces por unas de hierro siendo las últimas y las actuales que mantienen a Buziraco cautivo.

Otro ejemplo de las variaciones de las narraciones las hace la Universidad del Valle, en su página sobre los *mitos y las leyendas* que las describe de la siguiente manera:

#### El ojo de Buziraco

Es común que al andar por las calles de la ciudad se logren observar en lo alto de una montaña tres imponentes cruces. Miles de personas suben día a día a lo más alto de esta cumbre por diversas razones ¿Pero por qué hay tres cruces plantadas en lo más alto de tan emblemático cerro?

Dicen las leyendas que Buziraco, un gigante y tenebroso murciélago era observado en las noches en la cumbre del cerro, rodeado de hombres y mujeres que al son de los tambores bailaban a su alrededor. Atemorizados, los habitantes suplicaron por ayuda para



expulsar a tan malévolo demonio, desde Popayán fueron enviados los misioneros Vicente y Juan de la Cuesta, que plantaron tres cruces de guadua para aplacar al murciélago. Nunca volvió a ser visto, la calma de la noche volvió para los ciudadanos, pero en 1925, un temblor sin precedentes derrumbó las tres frágiles cruces.

Tuvieron que pasar doce años hasta que se instalaron tres cruces de concreto para evitar mayores peligros. Muchos de los habitantes aseguran que Buziraco jamás abandonó el cerro, que quedó sepultado bajo las tres cruces y que aún aprovecha para hacer de las suyas ante la oscuridad de la noche.

En la búsqueda de las representaciones de Buziraco, esperaba encontrar muchas, pero curiosamente fueron pocas. Aun así, aunque son escasas, me parecen interesantes porque creo que es una forma de entender la imagen colectiva. Tal vez la limitada cantidad de representaciones visuales se deba a que el legado ha sido predominantemente oral y quizás sea porque su figura no es tan central como lo es la narración. Sospecho que esta ausencia de imágenes alimenta más el imaginario colectivo, ya que obliga a las personas a construir su propia interpretación desde la acción de imaginarlo.

Estas imágenes pueden ser interpretación personal o una adaptación colectiva de las narrativas que lo describen. Aunque pocas, reflejan cómo las historias moldean las representaciones visuales y también cómo estas imágenes retroalimentan las narrativas. Esto puede ser muy claro al ver la evolución de su imagen; pues en algunos relatos, Buziraco es representado como un dios mientras que en otros como un demonio. Creo que es una evidencia de cómo las historias y contextos culturales influyen directamente en la manera en que su figura es concebida.





Imagen 11. Radionica. 2017



Imagen 12. El tiempo. 2023

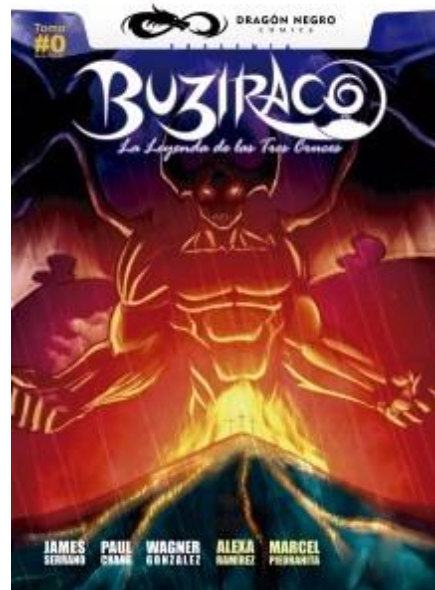


Imagen 13. GONZALEZ. P.

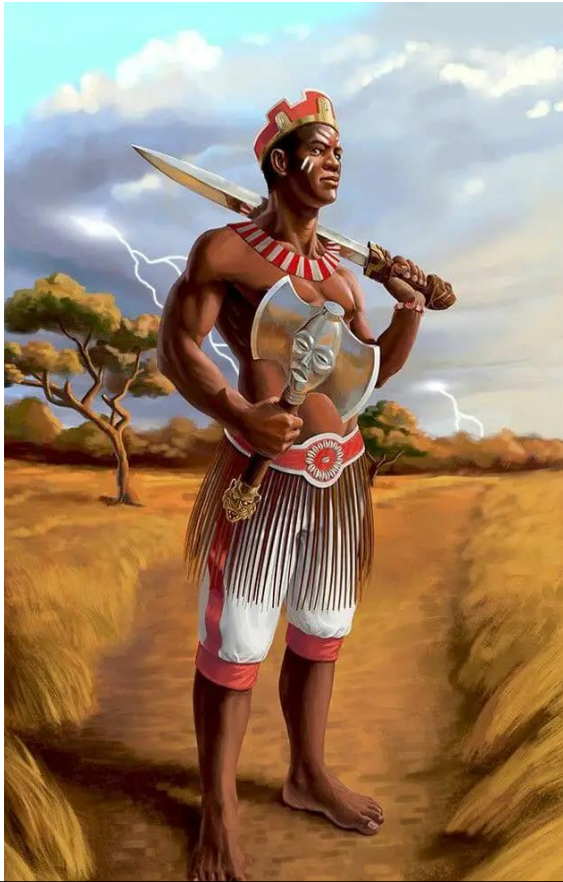


Imagen 14. Shangó. Hablemos de mitología (2018)

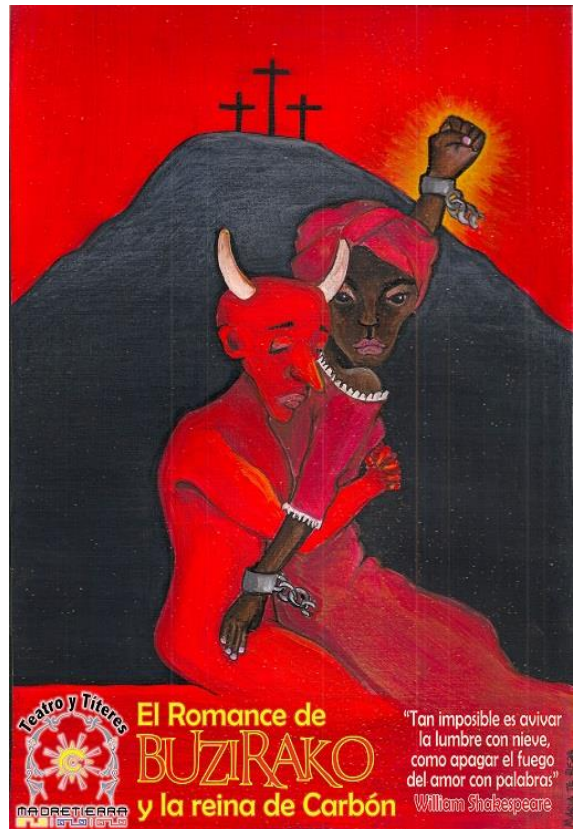


Imagen 15. Tretin. M. (2020) para la obra "el romance de Buzirako y la reina de carbón"



Imagen 16. Chango. Tarotdelamor.

### 3.2. BUZIRACO

En relación con el proceso que hice después de la leyenda, hice una búsqueda en las representaciones, continuando con esa tradición de interpretar las tradiciones las leyendas propuse el poster y esta es una versión que alimenta la tradición y el mito.



Imagen 17. Esbozos de la idea. Autoría de la investigadora. (2023)

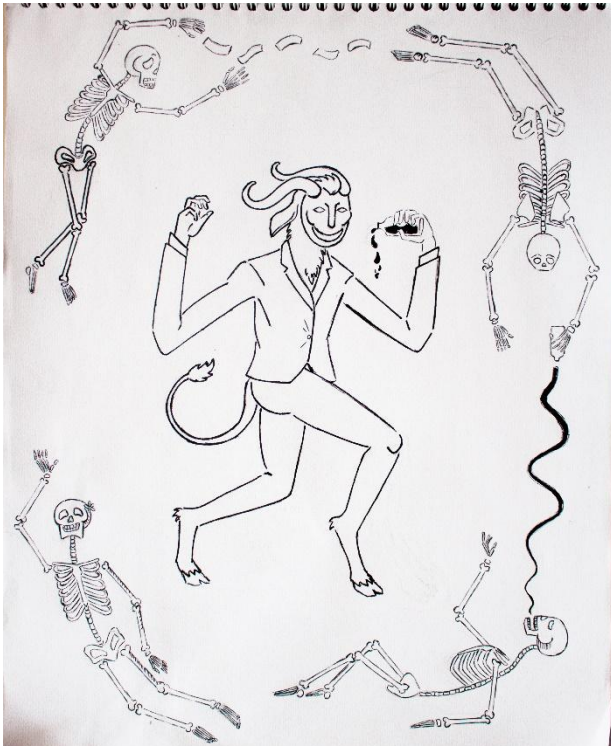


Imagen 18. versión 1 de Buziraco. Autoría de la investigadora. (2023)



Imagen 19. versión 2 de Buziraco. Idea definitiva. Autoría de la investigadora. (2023)

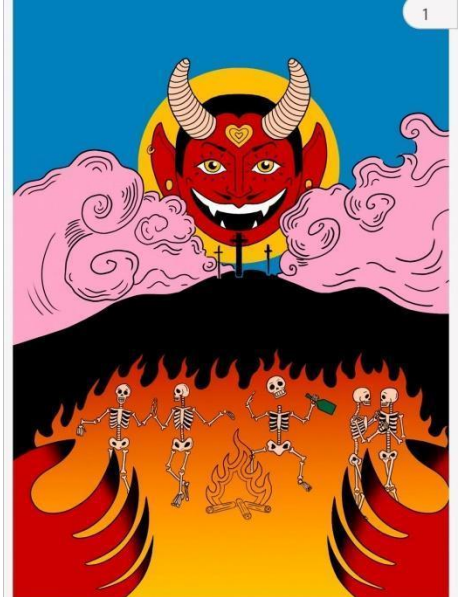
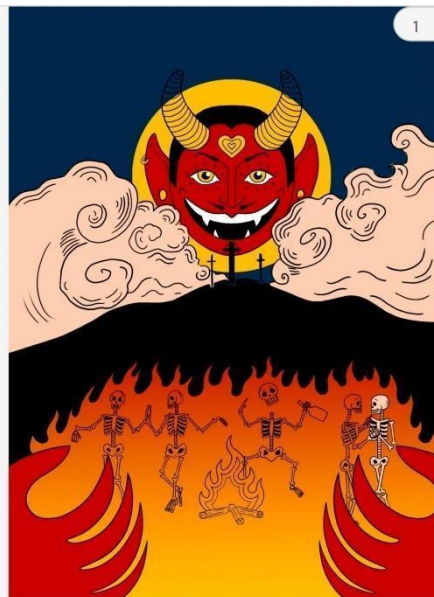
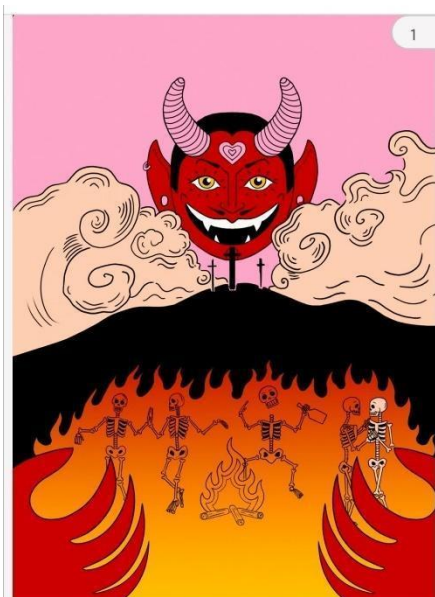


Imagen 20. Colorimetría. Pruebas de color. Autoría de la investigadora. (2023)

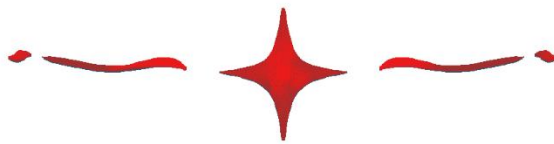
# EN ESTA TIERRA



# YA HAY MUCHO DIABLO



# BAILANDO SALSA



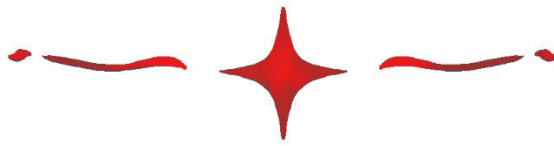
Como licenciada en artes visuales empiezo a conectar con esos procesos que son de apropiación cultural, de transformación, de acercamiento. Reflexiono cómo me acerque a un contexto, lo interprete y como estas interpretaciones toman forma en producción visual. Con independencia de las variaciones en la narración, para mí la leyenda del diablo se convirtió en un ejercicio de exploración cultural.

Un ejemplo significativo de este imaginario sucedió en mis clases. Al mencionar ocasionalmente “al diablo” o mostrar el dibujo que hice, los niños se alarmaban y de hecho ante el dibujo me preguntaron “profe ¿porque hizo eso tan feo?” o “mi mamá dice que hay que echarse la bendición para que no se le aparezca”. Otro momento fue al compartir la imagen en la casa donde Caro, que a pesar de no nacer en Cali sino entre esta y Manizales, me pregunto “¿no le da miedo hacer eso? puede aparecésele, eso es llamarlo”. A partir del comentario, empezaron a compartir conmigo tanto otras historias sobre cómo este aparecía y hacia desastres, hasta sus historias personales de eventos paranormales, en los que, en ocasiones, según ellos llegaron a ver las patas de este. Estos momentos me llevan a reafirmar que, en efecto, el diablo en el Valle, es una figura simbólica fundamental de la vida cotidiana y en las creencias populares.

La experiencia de acercarme desde mi producción visual a un concepto tan delicado para las personas como lo es el diablo y su mito me genera una serie de preguntas pedagógicas sobre cómo acercarme a temas sensibles, tener un cuidado o tacto pedagógico. En aquellos momentos, fui honesta con los niños y con Caro: les dije que no sentía miedo y que, para mí, no era algo a lo que hay que temerle. Evite negar sus creencias porque tal vez al hacerlo habría roto toda relación posible. Tanto para Caro como para los niños, esta es una figura poderosa y a la que hay que tenerle cuidado y ¿Quién soy yo para decirles que no? El ejercicio personal me permitió entender esa relación simbólica y emocional de su cultura.

La interrelación cultural, entonces, es fundamental para la práctica y para mí como licenciada en artes visuales, pero también tiene un valor para la licenciatura. Abre a la pregunta y a la reflexión necesaria sobre el tacto pedagógico para abordar temas que están enraizados en la identidad y las creencias de las comunidades con las que trabajamos.





### 3.3 LA MÁQUINA DEL JUEGO (máquina epistemológica)




Para el seminario de trabajo de grado se propuso crear máquinas epistemológicas (Sáenz, G. & Guerrero, E. 2024) que estuviesen vinculadas con nuestros trabajos de grado. Una máquina epistemológica es un sistema o mecanismo que tiene como propósito generar y organizar conocimiento, lo que se puede interpretar como un conjunto de pasos o datos que conducen a conocimiento específico. Aunque en este tipo de máquinas suelen tener un proceso jerárquico para llegar al conocimiento de manera comprensible y aplicable, desde nuestro campo no se buscaba un proceso tan estructurado, ni planeaba llegar a resultados completamente objetivos. Partimos de la metáfora con la intención que fueran dispositivos creativos. “Derivado de un ejercicio de clase, los dispositivos generados se materializaron y dieron paso a la concepción de máquinas de pensamiento” (Sáenz, G. & Guerrero, E. 2024, p.6).

Se buscaba que, a partir de nuestras vivencias, o de los objetivos de las investigaciones, creáramos desde el arte máquinas que condensaran o contuvieran ideas no solo con el papel de la imagen en la educación artística sino también que fuesen dispositivos que nos permitieran reflexionar sobre el interés investigativo de manera visual. La descripción de esta máquina fue la siguiente:

#### DESCRIPCIÓN CONCEPTUAL

Esta máquina es simple, está diseñada para generar aprendizaje a través del juego, especialmente para los niños. De manera muy directa la máquina es una caja de cuatro cajones que contienen unas pruebas. Si se acercara a ella únicamente para hacer las actividades de los cajones, podría hacerlo y quizás encontrar cierto interés en ellas. Sin embargo, esta máquina toma sentido al tener contacto con la historia que la acompaña. Pues fue creada con el propósito de conocer parte de la realidad que viven los niños en el Valle, en especial los que viven en el campo. (Conocimiento sobre el territorio, sobre la conciencia de la dinámica de los niños, de sus padres y del trabajo en el territorio).





Me enfoco en este territorio ya que mi práctica tuvo lugar allá, lo que me permitió acercarme a su contexto y su historia. Este juego nace como una respuesta a las dinámicas educativas que vi allá y es una propuesta pedagógico-didáctica que invita a la exploración.




Por tanto, primero presentaré la historia “Frasas de cajón”. Esta historia es una interpretación respetuosa de la situación en la que me involucre como profesora en el contexto del Valle. Surge de mi acercamiento y comprensión del territorio, reflejada en detalles como lo fue presenciar la pavesa, o la quema, subiendo la montaña camino a la escuela. Lo que considero más importante, la situación económica de las familias de los niños, quienes fueron mi principal inspiración para escribirla. Muchos de los padres trabajan para las fincas, pero también lo hacían para las azucareras, como ocurría con los familiares de las personas con las que conviví.

Por otro lado, en el panorama del territorio, la gente hablaba de personas con mucho dinero y poder, una imagen difusa, nunca tenían cara ni nombre, involucrados en la compra de terrenos y construcción de casas gigantes. Pero los cuales después por alguna razón no volvían, lo que resultaba en propiedades abandonadas y deshabitadas, a las cuales nadie después podía entrar, pero tampoco nadie quería comprarlas pues según los relatos generaban muchos problemas económicos. Por último, en raras ocasiones, se mencionó la presencia de actores armados y de ciertas acciones que tuvieron lugar en la vereda. Un par de veces los niños me hablaban del temor de sus papás ante esa situación y que sabían dónde habían pasado ciertos acontecimientos.

He procurado abordar esta historia con sensibilidad y respeto a quienes forman parte de ella, buscando representar la realidad de un contexto complejo desde la ficción.

### 3.2.1 FRASES DE CAJÓN

Mi padre siempre madruga para irse a trabajar, tiene que bajar la alta montaña, es un largo camino por recorrer, lo baja cuando aún es de noche y lo sube de noche, casi no lo veo por eso, quisiera que pasara más tiempo conmigo, pero dice que no tendríamos que comer si lo hace, dice que el tronco de la caña no se corta solo y que lo necesitan. En ocasiones me imaginaba bajando la montaña a su lado, yendo a conocer los campos, pero


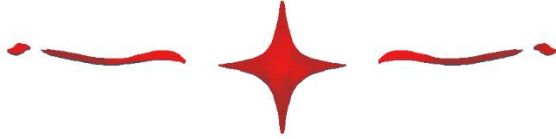



dice que aún no tengo la edad para eso, que me puedo perder en el mar de caña. Mi mamá alega –además no sabes si te topas con uno de esos diablos, esos diablos que les gusta llevasen a los niños, te prohíbo bajar solo–.

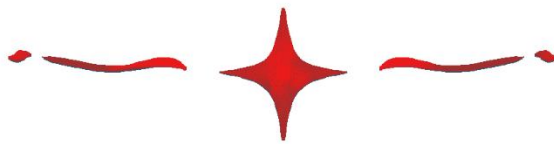
Un día papá llegó más temprano de lo normal, le contó a mi madre que los patrones habían traído algo que hacía su trabajo más rápido- es grande, de metal, tiene pinzas que cortan sin parar- tras los días papá dejó de bajar, lo llamaban menos, pero se enteraba de otras cosas – cae un polvo sobre las matas que hacen que maduren más rápido, luego las queman para que el tronco no esté tan duro y así la máquina, si cortaba rápido ahora lo hace el doble. Ya no somos necesarios-. La quema de caña trajo consigo unas hojas negras pequeñas, algunas grandes pero la mayoría eran muy pequeñas, a veces se pegaba a mi ropa recién lavada por mamá, “pavesa” decía papá. No solo puso negra la ropa sino también los pulmones de algunos vecinos, no había espacio para el aire dulce, ahora era aire amargo, aire que alimenta corazones oscuros y mata los tiernos.

Pronto mi familia tuvo hambre, la comida que nacía, crecía diferente, con colores extraños, la tierra no era la misma. Mis papás preocupados empezaron a pensar en irse a otra tierra, pero yo amo las montañas y mi vida acá, así que, aunque me diera miedo, planeé bajar de la montaña. Había sido advertido, sabía que por ahí deambulaban varios diablos; diablos rojos que ardían, cuando se juntaban muchos parecían una gran hoguera. Había otros, sus enemigos, eran diablos verdes con blanco, son de los que más se encuentran, son ciegos, pero tienen buen olfato, desean los ojos de los otros, tienen mal oído, pero sus oídos se abren ante el diablo que llaman sonriente, desean su aprecio, nunca sonrían, pero se doblegan ante la sonrisa de este, dicen que al quitarles los ojos también les quitaron la felicidad de su alma. Y luego estaban los diablos que poco se ven, no son tantos, los sonrientes, azules, no les gusta mostrar su verdadera cara, siempre con boca grande y dientes perfectos, no se untan las manos, pero están manchadas, tienen un poder invisible, pasa desapercibido, pero sucede, atrapa a todos con su sonrisa encantada y no hay forma de dar la vuelta, no es posible huir. Aun así, sabiendo que podía encontrarme con este mal decido bajar rumbo a la azucarera, a encontrarme con ese monstruo gigante de metal para enfrentarlo y contarle todo el daño que ha traído a mi tierra dulce.

Las montañas tienen muchos árboles, pero entre más bajo van desapareciendo, la



tierra es más plana, me abraza el silencio ruidoso de los bichitos que caminan por acá, es frío, pero cálido. No temo nada, me siento cómodo, el silencio es comfortable. De repente me choco con un muro de seis metros de caña, toco y confirmo que los troncos son duros, sin embargo, me gusta su olor, es el momento, decido entrar, no veo a ningún diablo rojo o de sonrisas falsas, sin embargo algo me hace sentir que no estoy solo, camino más rápido, la caña me corta parte de mis mangas, me asusto; así que salgo corriendo y me tropiezo con un tronco, estoy en un pedazo plano, me doy cuenta que la tierra está negra aquí, de repente ante mí se postran un par de pies negros que brillan, levanto la mirada y me encuentro con el demonio de verde y blanco, respira hondo y me dice- vaya esperaba de todo excepto un niño, parece que los valientes ahora son pequeños, es mi día de suerte, ¿qué hace un niño a estas horas de la noche solo?- demonio no tengo asunto que tratar contigo, vengo a discutir con el monstruo de metal, ese que daña las plantas- ¿dañar las plantas? Niño si lo que hace es cortar quinientas matas de caña más rápido que cualquier hombre, causas gracia- daña la tierra, hace crecer la caña más rápido para luego quemarla y cortarla- ríe el diablo- es verdad hace todo eso, pero que finos cortes tiene, nunca los he visto, pero eso dicen por acá, eso dice el diablo azul y yo le creo- Diablo no me importa que pienses, dame permiso que esto no es contigo- alto ahí niñito no vas para ningún lado, tu estas servido en bandeja de plata, vienes conmigo- diablo no me lleves, no dices que te parece gracioso que intente hablarle a ese monstruo, déjame intentarlo- El diablo ríe – tú le caerías bien a esos diablos rojos, se creen mejores que nosotros, al final y al cabo son iguales de diablos que yo- no, ellos tienen ojos- el diablo se voltea con ira y dice – están igual de perdidos que yo, diferentes colores pero igual de solos, igual de manejados, con creencias que abrazamos en el pecho pero a las que nunca llegamos, si en mi tierra se hubieran presentado primero los diablos rojos seguro me habría ido con ellos, y tal vez habría aguantado la misma hambre que aguanto hoy, la misma sed, pero llegaron primero los verdes y ahora soy uno de ellos. Está bien niño me has convencido, dejaré que hables con el monstruo de metal, pero si juegas contra mí, si ganas pasaras, sino te iras conmigo, te vestiré de verde brillante como un sapo venenoso, te pesaran las manos y se volverán de pólvora, perderás los ojos, pero esos no te los quito yo, de eso se encarga alguien más grande, tu pecho jamás sentirá paz, solo querrás recuperar lo que ni siquiera es tuyo y nunca ha sido. Me robaré tus secretos ¿Aceptas? – claro diablo-



El demonio saca una caja oscura, que tiene tres cajones y un cuarto con candado, me explica que cada cajón tiene una función y un reto que superar. En el primer cajón, encuentro un rompecabezas que debo armar. Es extraño pues las piezas no tienen aberturas o puntas redondas, son tridimensionales, agarro las piezas y empiezo a armarlo en la oscuridad. Logro hacerlo y el diablo dice – muy bien niño a ver si puedes con el segundo.

En el segundo cajón encuentro un papel con colores, es raro, no puedo ver bien. Encuentro unos vidrios y unos colores (marcadores) junto con la pregunta ¿Qué hay ahí? – debes descubrir cada cosa que existe ahí niño, ¿cómo lo harás? -. Pronto lo descubro. – bien niño debo admitir que ese no era tan difícil-.

En el tercer cajón hay dos hojas transparentes que tienen unas líneas. Si descifró lo que hay ahí podré abrir el último cajón que está cerrado con un candado, lo logro. El demonio a quien no le gusta perder, se enoja e intenta agarrarme, pero lo golpeo, tomo la caja y salgo corriendo lo más rápido que puedo, cuando me siento a salvo abro el cuarto cajón y encuentro secretos, secretos de diferentes niños que el demonio había tomado. Lo saco de la caja y los libero.

Miro hacia delante en busca del monstruo de metal, una vez más emprendo un viaje hacia él. Al llegar me doy cuenta que no tiene ojos, ni manos, pinzas sí, pero solo es un pedazo de metal, no hay nada que discutir con ella. A su lado hay muchas iguales, me doy cuenta que reemplazarán a mi papá y a sus amigos. Aun así, me enoja, me enoja saber que no respetan a la tierra, y pienso – tal vez nunca pueda derrotarla, pero no me conformaré-. Veo madera chamuscada de la caña, agarro lo que queda de un tronco lo pongo debajo de una de las máquinas y busco con que encenderla. Subiendo mi montaña puedo ver el gran incendio en la azucarera, pero al menos no son los cañaduzales.

### 3.2.2 LA PORTADA:

*Quise que la ilustración de este cuento fuera la portada del trabajo, porque considere que reunía varios de los temas abordados a lo largo en el documento. En ella se encuentran las infancias, con su mezcla de inocencia y sensatez, y los problemas estructurales que se presentan en el Valle al igual que en el país.*



*No pretendo explicar el cuento, pero cada diablo de la imagen y la narración representa a actores fundamentales que hacen parte de los problemas sistémicos que afectan a la región, como también el conflicto armado, una de las consecuencias del sistema. Al mismo tiempo quería que también reflejara lo mágico del Valle, su riqueza natural y cultural, así como la belleza que encierra esa tierra.*

*Quería que hablara sobre las resistencias de los pueblos, de la lucha por la vida, la memoria y la dignidad.*

*Es otro gesto artístico que se fue construyendo con este proceso de proyecto.*



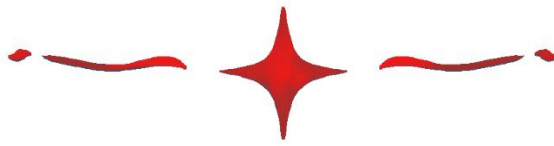
Imagen 22. Barrera. S. (2024-2025) "proceso de la portada"

### 3.2.3 INSTRUCCIONES DE LA MÁQUINA DEL JUEGO

ANTES DE EMPEZAR.

Escribe en una hoja pequeña, un deseo o un sueño. Una vez escrito tendrá que ser introducido en el último cajón que tiene una abertura en la parte superior.

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO



La máquina consta de cuatro cajones, cada uno con un reto que forma parte de la narrativa de la historia. Es un viaje interactivo en el que construirás y descubrirás la historia, que solo estará completa al abrir el último cajón.

Del lado izquierdo de la caja encontrarás unas hojas con un texto que narra la historia “Frasas de cajón” El juego comienza aparece la frase “*el demonio saca una caja oscura*”

### ¿CÓMO JUGAR?

1. **primer cajón: La pavesa** (*rompecabezas*)

Abre el primer cajón para encontrar las piezas de un rompecabezas, tu tarea será armarlo para revelar la imagen que cuenta parte de la historia del territorio.

2. **Segundo cajón: Tres diablos**

Verás una imagen difusa, deberás descubrir qué imágenes están ocultas entre la caña.

3. **Tercer cajón: El código**

En este nivel encontrarás un nuevo desafío, verás dos hojas translúcidas las cuales contienen un código que te permitirá abrir el último cajón.

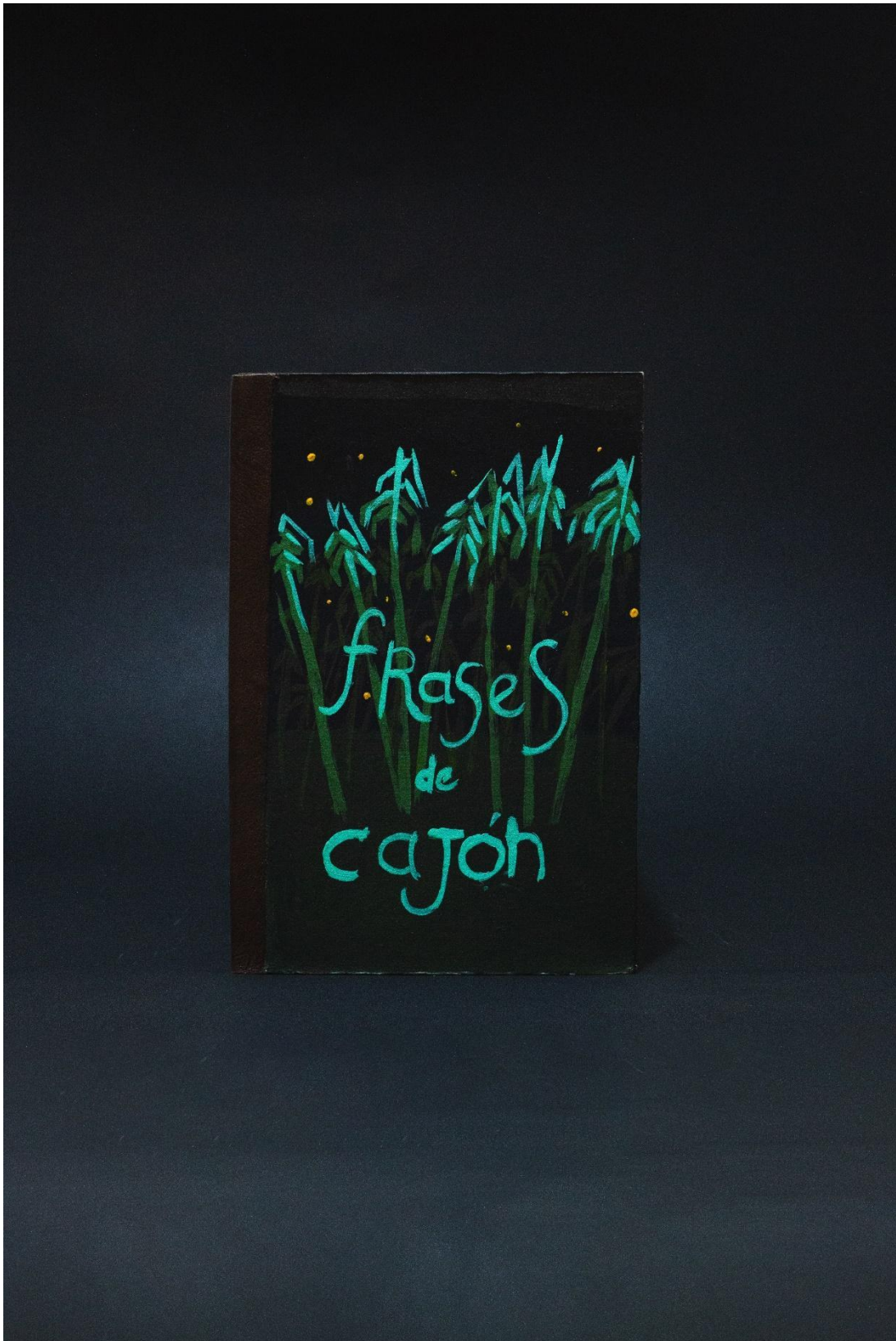
4. **Cuarto cajón: los sueños**

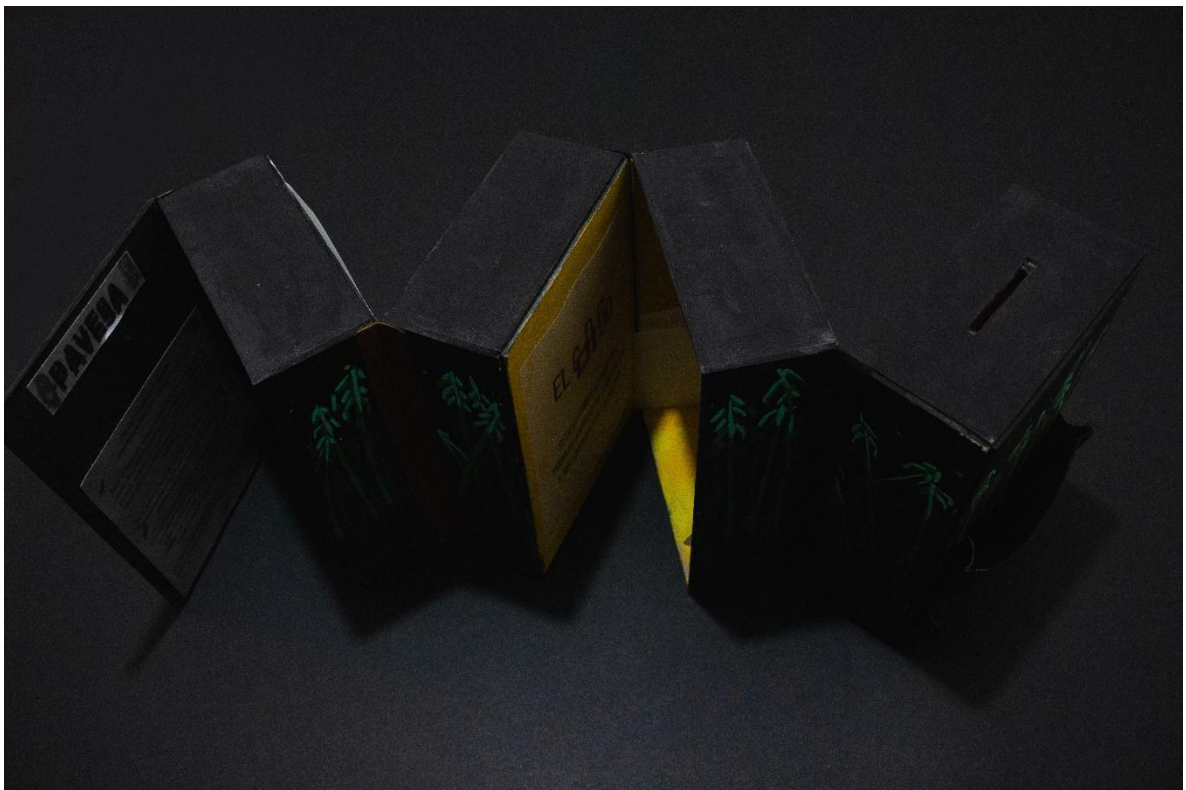
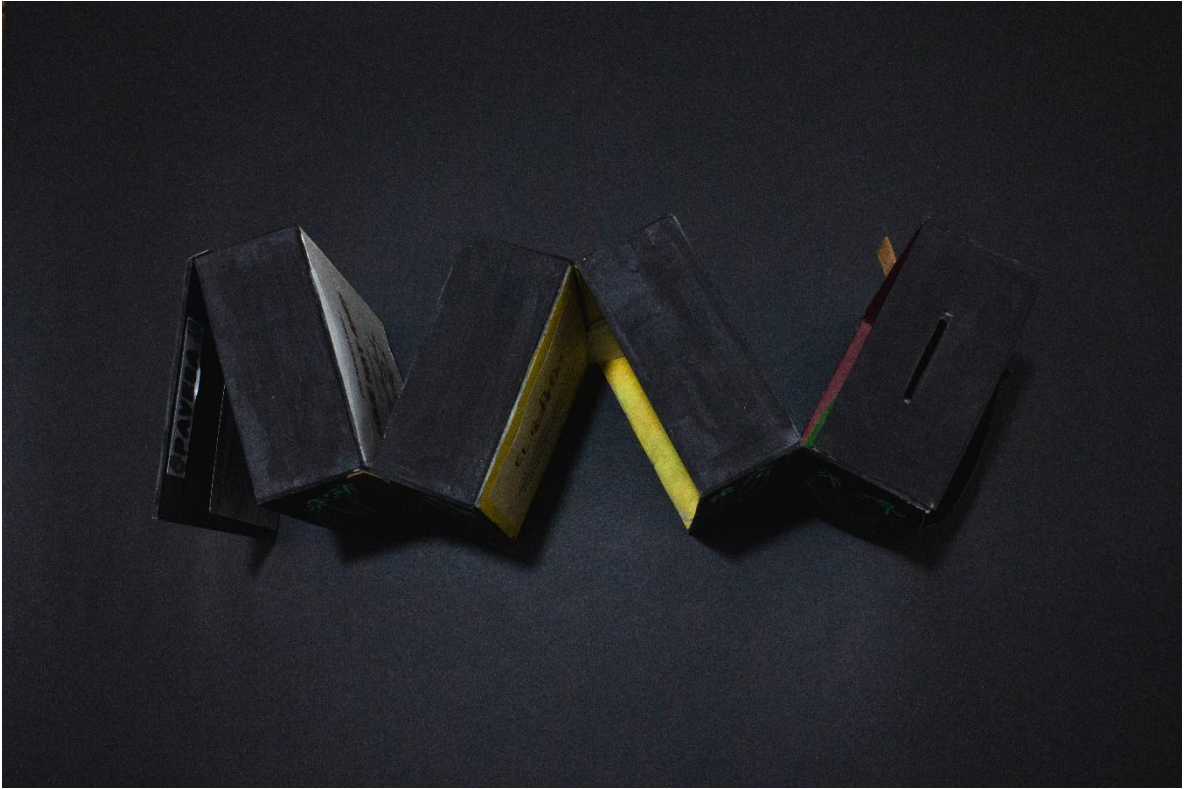
Al abrir este último encontrarás el desenlace de la historia que has leído, pero además podrás recuperar tus sueños que han sido robados.

Nota: la narrativa no estará completa sin resolver los tres primeros retos, pero tampoco los restos tendrían sentido sin la historia. Ambos elementos se complementan.



Imagen 23. maquina epistemológica. Autoría de investigadora. (2025)







### Primer cajón

Este cajón es un rompecabezas que alude a la problemática de la quema del monocultivo en el Valle del Cauca. Presento el borrador, como se encuentra dentro de la caja y como se ve armado.

Imagen 24. Primer cajón: la pavesa. Autoría de investigadora. (2025)

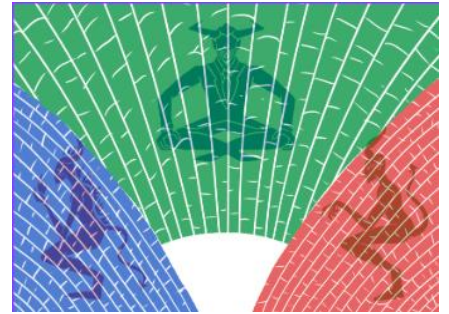
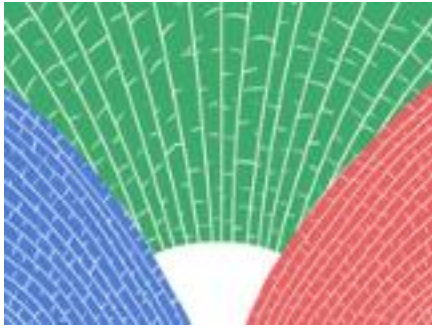


### Segundo cajón

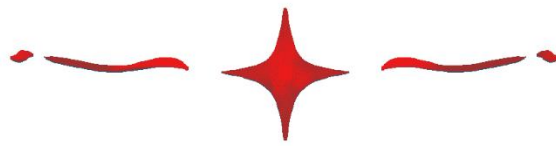
En este segundo cajón, presenta a los personajes de la historia, los tres diablos que representan a ciertos actores que tienen relevancia en el contexto tanto de la vereda como del Valle. La idea era que los diablos no se vieran tan fácil y con papeles del mismo color encontrarlos anulando el color que tienen encima. Para esta entrega no pude lograr que desaparecieran o fuese difícil verlos.



Imagen 25 Segundo cajón: los diablos. Autoría de la investigadora. (2025)







TAL VEZ NUNCA  
PUEDA RERROTARLA  
PERO NO ME  
**CONFORMARE**

TAL VEZ NUNCA  
PUEDA RERROTARLA  
PERO NO ME  
**CONFORMARE**

#### Cuarto cajón

Dejaría este cajón faltante solo para la curiosidad del jugador, debido a que es el cajón secreto el cual hay que descubrir. Sin embargo, por el proceso aquí estará expuesto.



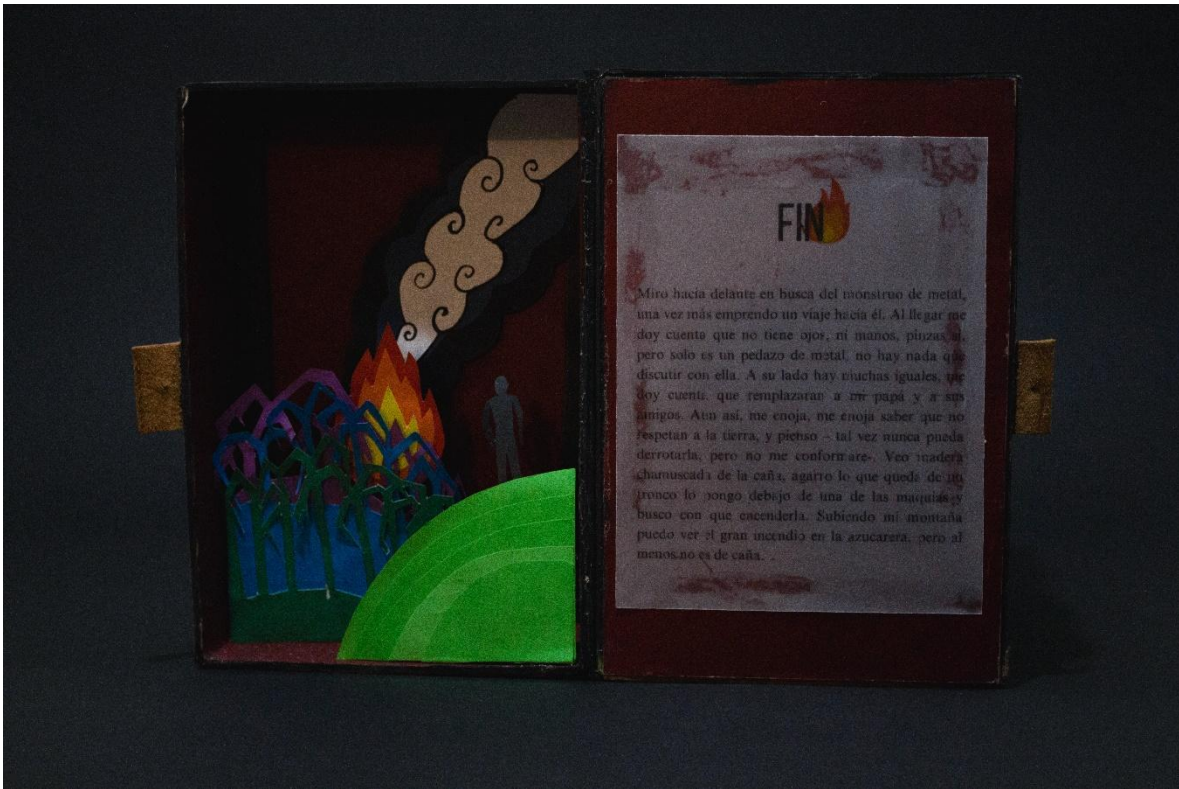

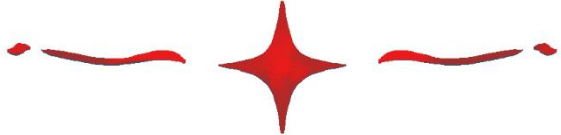



Imagen 27 Ultimo cajón. Autoría de la investigadora. (2025)

El proceso creativo de estos tres ejercicios resultó profundamente interesante, me permitió explorar desde lo visual y narrativo la relación que tuve con la experiencia. El póster fue producto del encanto del folclore del Valle, más específicamente de Cali; quería que contara la historia y que aquel que la conociera se remitiera a ella fácilmente. Por otro lado, el cuento fue un proceso más complejo, fue a raíz de pensar la máquina epistemológica. Mientras escribía, pensaba cómo podría contar una historia y al mismo tiempo que fuera un juego. Así que lo primero fue escribirla y en el punto en que debe enfrentar al diablo se me ocurrió que la máquina iba a ser el desafío del niño. Por ello el cuento y la máquina epistemológica no pueden ser sin la otra. Surgió de lo inesperado, pero elevó el significado de ambas creaciones.

La máquina es un dispositivo didáctico al que se le puede sacar más provecho para la enseñanza de conocer el territorio y las dinámicas de la vida de los estudiantes. Sus cajones no solo deben limitarse a procesos específicos, sino que pueden trascender a “tareas” en los que se dinamice un espacio. Cada cajón puede variar, sin dejar de lado la historia. Al




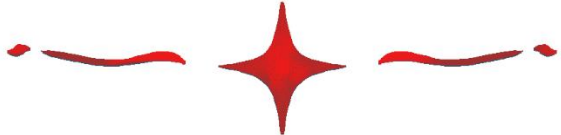



momento de la narración los cajones pueden tocar aspectos de las personas, de historias de vida, pueden incluso ser cajones de expresión corporal, de teatro, de escritura y de dibujo, que permita compartir las experiencias comunes y personales, para conocer de la otredad.

Estas creaciones me permitieron tener un diálogo íntimo con el entorno y las historias que habitan en él. Considero que son relevantes e importantes pues abrieron nuevas vías para la reflexión y comprensión de las dinámicas del territorio, sobre todo las que no son tan fáciles de ver. Me aportaron como docente de artes visuales, porque son un reflejo de un aprendizaje integral, donde convergen el arte, la pedagogía y la investigación. A Partir de un interés genuino por símbolos de la cultura caleña hago un ejercicio de investigación, para empaparme y conocer más, deseaba saber más sobre la leyenda. Luego hago una creación visual con el propósito de compartir lo que había aprendido, mostrar lo fascinante de los mitos y las leyendas que componen un lugar, en este caso Cali, dándole cualidades y singularidades a su cultura. Más adelante como ejercicio académico, me remito a las historias y la experiencia para analizar el contexto a profundidad y así construir y proponer una herramienta pedagógica que lograra no solo ser llamativa para los niños sino también acercar a la historia por la que pase como educadora.

Los gestos creativos son caminos para visibilizar y dar un nuevo sentido a realidades complejas, eso fue para mí, pues, aunque estuve en un contexto donde había tensiones en varios aspectos, como lo narro en el segundo acto, estos gestos también me muestran a manera introspectiva que hay más que contar de un territorio que solo lo “problemático” que hay más cosas que componen a las culturas y así mismo a sus comunidades que le dan una identidad especial. Este ejercicio personal, al cual no le veía mayores allanamientos se ha vuelto uno muy gratificante pues convirtió mi práctica educativa, en una más sensible y transformadora. Apostándole a que la educación valore las historias, las voces y las experiencias.

Cada gesto es una reflexión sobre mi práctica y también parte de mi evolución como docente comprometida con una educación crítica. Estos gestos trascienden lo estético para convertirse en herramientas pedagógicas y narrativas que enriquecen tanto mi formación personal como la educativa.



Es el gesto creativo una posibilidad para generar conocimiento sensible frente a las experiencias. Por ello considero que el ejercicio es potente para el ámbito pedagógico, es una forma poderosa de construir conocimiento y generar aprendizajes significativos que dialogan con la vida y la cultura.





## 4.0 CONCLUSIONES

### *Análisis de los resultados*

Mi fiel lector, releerme y escribir ha sido un recorrido largo. No habría sido posible si no me hubiese dispuesto a pensar si todo lo que había escrito en el diario de campo tenía algo interesante que contar. A partir de los escritos hice comprensiones y reflexiones que enriquecen mi visión del hacer pedagógico desde una perspectiva más crítica, consciente y sensible.

En ese sentido la metodología biográfica narrativa se desvela como una poderosa herramienta para indagar a fondo en fenómenos de enseñanza y aprendizaje. Se toma la práctica, se reflexiona y luego se lleva al límite; es decir a desmenuzarla y exprimirla a tal punto que el contenido sea tan consistente que se pueda observar en su todos sus componente y relaciones Para mí fue un proceso en el que cada vez que volvía a leer lo escrito, la historia, mi historia, encontraba más elementos. Por ello el diario de campo que en un inicio parecía frívolo se convirtió en la principal herramienta para reflexionar y a medida que volvía a él, se extendía, se estiraban y con ello los hallazgos también. La metodología permitió explotar la experiencia, convertirla y cambiarla en conocimientos profundos, comprender los fenómenos otorgándoles un nuevo significado.

Las herramientas como la c/a/r/tografía, las entrevistas, incluso las fotografías aportaron a la profundidad del análisis, pues documenté de diferentes maneras el contexto para ofrecer una narrativa rica que conecte a los lectores con la experiencia capturando la complejidad y les invite a reflexionar. La c/a/r/tografía demuestra que los espacios físicos, dan cuenta de construcciones simbólicas y sociales donde se tejen las experiencias humanas; dependiendo de cómo sean usados condicionan la conducta y moldean las interacciones reflejando las relaciones de poder, autoridad y libertad.

Analizar mi experiencia docente en el territorio con apoyo en estas herramientas, me permitió comprender cómo me atravesó y me impulsó a preguntarme sobre temas inquietantes que me hicieron replantear mi formación. En tanto que identifico distancias existentes entre el currículo de la licenciatura de Artes Visuales en su fase de fundamentación, en relación con las realidades educativas diversas como la educación rural,


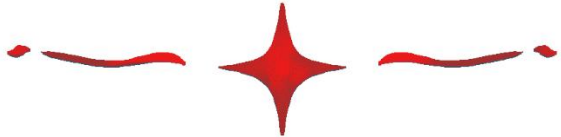



el aula multigrado, y en general el contexto cultural, social y político que, atraviesa los procesos de enseñanza y aprendizaje en las regiones del país, haciendo un especial énfasis en el Valle. Es mi práctica un ejemplo de la necesidad y urgencia de integrar la educación rural en la formación docente universitaria, desde las etapas iniciales del programa. Deberíamos ir a práctica desde los primeros semestres, pues lo creo parte esencial para el crecimiento y desarrollo como profesores.

Desconocemos tanto esas realidades que encerramos el conocimiento, lo centralizamos en el marco urbano. Pero como educadores comprometidos con la educación del país, es fundamental conocer a la población rural, debe ser atendida, debe ser escuchada. Representa el 32% en Colombia, y aunque es un porcentaje menor, es un grupo que históricamente es negado para los recursos básicos de la vida, para la educación. Recalco esto acá, la pandemia no es la culpable de la brecha educativa, no es quien ha generado analfabetismo, solo es el suceso que lo evidencia, que hizo visible la ausencia prolongada. Que en el currículo no se le nombre, no se plantee como parte del conocimiento, es hacer de lado a esa “pequeña” parte de la población, esas realidades.

La ruralidad tiene mucho que enseñarnos también, las poblaciones rurales tienen conocimientos que son opacados por los conocimientos dominantes, la vida del campo trae otros relatos cosmogónicos, como me lo dijo una profesora en un caso hipotético “si se perdieran es muy probable que ese peladito sepa sobrevivir más que usted” y aunque suene a cliché, no quiere decir que sea menos cierto. Los saberes y conocimientos de las personas con las que conviví e incluso sus creencias hicieron que yo entendiera la vida desde otras perspectivas. Mientas para mí una estrella es helio y calor, para los niños era la forma de comunicarse con sus seres queridos que ya no estaban y claro visto desde este lado académico podría argumentarse que no es conocimiento científico, podría ser, pero no podría pararme desde una posición completamente etnocentrista, puesto que son las comunidades rurales quienes han compartido una realidad que yo desconozco y es el habitar con la naturaleza, y al hacerlo la vida se conoce de otra forma. Vemos a la naturaleza como otro objeto de estudio, y aunque por supuesto de ello pueden aparecer comprensiones, la tomamos a nuestro servicio, no convivimos con ella. Los conocimientos de los territorios tienen un valor incalculable, debe haber un sincretismo entre estos; lo he compartido en pocos momentos, pero si en algo





fallé fue en no escuchar, claro esto no quiere decir que tenga que dejar de lado mis posturas, pero si entablar un diálogo. Sin embargo, puedo decir que en mis clases los niños y niñas me hacían replantearme cada tema, debido a que ellos expresaban lo que les llamaba la atención y lo que no. De eso se trata, es precisamente eso, la educación debe escuchar los intereses de las comunidades de los territorios, pero por el contrario responde a intereses externos.

La experiencia en el Cerrito dejó una huella significativa, en donde se reafirman las inquietudes y las posiciones éticas y políticas. Es decisivo que los futuros educadores del país, nosotros, seamos capaces de reconocer que la escuela es un agente socializador, y nosotros como individuos pasamos a ser parte de este. Esto puede afectar a corazones blandos, pero a los fuertes y decididos reconocerlo no será un impedimento, por el contrario, da la capacidad de cuestionar el funcionamiento de los agentes, de cuál es el papel que jugamos, es un acto valiente. El no hacerlo sería contribuir a una reproducción de un modelo social, político, cultural y educativo con evidentes problemas. Es necesario participar en una nueva apuesta epistemológica pedagógica, que habrá nuevas posibilidades para aportar a la transformación social.

La reflexión aproxima a la complejidad de las dinámicas sociales, económicas y políticas de la región. Por ejemplo, puedo concluir que el turismo trae consigo el impacto de la gentrificación, esta consiste en una inversión del capital en mejora de infraestructura y servicios de un sector, aumentando los costos de vida que obligan a la población local a desplazarse y vivir en la periferia del pueblo, generando fracturas en el tejido social, el encuentro comunitario y la identidad autóctona de Santa Elena.

El estudio del monocultivo de la caña de azúcar ilustra de qué manera el imperio consume de manera desmedida los recursos naturales, no permite la diversidad agrícola y no permite que se ofrezcan garantías alimentarias en tanto que, al depender de un solo cultivo, los diversos alimentos deben ser trasladados desde otros lugares del país o del exterior, aumentando los costos de manera significativa, lo que tendrá un efecto directo sobre la vida de los trabajadores. Por otro lado, trae consigo enfermedades respiratorias como se evidenció en el estudio de la Universidad de los Andes. Como última consecuencia del monocultivo y la gran propiedad, la población es dependiente a trabajar para la industria cañalera.



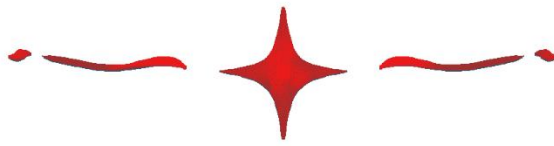
El contexto político, en el marco de las elecciones regionales, me permitió identificar de qué manera los agentes socializadores son actores centrales y decisivos en la toma de decisiones de la población; con esto se puede entender cómo se reproducen las ideologías hegemónicas alrededor las creencias religiosas, de la idea de la familia y sus relaciones, del progreso, bienestar y de las dinámicas de producción y consumo de bienes en la región de Santa Elena.

Por otra parte, concluyó que la reflexión sobre mi práctica docente da cuenta de la evolución en mis preocupaciones pedagógicas alrededor de las interacciones entre la comunidad educativa y los niños de la escuela rural en el Cerrito. Estas comprensiones abrieron paso a identificar y profundizar en algunas de las relaciones de poder y la sexualidad en la infancia de la escuela. Es así que primero puedo concluir que el sexo se presenta en la vida de toda persona y que aparece desde edades tempranas, pero que debido a que la escuela es agente socializador este es sometido a discursos proliferantes que lo cohiben. Pues no se silencia sino se adoptan medidas para controlarlo, es decir es necesario de su divulgación excesiva y de la confesión de este. Para buscar someterlo, para vigilarlo hasta los círculos de la intimidad, se vuelve entonces en esa medida una forma de controlar los cuerpos de manera sutil, es negado a pesar de ser enunciado. Esto evidencia como nos atraviesa desde que somos niños y niñas, y como se vuelve un reproductor en las esferas sociales alrededor de la escuela para responder a intereses hegemónicos alrededor del mercado.

En un inicio, me sentía encerrada, pensaba que había llegado a callejones sin salida y por ello mismo sentía el trabajo como un trámite, el proceso y el requisito para continuar una vida profesional. Pero la exploración lo convirtió en un proceso enriquecedor y diverso. Por ello puedo concluir que la experiencia me ha hecho crecer como docente y como persona. Pues mi mirada estaba atravesada por prejuicios, que, aunque me acercaba en algún sentido a la realidad y aunque lo que anoté en el diario de campo fue determinante, solo al reflexionarlo fue que mi mirada maduró y se volvió comprensiva, con fundamentos críticos que potenciaron mis posturas.

De tal manera puedo decir que la educación debe ser emancipadora, por tanto, una educación capaz cuestionar el paradigma tradicional que ha privilegiado la transmisión unidireccional del conocimiento. La educación artística debe propiciar prácticas





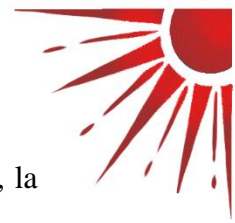
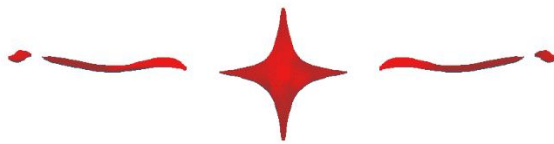
emancipatorias, debe desafiar poner en tensión, propender por los intereses, necesidades, e inquietudes de las comunidades y las personas. La educación no debe acumular los conocimientos y transmitirlos de generación en generación como un proceso estático y pasivo, sino debe ser un proceso conjunto de sujetos activos en pro de comprender el mundo y la creación de saberes.

La emancipación requiere de la capacidad de cuestionar ideologías que oprimen configurando las realidades de muchos, Freire (1993) escribe “La ideología dominante no sólo opaca la realidad, sino que también nos vuelve miopes para no ver claramente esa realidad. Su poder es domesticador y nos deja ambiguos e indecisos cuando somos tocados y deformados por él” (p 29) Si nos limitamos a esa visión tan corta no solamente cerramos el conocimiento a otros sino nos cerramos a otros y a sus conocimientos igual o más diversos y potentes.

Hay que luchar contra el autoritarismo, Freire (1993) “El autoritario que se convierte en sectario vive en el ciclo cerrado de su verdad, en el que no admite dudas sobre ella, ni mucho menos rechazos. Una administración autoritaria huye de la democracia como el diablo de la cruz” (p.35). La lucha significa desacomodarnos, significa dejar de creer que solo hay una única verdad, entender que es un acto crítico, que la enseñanza es un acto crítico en tanto comprende que para enseñar se debe aprender y en ese sentido limitarnos a lo prescrito como única realidad es cerrarnos a las posibilidades del conocer, de lo diverso. Me robo esta frase de una amiga “una persona que cree que ya lo ha aprendido todo y que no hay más y que todo debe permanecer tal y como está, es una persona acabada, porque no se permite más”.

Esta lucha es resistir ante el silencio, busca una educación justa, simbiótica, que esté dispuesta a una co-creación, a la transformación por y con el otro, a dejar de lado el control, porque el control es solo la muestra del miedo a la incertidumbre. Bauman (1992) dice que “una acción puede generar incertidumbre en la medida en que es libre respecto a la regulación normativa (legal o por costumbre); la ausencia o escasez de norma hace que la conducta sea poco previsible y, por tanto, los artefactos por esa conducta quedan expuestos a los caprichos de la voluntad de quienes pueden elegir libremente” (p.41) La libertad es una paradoja, pues esta solo es posible en la medida en que hay oprimidos. Entonces también es un beneficio. Por ello no se trata de que la educación la busque y como individuos la busquemos, si no por








el contrario, es apuesta que haya una construcción social de actos igualitarios. Es decir, la capacidad de tomar decisiones sin la regulación cuidadosa que hay sobre los miembros, acomodando sus piezas a la manera de una máquina para evitar los roces y fricciones. Por ello la emancipación no es en sí libertad, sino ser conscientes de tener un estado de autonomía tal que ya no haya dominación. La educación emancipadora es actuar en pro de las necesidades y voluntades conjuntas.

Por último, en la escuela el Cerrito logre reconocirme como profesora. Aprendí a comunicarme con los niños y niñas, por un lado, creo que juntos hicimos un buen recorrido en el aprendizaje de la lectoescritura, algo que fue nuevo para mí. Sin embargo, de mis comprensiones más apreciadas es como aprendí a lidiar con los conflictos. Al principio los veía como un impedimento, lo cual me llevaba a ser poco flexible y no moverme de lo que creía. Pero poco a poco fue entendiendo que las diferencias son oportunidades para aprender, y que pueden ser fundamentales para un proceso didáctico. Pude cerrarme como ya lo he expresado, pero no habría cambiado nada, tanto en mi enseñanza como con la comunidad. Simplemente me habría estancado. Al enfrentar los problemas tuve que preguntarme como resolverlos y como abordarlos con cada actor.

Hoy entiendo como profesional de la educación, que los conflictos no es algo que deba evitarse, sino aspectos que hay que aprender a manejar desde una comunicación pedagógica y didáctica. Lo que parecía un problema para mí, termino siendo un punto de partida para la construcción de nuevos escenarios de aprendizaje. Puedo sospechar y especular, pero hay que actuar, abrir espacios de dialogo y diseñar caminos de atención que permitan hacer la enseñanza un proceso de constante evolución.

Los gestos artísticos que cree, como lo fue Buziraco, me permitieron conectar con el contexto. De una manera ética me comprometí con la comunidad y sus costumbres, pero además pude tomarlas y convertirlas en oportunidades didácticas para la educación. La potencia que descubrí del arte es que también es una poderosa herramienta de mediación que puede acercar a los niños y niñas a la lectura, a la pintura, a las narraciones desde la imagen. Tanto en contextos urbanos como rurales, estas estrategias pueden enriquecer la enseñanza, permitiendo construir historias, acercarse y fortalecer el vínculo con el territorio. Aprendí,





que, si quiero alejarme de una didáctica tradicional, debo escuchar y tomar elementos en intereses de la comunidad y de su cultura eso significa no repetirse en clase.

## **EPÍLOGO**

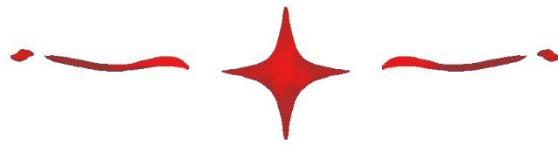
*De manera muy personal a quien se tome este texto.*

Si usted se remitió a mi trabajo de grado, quiero decirle que lo más interesante de esto, o lo que más valoro de la experiencia es precisamente ella misma. Solo yendo hasta allá, solo conociendo el lugar, hablando con la gente, despertándome con otro aire, comiendo otra comida, viajando en carretera para llegar a la escuela y ver a los niños. Solo con eso es que la teoría cobró sentido, solo con eso supe qué es un estudiante, de lo contrario, todo se quedaría en palabras, en imaginarios, pero la práctica le dio cara a lo que estudie.

Este es un mundo que busca individualizar, un sistema que busca hacer personas funcionales, siendo honesta, eso somos. Para eso a fin de cuentas estudiamos, para funcionar dentro del sistema, pero que vacío es ¿no? A pesar que no lo comenté mucho también encontré un problema en el programa de “Viva la escuela” y es que a la hora de hacer los informes noté una gran distancia entre el MEN y nosotros como funcionarios, porque éramos nosotros los que estábamos allá viviendo y ellos solo eran un “ente” que pedía llenar las preguntas de un formato que buscaba conocer si un proceso académico resultó bien o en todo caso busca identificar lo que resulta de un proceso que se propone. Pero que no está vinculado con la realidad de las personas. Lo cierto es, es que lo que se ordena desde el programa Viva la escuela, no tiene idea alguna de lo que las comunidades quieren y por ello, supongo, es que a la comunidad le choca ver extraños que llegan al territorio a impartir clases sin tener una cercanía, sin entablar un diálogo previo en el que se conozcan sus intereses.

Lo mismo veo en nuestra licenciatura, en donde a pesar de tener procesos para la enseñanza y de apostarle a una educación inclusiva está desconectada de las comunidades rurales, de sus intereses y de sus realidades, ese es el problema de investigación de este trabajo. Por eso a usted lector, le digo que lo mejor de mi práctica fue ir y conocer al otro, porque, aunque en efecto estoy dentro de un sistema que es difícil de eludir, el ver a otras personas, el estar con la gente, el escuchar y el involucrame hizo que cambiara mi perspectiva





como docente y como persona, llegue siendo arrogante, pude que se note en mis descripciones del diario de campo, pero el territorio me cambio; no quise cambiar mucho mis descripciones porque de eso también trata este documento y es ver cómo me transforme. Con ello que me doy cuenta que esto tiene un sentido significativo. El otro importa, la vida importa y la educación debe reconocerlo, debe ser una educación emancipadora que apuesta por el otro y por el sentido de su vida. No alimentando más a este sistema que forma a personas vendiéndoles el individualismo como algo progresista y empoderador. Interesarse por el otro es dejar de lado ese individualismo funcional, por el contrario, es construir comunidad, es construir colectivamente, eso sí es transgresor.

Es legítimo cuestionarse: ¿es irrelevante que como docentes nos sintamos obligados a no mostrar lo que pensamos? La censura y autocensura que enfrentan los docentes es el reflejo de síntomas de tensiones políticas, de un sistema de poder hegemónico que busca mantener el control ideológico sobre la sociedad. Me resulta inquietante que, si no podemos opinar, o expresar lo que naturalmente pensamos, sin ponerle cargas morales, es decir así estemos en lo correcto o lo incorrecto, entonces ¿cómo funciona la escuela? ¿qué somos entonces dentro de esta institución? ¿quiénes sí pueden expresar lo que piensan?

Para finalizar estas preguntas surgieron en con el texto, y lejos de cerrarse con respuestas definitivas, las traigo aquí como punto de partida para seguir pensando el lugar de la educación, la educación artística y en el poder transformador tiene nuestra carrera. Son cuestiones que nos solo atraviesan el texto, sino toda práctica docente y que, en lugar de quedar archivadas, deben seguir siendo un motivo de reflexión y acción en el ámbito educativo.



## LISTA DE IMÁGENES

- Imagen 1. De camino al pueblo. Autoría de la investigadora. (2023) p.36
- Imagen 2. La caña. Autoría de la investigadora. (2023) p.42
- Imagen 3. Poster de campaña. Autoría de la investigadora. (2023) p.45
- Imagen 4. Creación de periódicos con los niños de primero. Autoría de la investigadora. (2023) p.53
- Imagen 5. Las Montañas de La vereda del Catillo. Autoría de la investigadora. (2023) p.55
- Imagen 6. El valle visto desde la verada. Autoría de la investigadora. (2023) p.57
- Imagen 7. La escuela. Autoría de la investigadora. (2023) p.68
- Imagen 8. Campesino, cerca de la escuela. Autoría de la Investigadora. (2023) p.75
- Imagen 9. Barrera. S. (2023) “El Territorio” p.83
- Imagen 10. Barrera. S. (2023) “La escuela, mapa” p.84
- Imagen 11. Radionica. (2017) p.95
- Imagen 12. El tiempo. 2023 p.95
- Imagen 13. GONZALEZ. P. (2024) p.95
- Imagen 15. Tretin. M. (2020) para la obra “el romance de Buziraco y la reina de carbón” p.96
- Imagen 14. Shangó. Hablemos de mitología (2018) p.96
- Imagen 16. Chango. Tarotdelamor. p.96
- Imagen 17. Esbozos de la idea. Autoría de la investigadora. (2023) p.97
- Imagen 18. versión 1 de Buziraco. Autoría de la investigadora. (2023) p.9.8
- Imagen 19. versión 2 de Buziraco. Idea definitiva. Autoría de la investigadora. (2023) p.98
- Imagen 20. Colorimetría. Pruebas de color. Autoría de la investigadora. (2023) p.98
- Imagen 21. Barrera. S. (2023) “Buziraco” p.99
- Imagen 22. Barrera. S. (2024-2025) “proceso de la portada” p.106
- Imagen 23. maquina epistemológica. Autoría de investigadora. (2025) p.108
- Imagen 24. Primer cajón: la pavesa. Autoría de investigadora. (2025) p.111
- Imagen 25 Segundo cajón: los diablos. Autoría de la investigadora. (2025) p.112

- Imagen 26 Tercer cajón: el código. Autoría de la investigadora. (2025) p.113
- Imagen 27 Ultimo cajón. Autoría de la investigadora. (2025) p.115

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Aceves, J. (1994). El método narrativo en la investigación educativa. En Bolívar, A., & Domingo, F. (Eds.), Metodologías cualitativas en la educación.
- Bauman. Z. (1992) Libertad.
- Bolívar, A. (2002). Metodología de la investigación biográfico narrativa: recogida y análisis de datos.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. Revista Arbor, 171(675), 559-578. DOI: 10.3989/arbor.2002.i675.1046
- Bourdieu (1970). La reproducción. Disponible en: <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Calderón, C. (2018) Buziraco. El cerro y Las Tres Cruces. Disponible en: [file:///C:/Users/User/Documents/sandra/upn/10%20semestre/trabajo%20de%20grado/matrix%20citas/Buziraco\\_El\\_Cerro\\_y\\_Las\\_Tres\\_Cruces\\_Docu%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Documents/sandra/upn/10%20semestre/trabajo%20de%20grado/matrix%20citas/Buziraco_El_Cerro_y_Las_Tres_Cruces_Docu%20(2).pdf)
- Cano, P. N. (2024). Prácticas artísticas contextuales: narrativas de las infancias rurales en la vereda Otro Lado (Soracá - Boyacá). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20169>.
- Castellanos, B. A. (2024). Narrativas escolares. Miradas sobre la escuela rural de un docente en formación en Artes Visuales. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20151>.
- Cetina, Á. P., Mayorga, L. C. & Méndez, A. P. (2019). Investigación biográfico-narrativa: la práctica pedagógica de dos maestras rurales en escuelas con enseñanza multigrado. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11677>.
- Delory-Momberger, c. (2012). narrativas, autobiografías y educación. memoria docente, investigación y formación. Disponible en: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122032248/Memoria\\_docente.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122032248/Memoria_docente.pdf)
- Engels, F. (2006). del socialismo utópico al socialismo científico. Disponible en: [https://www.fundacionfedericoengels.net/images/PDF/engels\\_socialismo\\_utopico.pdf](https://www.fundacionfedericoengels.net/images/PDF/engels_socialismo_utopico.pdf)

- Freire, P. (1993) Cartas a quien pretende enseñar. file:///C:/Users/User/Documents/sandra/upn/10%20semestre/trabajo%20de%20grado/matris%20citas/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Disponible en: <file:///C:/Users/User/Documents/sandra/upn/10%20semestre/trabajo%20de%20grado/matris%20citas/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Foucault (1976). La historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber. Disponible en: [https://seminariolecturasfeministas.wordpress.com/wpcontent/uploads/2012/01/foucault\\_michel-historia-de-la-sexualidad-i-la-voluntad-de-saber.pdf](https://seminariolecturasfeministas.wordpress.com/wpcontent/uploads/2012/01/foucault_michel-historia-de-la-sexualidad-i-la-voluntad-de-saber.pdf)
- LAV (2024) modalidades de trabajo de grado [Archivo PDF] <file:///C:/Users/User/Downloads/0-Documento%20de%20modalides-2024.pdf>
- Montoya, J. (2011). Efectos de la quema de la caña de azúcar en el medio ambiente y salud de las personas. Ventana Ambiental. Recuperado de: <https://ventanaambiental.blogspot.com.co/2011/09/efectos-de-laquema-de-la-cana-de.html>
- MEN (2023) viva la escuela anexo técnico. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-413639\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-413639_recurso_1.pdf)
- MEN (2009) Escuela Nueva. Disponible en: [mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Viva-la-Escuela/](http://mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Viva-la-Escuela/)
- Sanjek en Luna, Nava y Martinez. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. SciELO Mexico. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-84372022000100245](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372022000100245)
- Ricaurte Sánchez, L. (2018). De los pies a la cabeza: las incógnitas que tienen los niños sobre su sexualidad. Universidad de los Andes. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1992/39287>

- Reséndiz, L. (2008). La biografía como herramienta metodológica en las ciencias sociales. En Tarres, A. (Ed.), *Narrativas y biografías en la investigación educativa*.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sáenz, G. & Guerrero, E. (2024) *Máquinas Epistemológicas 1.0* (Coords.). Disponible en: [file:///C:/Users/User/Downloads/catalogo\\_maq%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/catalogo_maq%20(1).pdf)
- Smith, N. (2013). *La nueva frontera urbana: Ciudad revanchista y gentrificación*. Disponible en: <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/La%20nueva%20frontera%20urbana-TdS.pdf>
- Tarres, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México D. F.: Porrúa. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-39252004000300006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252004000300006)
- Universidad Del Valle. *Mitos, leyendas e historias. El ojo de Buziraco*. Disponible en: <https://ases.univalle.edu.co/mitos-leyendas-e-historias>
- Vygotsky, L. S. (1934) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Disponible en: <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>