

INFANCIAS DIGNAS Y PEDAGOGÍA DEL AMOR EN LA RURALIDAD

GUAJIRA: UNA SISTEMATIZACIÓN DESDE VIVA LA ESCUELA

WILSON EDUARDO RODRÍGUEZ NIETO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO

BOGOTÁ D.C.

2025

**INFANCIAS DIGNAS Y PEDAGOGÍA DEL AMOR EN LA RURALIDAD
GUAJIRA: UNA SISTEMATIZACIÓN DESDE VIVA LA ESCUELA**

WILSON EDUARDO RODRÍGUEZ NIETO

ASESORA:

SANDRA CAROLINA RAMOS TORRES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO

BOGOTÁ D.C.

2025

DEDICATORIA

A quienes caminaron conmigo bajo el sol ardiente
a quienes llenaron mis días de preguntas, risas, abrazos, juegos, silencios y descubrimientos:

Anaís, Andrés Felipe, Alexa, Betsy Liliana, Briam,
Dumas, Etmanuel, Esteban Miguel, Gabriela,
Geraldine, Jeimar, Joe Luis, Jesús, Kelany,
Mariana, Milagros, Valeria y Yolmer.

A cada uno y una, por enseñarme que en La Guajira
la vida se aprende descalza,
que el territorio también habla,
y que el conocimiento nace del afecto,
de la confianza y del juego compartido.

Este trabajo no podría estar dedicado a alguien más

Gracias por mostrarme que la escuela también se teje afuera:
en las calles polvorientas, en los árboles que dan sombra,
en los ríos que todavía guardan historias
y en las esperanzas que ustedes sostienen con fuerza.

Este trabajo es por ustedes, para ustedes,
y seguirá existiendo mientras sigan soñando.

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| DEDICATORIA..... | 3 |
| Resumen..... | 6 |
| Abstract..... | 7 |
| Introducción..... | 8 |
| Objetivo General..... | 10 |
| Objetivos Específicos..... | 10 |
| Estructura del trabajo..... | 11 |
| Metodología..... | 12 |
| Técnicas e instrumentos de recolección, sistematización y análisis..... | 15 |
| Caracterización: Entre Historia, Territorio Y Escuela..... | 20 |
| Contexto Histórico De La Guajira Y Orígenes De Tomarrazón..... | 20 |
| El Corregimiento De Tomarrazón Y Su Diversidad Cultural..... | 21 |
| Institución Educativa Técnica Agropecuaria De Tomarrazón..... | 23 |
| La Sede Camilo Torres Y El Grado 102: Espacio De La Práctica Pedagógica..... | 24 |
| Programa Del Ministerio De Educación Viva La Escuela..... | 25 |
| Capítulo I Horizontes Teóricos y Territoriales De La Práctica Pedagógica..... | 28 |
| Fundamentos teóricos para una pedagogía crítica e intercultural..... | 28 |
| Infancias Dignas: La Dignidad Con Pies Descalzos, Niñez Que Canta Y Construye Futuro..... | 28 |
| Interculturalidad: Cuando Los Mundos Se Abrazan, Voces, Lenguas Y Silencios Que Se Reconocen..... | 30 |
| Pedagogía Del Amor Y La Ternura: Educar Desde El Latido, Amor Y Ternura Como Raíces De Libertad..... | 31 |
| Escuela Rural: Entre El Olvido Estatal Y La Potencia Comunitaria..... | 33 |
| Territorio: Entre Raíces Vivas Y Caminos Que Enseñan..... | 34 |
| Diálogo De Saberes: Una Pedagogía Para La Dignidad Y La Reciprocidad..... | 35 |
| Capítulo II Entre El Aula Y El Territorio: Sistematización De La Experiencia Pedagógica... | 37 |
| Entre El Asombro Y La Impotencia: El Niño, La Maestra, La Regla..... | 44 |
| De La Herida Al Abrazo: Construir Confianza Desde El Afecto..... | 50 |
| Ruptura De La Historia Lineal..... | 53 |
| Actividades Desarrolladas..... | 55 |
| Actividades Requeridas Viva La Escuela..... | 57 |
| Actividades Tertulias Dialógicas..... | 57 |

| | |
|--|------------|
| Aprendizajes y desafíos de las tertulias literarias..... | 62 |
| Actividades grupos interactivos..... | 63 |
| Aprendizajes Y Desafíos Grupos Interactivos..... | 74 |
| Actividades de refuerzo académico - Extra clase..... | 76 |
| Aprendizajes Y Desafíos Refuerzos Académicos..... | 83 |
| Inventar para soñar otro mundo: actividades pedagógicas propias..... | 85 |
| Entre aciertos y tropiezos: balance de las actividades propias..... | 95 |
| Capítulo III Voces Críticas Y Aprendizajes Compartidos: Análisis E Implicaciones..... | 97 |
| Reflexiones Desde Las Categorías..... | 97 |
| Lectura Crítica Del Proceso Vivido..... | 99 |
| Implicaciones pedagógicas y sociales..... | 99 |
| Conclusiones y proyecciones finales..... | 100 |
| Aportes principales del trabajo..... | 101 |
| Viva la Escuela como oportunidad pedagógica y sus tensiones..... | 103 |
| Proyecciones y recomendaciones..... | 104 |
| Proyección Futura..... | 106 |
| Referencias..... | 109 |
| Anexos..... | 112 |

Resumen

Esta investigación, inscrita en la línea de interculturalidad, educación y territorio, sistematiza la experiencia pedagógica realizada en el corregimiento rural de Tomarrazón (Riohacha, La Guajira) en el marco del programa *Viva la Escuela* durante 2023. Desde un enfoque cualitativo, se emplearon diarios de campo, entrevistas, observación participante y actividades pedagógicas propias para analizar cómo las dinámicas escolares y comunitarias se articulan con categorías como territorio, escuela rural, pedagogía del amor y la ternura, infancias dignas y diálogo de saberes. Los resultados evidencian tensiones entre prácticas escolares autoritarias y violentas, normalizadas en la cotidianidad, y los esfuerzos por construir alternativas educativas basadas en el juego, el afecto, la cooperación y el reconocimiento de los saberes locales. Se concluye que, pese a las desigualdades estructurales y las carencias materiales que atraviesan a la escuela rural en la Guajira, niñas y niños despliegan resistencias, afectos y creatividad que abren posibilidades para una educación intercultural transformadora, capaz de dignificar sus infancias y de resignificar el sentido de la escuela en contextos rurales.

Palabras clave: interculturalidad, escuela rural, pedagogía del amor, infancias dignas, territorio.

Abstract

This research, framed within the field of interculturality, education, and territory, systematizes the pedagogical experience carried out in the rural district of Tomarrazón (Riohacha, La Guajira) as part of the *Viva la Escuela* program in 2023. Using a qualitative approach, field diaries, interviews, participant observation, and self-designed pedagogical activities were employed to analyze how school and community dynamics relate to categories such as territory, rural schooling, pedagogy of love and tenderness, dignified childhoods, and dialogue of knowledges. The results highlight tensions between authoritarian and violent school practices, normalized in everyday life, and efforts to construct educational alternatives based on play, affection, cooperation, and the recognition of local knowledge. It is concluded that, despite structural inequalities and material limitations that affect rural schools in La Guajira, children display resistance, affection, and creativity that open up possibilities for a transformative intercultural education—one capable of dignifying their childhoods and resignifying the role of schooling in rural contexts.

Keywords: interculturality, rural school, pedagogy of love, dignified childhoods, territory.

Introducción

La presente sistematización de experiencias surge a partir de una práctica pedagógica realizada durante el segundo semestre del año 2023 en la sede Camilo Torres de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Tomarrazón, ubicada en el corregimiento rural del municipio de Riohacha, La Guajira. Esta práctica se enmarca en el programa Viva la Escuela, una estrategia impulsada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia que tiene como objetivo promover el acompañamiento educativo en territorios rurales. Principalmente, fortalecer los vínculos entre escuela, comunidad y territorio que se vieron afectados por la pandemia COVID-19 ocurrida a partir del 2020 y que vio debilitada, principalmente la calidad educativa en instituciones rurales del territorio colombiano.

Esta sistematización responde, en primer lugar, a un compromiso académico dentro del proceso de formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, nace de una motivación ética y personal por comprender, valorar y visibilizar las realidades educativas en contextos históricamente marginados, como lo es la región Guajira. Este trabajo se realizó durante doce semanas de acompañamiento cotidiano a niños y niñas de primer grado, fue posible construir vínculos significativos, reconocer saberes locales, observar tensiones pedagógicas y experimentar desafíos materiales y afectivos que marcaron profundamente la vivencia docente. A partir de ello, esta sistematización busca reconstruir lo vivido, no solo como un ejercicio de memoria pedagógica, sino como un acto político de reconocimiento del trabajo educativo en contextos rurales, diversos e interculturales.

Sistematizar esta experiencia significa, además, afirmar que es posible producir conocimiento desde la práctica situada, desde la observación participativa y desde los afectos que se construyen en la relación pedagógica. No se trata sólo de relatar hechos, sino de interpretarlos críticamente desde el territorio, reconociendo las voces, emociones y resistencias que emergen en la cotidianidad escolar.

Para la elaboración de esta sistematización se tuvieron en cuenta cuatro elementos fundamentales:

1. **La experiencia vivida**, entendida como proceso educativo real que articula contexto, sujetos, emociones y aprendizajes.
2. **La reflexión crítica**, que permite leer la práctica desde categorías como interculturalidad, infancias dignas y pedagogía del amor y la ternura.
3. **La reconstrucción narrativa**, donde los hechos se organizan no de forma lineal, sino significativa, resaltando momentos de ruptura, conflicto, descubrimiento y transformación.
4. **La producción colectiva de sentido**, que integra las voces de niñas, niños, docentes y comunidad como coautores del saber.

Desde esta perspectiva, sistematizar implica mirar la escuela no solo como espacio de transmisión, sino como territorio vivo de saberes y afectos, donde el conocimiento se teje entre la experiencia y la reflexión, entre la palabra y la acción. La sistematización se asume como un proceso crítico que permite recuperar lo vivido, analizarlo y transformarlo en aprendizaje

colectivo que fortalezca la práctica docente y la dignificación de las infancias en contextos rurales. En coherencia con lo anterior, este proceso investigativo se orienta a resolver la siguiente pregunta y posteriormente se exponen los objetivos a cumplir para llegar a un fin satisfactorio.

Pregunta problema

¿De qué manera un enfoque de interculturalidad, infancias dignas y pedagogía del amor orienta, modifica y resignifica el proceso pedagógico desarrollado con niñas y niños de primer grado en la sede Camilo Torres (Tomarrazón)?

Objetivo General

Sistematizar la experiencia pedagógica realizada en el marco del programa *Viva la Escuela* durante el segundo semestre de 2023, con estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Tomarrazón (Riohacha, La Guajira), a fin de analizar y reflexionar críticamente sobre las prácticas desarrolladas en el contexto rural y socioterritorial.

Objetivos Específicos

- Caracterizar el contexto socioterritorial y educativo del corregimiento de Tomarrazón, reconociendo las condiciones, actores y dinámicas que inciden en los procesos escolares.
- Analizar críticamente las prácticas pedagógicas desarrolladas en el marco del programa *Viva la Escuela* y las actividades propias, a partir de categorías como territorio, interculturalidad, infancias dignas y pedagogía del amor.

- Reflexionar y proyectar aprendizajes sobre el papel del licenciado en Ciencias Sociales en contextos rurales, orientando su formación hacia prácticas educativas transformadoras, humanas y situadas.

Estructura del trabajo

Este trabajo se organiza en tres capítulos. En el primer capítulo, se presenta la caracterización del contexto socioterritorial y escolar, centrada en el corregimiento de Tomarrazón, la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y la sede Camilo Torres. Además, se desarrolla el marco teórico que aborda las categorías centrales de análisis —infancias dignas, interculturalidad, pedagogía del amor y la ternura, escuela rural, territorio y diálogo de saberes— junto con la metodología cualitativa de sistematización de experiencias, sus técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información.

El segundo capítulo expone la narrativa de la experiencia pedagógica desarrollada durante el semestre 2023-2, diferenciando entre las actividades propuestas por el programa *Viva la Escuela* y aquellas de creación propia. Se incluyen descripciones, voces de los niños y niñas, tensiones vividas en el aula, así como reflexiones críticas vinculadas con las categorías de análisis. Para finalizar, el tercer capítulo presenta el análisis crítico e interpretativo de la experiencia, a partir de las categorías trabajadas y de la lectura pedagógica y social del proceso. Finalmente, se formulan conclusiones y recomendaciones que buscan recuperar aprendizajes, reconocer desafíos y aportar a la reflexión sobre la práctica docente en contextos rurales, además de anexos que recogen materiales complementarios del proceso.

Metodología

La metodología utilizada en el presente trabajo fue la cualitativa con el enfoque de sistematización de experiencias y sus respectivas técnicas e instrumentos. La metodología cualitativa busca comprender la muestra estudiada con el fin de identificar la manera en que actúa y cómo los participantes interactúan entre ellos y con el entorno. Este método de investigación pretende dar cuenta de los significados de los participantes, en este sentido, se rescata la perspectiva holística del enfoque cualitativo, que pretende interpretar el por qué de un fenómeno a través del estudio de una muestra seleccionada y vincularlo a los individuos.

La metodología cualitativa busca el reconocimiento de la subjetividad, permitiendo al investigador descubrir y tener un contacto directo con lo que se estudia. En esta, el individuo y sus comportamientos son considerados seres y acciones que no pueden reducirse únicamente a algo cuantificable o claramente tangible, sin embargo, sí se puede apoyar de la sistematización de datos para un mejor análisis. No obstante, siempre se reconoció la individualidad de cada estudiante y, en consecuencia, la importancia de su subjetividad. En otras palabras, se evidencia una realidad pedagógica que, por consiguiente, dio cuenta de una realidad social. Así, gracias a la sistematización y análisis de estos datos, se espera generar reflexión con el fin de proponer soluciones que conduzcan a una mejora de la problemática identificada.

Con base en lo expuesto se retoma la *sistematización de experiencias* que, según Jara H, O (2018) es una actividad que pretende conocer la realidad para transformarla, necesita complementarse de otros enfoques como la evaluación y la investigación social. Así pues, hay

elementos a tener en consideración, como la importancia de la elaboración conceptual, para que luego se pueda poner en práctica. Con ello, tomar los resultados para analizarlos, valorarlos y ponerlos en diálogo con el diagnóstico inicial y las metas propuestas en un principio.

Adicionalmente, es menester realizar un ejercicio de abstracción desde la práctica, para que el investigador se centre en las dinámicas de los procesos y su movimiento, que en los resultados (Jara H, O, 2018). Gracias a esto se podrían explicar interrelaciones entre distintos actores y enriquecer la interpretación crítica de la práctica directa pues se genera un diálogo de saberes enriquecidos por la interacción de los mismos.

De este modo, en la sistematización de experiencias, Jara H, O (2018) propone cinco tiempos para poder llevar esto a cabo de forma completa se parafrasea a continuación;

Tabla 1

Los cinco pasos metodológicos propuestos por Jara H, O (2018)

| | |
|-----------------------------------|--|
| <p>1. Punto de partida</p> | <p>Corresponde a la experiencia vivida. Es fundamental que haya participación activa y registros de lo acontecido. El punto de partida corresponde a los registros de la experiencia vivida —diarios de campo, entrevistas, observaciones y memorias pedagógicas— que sirvieron como insumos iniciales para comprender el contexto y orientar el análisis posterior.</p> |
|-----------------------------------|--|

| | |
|--|---|
| <p>2. Plan de organización</p> | <p>Permite definir y delimitar el objetivo, eje de la sistematización, fuentes de información y el cronograma del proceso. Se presenta en el apartado Metodología y en “Técnicas e instrumentos de recolección, sistematización y análisis”.</p> |
| <p>3. Recuperación del proceso vivido</p> | <p>Se reconstruye, ordena y clasifica la información retomando la historia de la experiencia. La recuperación del proceso vivido se desarrolla en el Capítulo II, donde se reconstruyen las actividades, las dinámicas escolares y comunitarias, así como los aprendizajes construidos</p> |
| <p>4. Reflexiones de fondo</p> | <p>Implica identificar, relacionar, interpretar y analizar los elementos claves para generar aprendizajes significativos. En el Capítulo III, en los apartados “Reflexiones desde las categorías” y “Lectura crítica del proceso vivido”.</p> |
| <p>5. Puntos de llegada</p> | <p>Consiste en formular conclusiones, recomendaciones, propuestas y diseñar estrategias para comunicar los aprendizajes. se concretan en “Conclusiones y proyecciones finales” y “Proyección futura”, donde se sintetizan los aprendizajes y aportes de la experiencia para la práctica docente y la educación rural intercultural.</p> |

Nota: desarrolla los pasos a seguir en la metodología de sistematización de experiencias.

La elección de esta metodología frente a otras posibilidades responde a la naturaleza vivencial, contextual y reflexiva de la práctica desarrollada en la sede Camilo Torres. Métodos cuantitativos, por ejemplo, no permitirían capturar la riqueza subjetiva, emocional y territorial de la experiencia vivida junto a niños y niñas de primer grado. A diferencia de enfoques más centrados en la medición o la comprobación de hipótesis, la sistematización de experiencias, desde el enfoque cualitativo, permite reconstruir procesos, resignificar las acciones pedagógicas y generar conocimiento situado desde la práctica misma.

Entre las ventajas que ofrece esta metodología se encuentra su capacidad para integrar teoría y práctica, reconocer la voz de los actores involucrados, poner en diálogo la experiencia con el contexto socioterritorial y construir aprendizajes transformadores que no solo dan cuenta de lo vivido, sino que aportan a la mejora de las condiciones pedagógicas y sociales del entorno. Por ello, esta metodología resulta coherente con el propósito formativo del programa *Viva la Escuela* y con el rol reflexivo del futuro licenciado en Ciencias Sociales.

Técnicas e instrumentos de recolección, sistematización y análisis

Para el desarrollo de este trabajo se emplearon diversas técnicas de recolección de información que permitieron recuperar, analizar y resignificar la experiencia pedagógica vivida en la sede Camilo Torres. Entre ellas se encuentran la observación participante, registros visuales (fotografía y video), diario de campo, y entrevistas semiestructuradas.

Es importante aclarar que, si bien algunas entrevistas y registros escritos no pudieron conservarse físicamente por razones logísticas, se realizó una reconstrucción reflexiva de los

encuentros y conversaciones sostenidas con habitantes del territorio, docentes y niñas y niños participantes. Esta reconstrucción se fundamenta en la memoria pedagógica y en el análisis posterior de las imágenes y registros audiovisuales disponibles, en coherencia con el enfoque cualitativo del trabajo.

Las fotografías y videos registrados durante el proceso de acompañamiento escolar constituyen una fuente valiosa para comprender el contexto, los vínculos establecidos y las dinámicas cotidianas entre los actores educativos. Estos materiales se convirtieron en insumos esenciales para la interpretación crítica de la experiencia pedagógica. Así mismo, es importante aclarar que se cuenta con las autorizaciones correspondientes de uso de imagen otorgadas por los tutores legales de la mayoría de los menores. En los casos en que no fue posible obtener dicho permiso, se garantizó la protección de la identidad de los niños y niñas mediante el resguardo de sus rostros y cualquier otro elemento que permitiera su reconocimiento.

En cuanto a lo que entendemos por observación, según Guber (2001), esta constituye una estrategia fundamental de la investigación cualitativa y etnográfica, ya que, permite al investigador involucrarse directamente en el contexto social que estudia. A través de la observación participante, es posible captar los significados que los sujetos otorgan a sus acciones, discursos y relaciones, reconstruyendo así el entramado simbólico que da sentido a su vida cotidiana.

En esta línea, Guber resalta la importancia de la percepción y la reflexividad del investigador, pues toda observación parte de una mirada situada, influida por la trayectoria,

la sensibilidad y las preguntas del propio observador. Por ello, el proceso no se limita a describir hechos visibles, sino que implica interpretar los vínculos que las personas establecen con su entorno y consigo mismas: cómo construyen, comprenden e interpretan su ser en el mundo. En la observación participante se reconoce un doble espacio de presencia: por un lado, el del investigador y su mirada; por otro, el del contenido observado, que cobra forma al ser registrado y traducido en lenguaje, permitiendo acceder a las representaciones, percepciones y significados de los actores sociales involucrados.

El papel del sujeto investigador no debe considerarse como el de alguien aislado de la observación, pues se entiende que esta persona posee una historia, una visión del mundo y un conocimiento previo. Por esta razón, estos aspectos influyen en la manera en que enfocamos nuestra atención y, al mismo tiempo, en la forma en que realizamos los registros.

Adicionalmente, se parte de la idea de que el sujeto tiene en mente su proyecto, con objetivos a alcanzar y preguntas por resolver, estos son los elementos que guiarán la ejecución de su tarea. Además, la exploración realizada a través de la observación nos permite identificar aspectos que se movilizan en nuestras aulas y que generan beneficios para nuestro propio desarrollo (Wallace, 2006).

Otra técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por partir de un conjunto de preguntas abiertas previamente formuladas, pero permite flexibilidad durante el encuentro con docentes, familias, acudientes y estudiantes. Estas preguntas han sido diseñadas en torno a unas categorías a priori, con el fin de orientar el diálogo hacia ciertos temas centrales sin restringir la espontaneidad de las respuestas. Como señala Valles (1999), este tipo de

entrevista posibilita recoger datos comparables entre diferentes participantes, sin renunciar a la profundidad y riqueza del discurso individual, lo cual facilita posteriormente su análisis e interpretación.

De esta manera, las observaciones y entrevistas a estudiantes, maestros y familias fueron registradas en un diario de campo, que constituyó uno de los instrumentos principales de la sistematización de experiencias para su posterior categorización y análisis. No obstante, debido al carácter práctico y vivencial de la experiencia, así como al tiempo transcurrido desde su realización, los registros disponibles son parciales y no responden a una estructura sistemática completa. El diario, compuesto por percepciones, anotaciones espontáneas e ideas inmediatas, refleja una mirada situada y auténtica sobre lo vivido. A pesar de estas limitaciones, dichos registros —complementados por la memoria pedagógica, fotografías y videos— constituyen la base desde la cual se reconstruye y reflexiona críticamente la experiencia, permitiendo una interpretación coherente y significativa de los procesos desarrollados.

Finalmente, en cuanto a la técnica a utilizar para el análisis de los datos será un *análisis inductivo general*. Según Blais y Martineau (2006), este análisis sigue procedimientos de sistematización de datos cualitativos que responden a los objetivos de la investigación. Además, el análisis inductivo parte de ideas específicas para llegar a conclusiones generales sin necesidad de un marco teórico que las respalde, pues el docente puede ir generando ideas a medida que analiza su práctica. Asimismo, los autores proponen cuatro etapas de *codificación y reducción de datos*: Primero, preparar los datos brutos. Segundo, realizar una lectura atenta y profunda. Tercero, identificar y describir las primeras categorías y cuarto, revisar y refinar las categorías.

Como resultado de ello, se revelarán factores diferenciales y comunes (contraste y comparación) que conducirán a los cuestionamientos y conclusiones relacionadas con los resultados.

Del mismo modo, el análisis será complementado con la *triangulación de datos*, lo que permitirá sistematizar y organizar los resultados de manera coherente. Como mencionan Berger et al. (2010), citando a Miles y Huberman (2003) “esta tiene como objetivo confirmar un resultado al demostrar que las mediciones independientes realizadas apuntan en la misma dirección o, al menos, no lo contradicen” (p. 480).

Ampliando este concepto, Denzin (1978) propone tres tipos de triangulación. El uso de diferentes fuentes de datos (en relación con el tiempo, el espacio y las personas). El uso de diferentes investigadores y a su vez, el uso simultáneo de diferentes métodos. Por ello, en lo que respecta al proyecto, se intentará aplicar estos tres tipos en función de su naturaleza metodológica, las fuentes de información y los participantes. Así, dado que las características demográficas y contextuales en Tomarrazón son diferentes frente a otras regiones del país, se respaldará esta técnica mediante el instrumento de la matriz de análisis, lo que permitirá llevar a cabo de manera eficaz los procesos analíticos mencionados anteriormente. Cabe aclarar que, las conclusiones surgidas de la observación en el periodo agosto-noviembre 2023 son una muestra de las características educativas de la población.

Caracterización: Entre Historia, Territorio Y Escuela

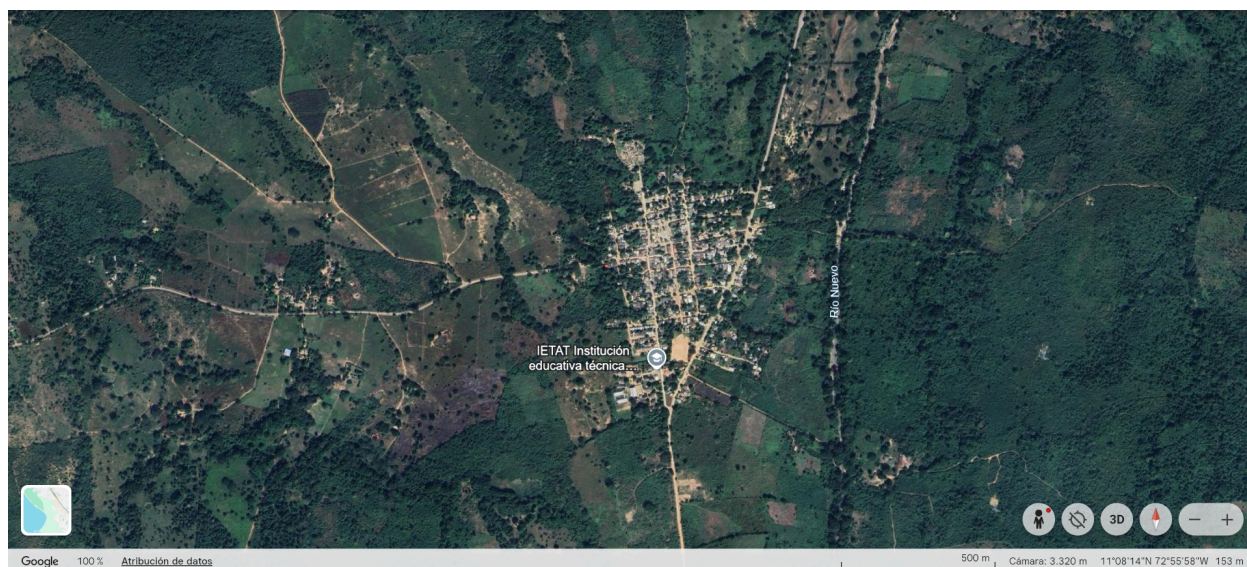
Según estadísticas del DANE (2020), La Guajira es el segundo departamento en Colombia con mayor pobreza monetaria, antecedido por el Chocó. Su capital, Riohacha, presenta un índice de pobreza monetaria del 47,5 %, muy por encima del promedio nacional (27,0 %) y de ciudades como Bogotá o Medellín, que están por debajo del 14,0 %. En términos de pobreza multidimensional, La Guajira ocupa una posición aún más crítica, solo superada por Guainía, Vaupés y Vichada, regiones aisladas y con dificultades estructurales de acceso. Estos indicadores reflejan un panorama complejo en cuanto a calidad de vida y acceso a derechos básicos.

Por su lado, Riohacha tiene una extensión total de 3.084,45 km², de los cuales solo 24,67 km² son urbanos. Es decir, más del 99 % del territorio corresponde a zonas rurales. Tomarrazón es uno de los 14 corregimientos del distrito y representa un importante núcleo cultural y económico dentro de esta estructura rural. La ciudad capital, a pesar de su condición administrativa, presenta niveles altos de pobreza y una fuerte desigualdad social. Esto se refleja tanto en sus áreas urbanas como rurales, donde persisten dificultades en el acceso a servicios básicos, infraestructura escolar y oportunidades laborales. Las dinámicas sociales y económicas en estos territorios rurales como Tomarrazón están fuertemente condicionadas por estas carencias estructurales, lo cual impacta directamente los procesos educativos y las condiciones de vida de las comunidades escolares.

Contexto Histórico De La Guajira Y Orígenes De Tomarrazón

Durante el siglo XVI, la costa guajira fue explotada por su riqueza perlífera. Los conquistadores utilizaron buzos indígenas para extraer perlas, quienes fueron posteriormente reemplazados por esclavos africanos tras prohibiciones a la esclavitud indígena. Con la formación de palenques y comunidades cimarronas, surgieron asentamientos como Camarones, Moreneros, Dibulla, Galán, Barbacoas y Tomarrazón, lo cual explica la composición afrodescendiente de su población actual. En Tomarrazón (“Treinta”), el 85% de la población es afro, el resto se reparte entre indígenas, personas del interior del país y migrantes venezolanos. (Brito. O, comunicación personal, 18 octubre 2023).

El Corregimiento De Tomarrazón Y Su Diversidad Cultural



Google. (2025). Vista satelital del corregimiento de Tomarrazón, Colombia [Imagen satelital].

Google Earth.

Tomarrazón, ubicado en la Media Guajira, alberga una población mayoritariamente afroguajira, además de la presencia de Wayuú, Wiwa, Arhuacos y Kogui. Los Wiwa, aunque menos visibles en la zona urbana, suelen transitar el área para comercializar productos y abastecerse. En este lugar existen pequeñas tiendas de abastecimiento que suplen las necesidades básicas de los hogares, muchas de ellas con productos similares a los que se encuentran en la capital. Estas tiendas son gestionadas por sus propios dueños, quienes se movilizan hasta Riohacha o Maicao, ciudades clave para el comercio en la región. Esta dinámica representa una de las actividades económicas del corregimiento.

Además de este tipo de abastecimiento, en las mañanas se realiza un pequeño mercado detrás de la iglesia principal, donde se comercializa pescado fresco y frutas provenientes de fincas cercanas, lo cual evidencia otras formas de intercambio directo entre productores y habitantes del territorio. Las edificaciones del corregimiento reflejan una diversidad material: se observan viviendas de un solo piso con estructuras firmes, junto a otras construidas con recursos más limitados, lo que da cuenta de las desigualdades sociales presentes en la zona. La vida cotidiana refleja una economía mixta basada en comercio local, agricultura, oficios informales, y en menor medida, empleos formales como la docencia o el trabajo en la mina del Cerrejón.

Figura 2



Rodríguez Nieto, W. (2023). *Viviendas en corregimiento Tomarrazón*, Fotografía. Archivo personal.

Institución Educativa Técnica Agropecuaria De Tomarrazón

La institución tiene su sede principal (C.D.R.) y ocho sedes rurales: El Abra, Arroyo Arena, Barbacoas, Galán, Camilo Torres, La Gloria, Renacer y Los Gorros. Solo la sede central y la sede Camilo Torres se encuentran dentro del casco urbano de Tomarrazón. En la sede central se imparte educación desde primero hasta grado 11 y formación SENA. Las demás sedes, como Camilo Torres, ofrecen preescolar y primaria. La institución fue oficialmente activada en 1977, tras haber sido construida en 1975. La expansión del proyecto educativo se consolidó con el tiempo, logrando la graduación de la primera promoción de bachilleres agrícolas en 1995 y su reconocimiento actual como una de las más importantes del distrito rural.

La Sede Camilo Torres Y El Grado 102: Espacio De La Práctica Pedagógica

La sede Camilo Torres fue el lugar donde se llevó a cabo la práctica pedagógica. Su infraestructura es sencilla: cuenta con un restaurante escolar activo, dos aulas para preescolar, dos para primer grado y una más para segundo. Posee un aula de tecnología actualmente en desuso, convertida en bodega por la falta de funcionamiento de los pocos equipos disponibles.

El curso 102, bajo la dirección de la profesora Sonia Fonseca, estaba conformado por 20 niños y niñas entre los 6 y 7 años de edad. La mayoría pertenecía a la comunidad Afroguajira, con la presencia de una estudiante Wayuú y una de origen venezolano. La profesora, con una trayectoria docente iniciada en 1977, se mantenía en servicio tras haber accedido a su pensión, buscando completar los requisitos para una segunda jubilación. Desde el inicio de la práctica fue posible observar una forma de enseñanza tradicional, con una marcada rigidez en el trato con los estudiantes. El ambiente en el aula reflejaba una disciplina estricta, con escaso margen para la participación activa o el movimiento libre. Estas dinámicas serán abordadas con mayor profundidad en los apartados narrativos del trabajo, donde se detallarán situaciones vividas en el aula que suscitan importantes reflexiones pedagógicas.

Figura 3



Rodríguez Nieto, W. (2023). *Sede Camilo Torres*, Fotografía. Archivo personal.

Programa Del Ministerio De Educación Viva La Escuela

El programa Viva la Escuela, impulsado por el Ministerio de Educación Nacional en 2023, se propuso como una estrategia de movilización social orientada a fortalecer el rol de la escuela en los territorios, especialmente aquellos afectados por vulnerabilidades históricas y sociales. Su objetivo general fue “crear una movilización social de gran escala con voluntarios, para hacer de la Escuela el epicentro de transformación social y cultural. Así, recuperar el rol central y comunitario de la Escuela” (Ministerio de Educación Nacional, 2023, p. 2).

Para lograrlo, el programa planteó cinco objetivos específicos: (1) incidir en el mejoramiento del bienestar socioemocional de los niños y niñas; (2) contribuir a la reducción de rezagos de aprendizaje; (3) aumentar las capacidades instaladas en las comunidades educativas; (4) fortalecer los vínculos entre la escuela y otros actores comunitarios; y (5) desarrollar capacidades en los voluntarios de educación superior.

Uno de los fundamentos pedagógicos clave fue el enfoque de aprendizaje dialógico, el cual reconoce al otro a través de la comunicación. A partir del diálogo con los estudiantes, docentes, familias y actores sociales, se pretendía construir aprendizajes desde la interacción y la reciprocidad. En términos operativos, el programa definió tres ejes temáticos para la acción voluntaria:

- Grupos interactivos, que promovían el trabajo en pequeños grupos de estudiantes acompañados por adultos de la comunidad
- Tertulias literarias dialógicas, basadas en la lectura colectiva de obras literarias y la reflexión conjunta;
- Extensión del tiempo de aprendizaje, dirigida a estudiantes con dificultades académicas, en espacios de refuerzo fuera de la jornada habitual.

La participación se organizó en tres perfiles de voluntariado: (1) estudiantes de licenciatura y programas de formación complementaria; (2) estudiantes de psicología, trabajo social y áreas afines; y (3) estudiantes de áreas administrativas y de gestión. Este trabajo se desarrollaba durante 40 horas semanales e implicaba el acompañamiento

permanente a las sesiones regulares de aula, lo cual representó un espacio de inmersión valioso para el ejercicio pedagógico. En este marco se desarrolló la experiencia de práctica del presente trabajo, cuyas tensiones, aprendizajes y desafíos serán sistematizados en los apartados siguientes.

Capítulo I Horizontes Teóricos y Territoriales De La Práctica Pedagógica

*Mucha gente pequeña,
en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas,
puede cambiar el mundo
(Galeano, 1989).*

Fundamentos teóricos para una pedagogía crítica e intercultural

Infancias Dignas: La Dignidad Con Pies Descalzos, Niñez Que Canta Y Construye

Futuro

Hablar de infancias dignas implica reconocer que los niños y niñas son sujetos plenos de derechos, saberes, emociones e identidades, y que deben ser tratados desde el respeto, el afecto y la justicia social. Este enfoque cobra mayor relevancia en contextos marcados por la pobreza estructural, el hambre, la exclusión educativa y la discriminación étnico-racial, como es el caso de muchos territorios de La Guajira, donde la niñez afrodescendiente, indígena y migrante enfrenta múltiples formas de vulneración. Desde una perspectiva pedagógica crítica, Paulo Freire (1997) señala que la dignidad del niño y la niña radica en su capacidad de decir su palabra, de expresar su mundo y ser reconocido como protagonista del proceso educativo. La infancia no debe ser tratada como una etapa de “preparación para el futuro”, sino como un momento pleno de existencia y potencia. Para Freire, negar la voz del niño es negar su humanidad.

Por su parte, Catherine Walsh (2009) propone una mirada intercultural de la infancia, desde la cual se reconoce que las niñas y los niños, especialmente de comunidades indígenas y afrodescendientes, poseen saberes, formas de vida, lenguas y cosmovisiones que deben ser respetadas. Una infancia digna, desde esta óptica, es aquella que puede crecer en su identidad cultural, sin ser forzada a adaptarse a modelos únicos o coloniales de ser niño.

A nivel de políticas públicas, organismos como la UNESCO (2016) afirman que garantizar una infancia digna implica asegurar el derecho a una educación de calidad, a una nutrición adecuada, a la protección frente a la violencia, y a la participación activa en la vida comunitaria. Esto no se trata solamente de acceso a la escuela, sino de crear ambientes seguros, amorosos y estimulantes donde los niños puedan desarrollarse plenamente.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2023), a través del programa Viva la Escuela, planteó el bienestar socioemocional de los niños y niñas como un eje fundamental del trabajo pedagógico. Esta perspectiva reconoce que el bienestar es una condición esencial para aprender, jugar, crear vínculos y crecer con dignidad. Desde esta categoría, el presente trabajo busca visibilizar las condiciones reales de la niñez en el corregimiento de Tomarrazón, sus desafíos cotidianos, así como las oportunidades de transformación que emergen desde la escuela cuando se mira a las niñas y niños con respeto, escucha, cuidado y justicia. Apostar por infancias dignas es resistir a las lógicas de exclusión y afirmar que cada niño y cada niña tiene derecho a una vida que merezca ser vivida.

Interculturalidad: Cuando Los Mundos Se Abrazan, Voces, Lenguas Y Silencios Que Se Reconocen

El corregimiento de Tomarrazón, en la Media Guajira, se configura como un territorio de confluencias culturales donde cohabitan comunidades afrodescendientes —mayoritarias—, indígenas Wayuu y Wiwa, y poblaciones migrantes. Esta diversidad histórica y social exige que la escuela no sea únicamente un espacio de transmisión de conocimientos estandarizados, sino un lugar de diálogo, reconocimiento mutuo y transformación colectiva. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no puede ser entendida como una simple estrategia pedagógica, sino como un principio ético, político y epistémico, como lo plantea Catherine Walsh (2009), que debe atravesar todas las dimensiones del quehacer educativo.

En este mismo sentido, Orlando Fals Borda (1991) defiende la necesidad de construir una educación territorializada, vinculada a los saberes locales y comprometida con los procesos de transformación social. Su propuesta de investigación-acción participativa permite reconocer el valor de los conocimientos producidos en las comunidades, promoviendo una pedagogía donde el diálogo de saberes sea el fundamento del aprendizaje. Esta propuesta cobra especial relevancia en territorios históricamente marginados como la Guajira, donde la escuela aún carga con una herencia colonial que tiende a invisibilizar los saberes afro e indígenas.

De forma complementaria, Arroyo Ortega (2017) propone una interculturalidad crítica que cuestione la estructura colonial del currículo escolar, replantee las relaciones de poder en el aula y ponga en el centro la experiencia vivida por los sujetos educativos. Su enfoque plantea

que el reconocimiento del otro no puede limitarse al plano cultural, sino que debe ir acompañado de una transformación en la forma de construir conocimiento, de organizar la escuela y de entender la enseñanza como un proceso compartido.

Por su parte, Rosa María Rincón (2014) subraya que la interculturalidad no debe ser abordada como un contenido más dentro del currículo, sino como una forma de vivir la escuela. Desde su experiencia investigativa en contextos indígenas y rurales, plantea que es necesario construir prácticas pedagógicas que no solo respeten la diferencia, sino que la incorporen activamente como fuente de sentido, de aprendizaje y de justicia social. Así, en el contexto específico de Tomarrazón y de la práctica pedagógica con niños y niñas del grado primero, la interculturalidad crítica permite cuestionar los modelos educativos tradicionales y propone una escuela que escuche, acoja y valore las voces de quienes históricamente han sido silenciados. Es desde ahí que se puede pensar una educación más justa, situada y transformadora.

Pedagogía Del Amor Y La Ternura: Educar Desde El Latido, Amor Y Ternura Como Raíces De Libertad

En territorios como Tomarrazón, donde los niños y niñas corren libres entre los árboles, juegan en el río, comparten risas, cantos y aprendizajes con sus compañeros, la escuela se entrelaza con la vida. A pesar del abandono estatal y las múltiples carencias, se respira una vitalidad que brota de las infancias, de sus cuerpos inquietos, de sus miradas despiertas. En este contexto, la pedagogía del amor y la ternura no es solo necesaria: es natural. Nace del vínculo entre quienes enseñan y quienes aprenden, de la presencia del afecto como base del proceso

educativo. Paulo Freire, principal referente de la pedagogía crítica latinoamericana, nos recuerda que “enseñar exige amorosidad” (Freire, 1996). Para él, el amor es la fuerza que sostiene el diálogo pedagógico y convierte la educación en una práctica de libertad. El maestro que ama es aquel que se compromete, que no domina, sino que comparte saberes, sueños y luchas.

Siguiendo esta línea, la pensadora afroamericana Bell Hooks profundiza una pedagogía del amor desde una mirada feminista, crítica y antirracista. En su obra señala que “el amor es la acción que ayuda a la libertad” (Hooks, 1994), una idea poderosa que coloca el afecto en el centro de toda transformación educativa. El amor no es un extra, sino la condición para enseñar y aprender con dignidad. La psicopedagoga Sara Paín, por su parte, insiste en la importancia del afecto y la ternura como condiciones para el desarrollo cognitivo. Según ella, todo aprendizaje necesita de vínculos emocionales seguros, que ofrezcan contención y reconocimiento (Paín, 2003).

Desde Colombia, Olga Lucía Zuluaga resalta el cuidado como acto pedagógico fundamental, especialmente en contextos rurales. La ternura, en su propuesta, no es sinónimo de debilidad, sino de una forma ética de relación que dignifica a las niñas y niños en su singularidad y los acompaña en sus procesos (Zuluaga, 2001). Es significativo que muchas de las voces que sostienen esta pedagogía del amor sean mujeres. Esto invita a una reflexión sobre el lugar de los hombres en el acto de enseñar. Como hombre y educador en formación, reconozco que estamos llamados a construir una pedagogía desde el cuidado, la escucha, la ternura y el amor; no como una excepción, sino como un compromiso ético con las infancias y con un futuro más humano.

En territorios donde se juega, se canta, se aprende y se sueña, la pedagogía del amor es más que una propuesta teórica: es una necesidad viva, cotidiana y profundamente transformadora.

Escuela Rural: Entre El Olvido Estatal Y La Potencia Comunitaria

Hablar de escuela rural en Colombia implica reconocer una profunda deuda histórica del Estado con las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes que habitan territorios apartados. Las escuelas rurales, como señala el Ministerio de Educación Nacional (2012), enfrentan múltiples barreras estructurales: dificultades de acceso físico, carencia de recursos, ausencia de infraestructura adecuada, modelos pedagógicos poco contextualizados y una alta rotación del personal docente. En regiones como La Guajira, estos factores se agravan por las condiciones climáticas extremas, la pobreza estructural y la desatención estatal.

La educación rural no puede pensarse sólo como una extensión de la urbana, sino como un espacio con dinámicas culturales, sociales y productivas propias. Por ello, autores como Orlando Fals Borda (1986) han insistido en la necesidad de una pedagogía que surja del territorio, de las comunidades y de sus formas de conocimiento. En esta línea, Paulo Freire (1997) destaca que la educación debe ser una práctica liberadora que parta de la realidad concreta de los oprimidos, sus luchas y saberes. Así, la escuela rural no puede limitarse a reproducir contenidos estandarizados ajenos a la vida local.

En territorios como Tomarrazón, donde conviven pueblos afrodescendientes e indígenas, y donde el sustento de las familias depende de economías de subsistencia, la escuela se convierte en uno de los pocos espacios institucionales presentes. Como señala la Red de Educación Rural

(2015), en muchos casos, la escuela es el centro de la vida comunitaria y su papel va más allá de la enseñanza: es lugar de encuentro, de organización social y de construcción de sentido colectivo.

Sin embargo, el potencial transformador de la escuela rural sólo puede desarrollarse si se garantiza una política educativa que la reconozca en su singularidad y fortalezca sus capacidades. Esto implica diseñar currículos pertinentes, formar maestros sensibles al contexto y, sobre todo, garantizar condiciones materiales dignas. Tal como lo plantea el MEN (2020) en sus lineamientos para la educación rural, es urgente avanzar hacia una “ruralidad con enfoque diferencial”, que reconozca la diversidad cultural, geográfica y económica de los territorios. En el caso de la sede Camilo Torres, esta categoría permite comprender los retos específicos que enfrenta una escuela ubicada en un corregimiento históricamente empobrecido, pero invita a resaltar las formas de resistencia, alegría y aprendizaje que las comunidades han construido en medio de la adversidad.

Territorio: Entre Raíces Vivas Y Caminos Que Enseñan

Desde una mirada de la geografía crítica, el territorio no es solo un espacio físico delimitado, sino una construcción social, histórica y simbólica que se vive, se siente y se transforma en la cotidianidad de las comunidades (Porto-Gonçalves, 2006). En el caso de Tomarrazón, corregimiento de Riohacha en el departamento de La Guajira, el territorio adquiere una dimensión afectiva, comunitaria y educativa que trasciende los prejuicios que lo reducen a la escasez o el abandono estatal.

Tomarrazón es un espacio profundamente verde, con abundantes árboles, caminos de tierra, cultivos diversos y un río que recorre sus veredas, dando vida y frescura a la cotidianidad. Aunque el clima cálido puede resultar desafiante para quienes vienen de otras regiones, el paisaje revela una belleza vibrante y una conexión íntima entre las personas y la naturaleza. Las gallinas, los chivos, las huertas familiares y los patios abiertos se entrelazan con la vida escolar, y permiten comprender cómo el entorno moldea las formas de aprender y enseñar.

En este sentido, la escuela no puede entenderse de forma aislada del territorio, pues está insertada en él, lo refleja y lo configura. Reconocer el territorio como actor pedagógico implica escuchar lo que los caminos, los árboles, las casas de bahareque, las veredas y el río nos enseñan cada día. También es reconocer que, más allá de las estadísticas de pobreza o carencias materiales, hay un potencial enorme en los saberes locales, las relaciones comunitarias y la resiliencia de su gente.

Diálogo De Saberes: Una Pedagogía Para La Dignidad Y La Reciprocidad

El diálogo de saberes es una propuesta pedagógica que parte del reconocimiento de la diversidad epistémica, es decir, de la existencia de múltiples formas de conocer, interpretar y transformar el mundo. Supone una ruptura con la visión jerárquica del conocimiento, donde el saber académico se impone sobre los saberes populares, ancestrales o comunitarios (De Sousa Santos, 2009).

En el marco del programa *Viva la Escuela*, esta perspectiva se retoma como una herramienta metodológica y ética que orienta el encuentro horizontal entre docentes, estudiantes,

comunidades y territorios, promoviendo aprendizajes significativos, situados y construidos colectivamente.

Según Aubert et al. (2008), el aprendizaje dialógico implica relaciones educativas igualitarias, donde todas las voces tienen valor, y donde los acuerdos emergen del respeto, la argumentación y la construcción conjunta de sentidos. En contextos como el de La Guajira, esta propuesta se vuelve urgente y necesaria para descolonizar la enseñanza, escuchar las experiencias vitales de niñas y niños, y revalorizar sus saberes cotidianos como punto de partida para cualquier proceso pedagógico. En este sentido, el diálogo de saberes no es solo un método, sino una apuesta política por la equidad y la justicia colectiva.

Capítulo II Entre El Aula Y El Territorio: Sistematización De La Experiencia Pedagógica

*La vida no es la que uno vivió,
sino la que uno recuerda
, y cómo la recuerda para contarla.
(García. M, 2002)*

Esta experiencia comenzó con una convocatoria en la Universidad Pedagógica Nacional, liderada por el Ministerio de Educación Nacional, para participar en el programa *Viva la Escuela*. Esta iniciativa surgía como una alternativa para enfrentar los rezagos educativos en zonas apartadas del epicentro económico de Colombia, especialmente en contextos rurales históricamente olvidados por las políticas públicas. Esta situación, ya compleja, se había profundizado durante y después de la pandemia de COVID-19¹ a partir de 2020 (MEN, 2023), afectando de manera particular a las infancias más vulnerables.

La universidad llevó a cabo un proceso de selección al finalizar el semestre 2023-1. El objetivo era informar a los estudiantes sobre el programa, sus condiciones y destinos posibles (asignados aleatoriamente). Posteriormente, se aplicaron pruebas de liderazgo, conocimientos y comunicación. Desde Bienestar Universitario —la dependencia encargada— nos comunicaron que esta sería la segunda vez que se desarrollaría el programa, con la intención de corregir algunas dificultades presentadas en la primera cohorte, como desinformación y problemas de convivencia.

¹ **La pandemia de COVID-19:** Crisis sanitaria global causada por el virus SARS-CoV-2, declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud en marzo de 2020. Generó impactos profundos en la salud, la economía y la educación a nivel mundial.

Al iniciar el semestre 2023-2, fuimos notificados de nuestra aceptación y recibimos la información necesaria para desplazarnos a las regiones. Fuí notificado de mi asignación al departamento de la Guajira, Riohacha en el corregimiento de Tomarrazón.

Cuando en Colombia se menciona La Guajira, surgen imaginarios negativos: aridez, pobreza, hambre, sed, calor, abandono, entre otros. Yo mismo crecí escuchando esas palabras asociadas al departamento, como si se tratara de un lugar lejano, olvidado y condenado al sufrimiento. No conocía otra versión. En el centro del país, la mirada hacia las regiones periféricas no es inocente: es producto de un Estado que ha decidido históricamente marginar, separar y mantener a La Guajira en la periferia, reduciéndola a estereotipos y negándole su diversidad y potencia.

De este modo, cuando me ofrecieron la posibilidad de cambiar mi destino hacia esa región, sentí una mezcla de temor, curiosidad y desafío. Acepté, sin saber realmente lo que iba a encontrar, guiado más por el deseo de enfrentar mis propios prejuicios que por una comprensión profunda del territorio. En ese momento, no hablaba de dignidad ni de vida, sino de un lugar sobre el cual se sabía poco y se juzgaba mucho. Lo que me movía era la necesidad de mirar con mis propios ojos, de estar allí, de sentir en carne propia lo que el camino y las personas me mostrarán.

Fui reasignado entonces al corregimiento de Tomarrazón, en la zona rural de Riohacha, capital del departamento. A partir de allí, iniciaron las capacitaciones virtuales, que buscaban prepararnos a través de testimonios de quienes ya habían vivido la experiencia. Escuchamos

relatos sobre el trabajo pedagógico con niñas y niños en el semestre anterior y se nos dieron orientaciones clave: cómo acompañar a los niños, cómo cuidar cotidianamente, cómo planificar actividades según los requerimientos del programa, y sobre todo, cómo establecer vínculos genuinos y respetuosos con la infancia.

Aunque ya tenía el nombre de la institución educativa, no sabía aún a qué curso sería asignado ni en qué sede apoyaría con mi presencia. Las decisiones finales las tomaban los rectores de cada escuela. Esto generaba cierta ansiedad, porque no es lo mismo trabajar con estudiantes de quinto grado que con niños y niñas de primer grado o preescolar, tampoco sabíamos si nos tocaría un aula tradicional o una con metodología de Escuela Activa.²

Aceptar el reto era como lanzarse al vacío, confiando en que todo saldría bien. Empezaron las preguntas inevitables: ¿qué curso me tocará?, ¿dónde voy a vivir?, ¿tendré lo necesario?, ¿cómo me adaptaré al clima, a la comida, al lenguaje, al ritmo de vida,...? preguntas de todo tipo y miedo de auténtico instinto de supervivencia. A pesar de esas dudas, nunca consideré desistir. El tiempo entre la notificación y el viaje era muy corto, apenas unos días. Pronto llegaron los tiquetes y ya no había vuelta atrás. Desde el inicio había tenido claro que quería hacer mi trabajo de grado con base en esta experiencia. Eso significaba asumir varios desafíos simultáneos: diseñar actividades pedagógicas mientras las aplicaba, redactar el trabajo mientras conocía el territorio, adaptarme a la comunidad, al calor, a otra manera de vivir.

² En contextos rurales de Colombia, se refiere a un aula multigrado donde estudiantes de distintos niveles (como primero, segundo y tercero de primaria) comparten el mismo espacio de aprendizaje, generalmente con un solo docente, adaptando estrategias para atender la diversidad de edades y saberes.

Finalmente, llegó el día. Empaqué mi maleta con algo de ropa, algunos libros, cuadernos, lápices, mucha incertidumbre... pero también muchos sueños. Sabía que ese viaje no sería sólo físico, sino una travesía personal. Partí el 22 de agosto en un vuelo rumbo a Riohacha, sin imaginar que esa experiencia me transformaría de tantas maneras.

Desde allí, tomamos un taxi hacia un punto llamado “Mercado Nuevo”, una zona bulliciosa y colorida donde el calor ya se hacía notar. Durante el recorrido de unos 25 minutos, la ciudad nos mostró su cara compleja: calles sin trancones ni buses, pero con motocicletas zigzagueando entre caseríos, casas humildes y otras sorprendentemente lujosas en la misma cuadra. Las fachadas, los grafitis y la basura dispersa contaban una historia urbana de contrastes que apenas comenzaba a revelarse ante nuestros ojos. La ausencia de un sistema público de transporte hacía evidente la dependencia de soluciones privadas y precarias, mientras que la deficiente recolección de basuras mostraba la desidia institucional. Todo esto convivía con la desigualdad social más cruda: un barrio podía condensar, en pocos metros, la precariedad absoluta y el exceso de riqueza, recordándonos que la ciudad no solo se vive, se padece.

Retomando, el Mercado Nuevo es un punto de comercio de todo tipo de artículos; frutas, verduras, ropa, tejidos Wayuú, medicinas, juguetes y hasta chivos, vivos o muertos. Toda una auténtica plaza de todos los colores, sabores, olores y ruidos. Allí, tomaríamos el único transporte posible hacia el corregimiento de Tomarrazón. Se trata de una cooperativa de vehículos; carros particulares, llamada Coopchozon. Son carros particulares que cobran \$12.000 por pasajero con destino a Treinta, como comenzaba a ver que se referían al pueblo de

destino. Maletas al baúl y adelante. Sin almorzar, pues decidimos hacerlo en el pueblo, esperábamos cualquier sorpresa en nuestro destino.

Íbamos hacia Tomarrazón y el destino, que nos habían pedido informar, era la posada llamada hostel Pepe's. El conductor no había escuchado el lugar, pero dijo: “allá igual todo está ahí mismo, igual preguntamos”. Treinta está a unos 45 kilómetros del casco urbano de Riohacha. A medida que avanzábamos, el imaginario de una Guajira árida, seca y desértica —tan presente en los discursos mediáticos y populares— comenzó a desvanecerse ante nuestros propios ojos. El camino angosto, pero pavimentado, nos llevaba por un corredor verde sorprendente: árboles frondosos a ambos lados de la vía, fincas dispersas, escuelas rurales y campos llenos de cultivos.

En ese momento, sin embargo, yo no sabía exactamente qué eran esos cultivos. Nacido y criado en la ciudad, mi mirada no alcanzaba aún a distinguir entre una planta de plátano o de yuca, entre maíz o ají. Solo veía mucho verde, mucha vida. Hoy lo reconozco, pero en ese entonces solo sentía asombro ante tanto paisaje desconocido, lo que veíamos desde la ventana del vehículo no coincidía con la Guajira del abandono absoluto y sin condiciones para la vida; era un territorio fértil, habitado, lleno de movimiento, de ríos y de trabajo campesino.

Parecía increíble que ese mismo suelo fuera tantas veces narrado como tierra estéril en su totalidad. El trayecto, de cerca de una hora, fue en mi cabeza mucho más largo, quizá por la ansiedad de llegar o por el asombro de descubrir, poco a poco, un lugar que desmentía tantos prejuicios. Finalmente, un letrero desgastado nos dio la bienvenida: “Bienvenidos a Tomarrazón”.

A nuestra llegada, se unieron a nosotros otros tres compañeros. Éramos siete en total: los cuatro primeros veníamos de Bogotá —tres hombres y una mujer—, tres de la Universidad Pedagógica Nacional y uno de la Universidad Distrital, todos de programas académicos distintos. Los otros tres provenían de diferentes lugares del Caribe colombiano: Barranquilla, Montería y Algarrobo, en el Magdalena. Una vez reunidos y mientras alistaban nuestras habitaciones, decidimos salir juntos a recorrer el pueblo y buscar un lugar donde almorzar.

El sol se sentía ya sobre nuestras espaldas a las dos de la tarde. La humedad nos hacía sudar a los que estábamos acostumbrados a tierras altas. El pueblo era como un extenso bosque verde en sus extremos con casas en su centro. Para los pobladores éramos fuente de inquietud y sus miradas constantes nos hacían sentir observados. El paisaje, además de verde, tenía casas de bahareque, otras de ladrillo y cemento, pequeñas tiendas de insumos, bolis³ e hielo y más cosas que se vendían en viviendas normales, o no comerciales. Más adelante, llegamos a la plaza principal, con la edificación más atractiva de todo el pueblo, la Parroquia San Isidro Labrador. Esta iglesia posee una altura que sobresale, pues todas las demás viviendas son de una sola planta. Por su parte, en la plaza había una cancha de micro-fútbol, y sillas en buen estado; un lugar bonito y bien cuidado. También había una estatua de Romualdo Brito, orgullo musical del pueblo.

Después de haber almorzado un delicioso pescado y recorrido parte del pueblo, una espesa y repentina lluvia tropical empezó a caer, como si el cielo mismo nos diera la bienvenida.

³ Jugó de frutas congeladas en una envoltura plástica de tamaño pequeño 100 ml aproximadamente.

Corrimos de regreso al hospedaje PEPE'S, donde por fin todo parecía estar listo. Nos distribuimos como pudimos entre las tres habitaciones disponibles y descargamos el equipaje, aún sin saber lo que nos esperaba esa noche. La lluvia había dañado las conexiones eléctricas del pueblo y, desde las 6:30 de la tarde, todo quedó sumido en una oscuridad total. No había ni una chispa de luz. En medio de ese silencio interrumpido apenas por los grillos, la lluvia, algunos perros a lo lejos, risas y voces con acento de la región. La sensación era de desamparo y la risa nerviosa no salía de mi rostro sumido entre las sombras.

La falta de un sistema eléctrico estable no era solo una molestia pasajera: era un recordatorio de la precariedad cotidiana, de un abandono estatal que normaliza que comunidades enteras vivan entre apagones, lluvias y silencios forzados. La oscuridad no era únicamente física: era política y social. De ese modo éramos extraños en un territorio nuevo, venidos de ciudades llenas de luz, ruido y certezas, ahora rodeados por un paisaje húmedo, incierto y completamente a oscuras. Tuvimos que salir a buscar algo para cenar, guiados por la linterna del señor Pepe, el dueño del lugar, que conocía los caminos como quien conoce su mano. Las calles estaban encharcadas, cubiertas de barro y residuos que la lluvia arrastraba. Cada paso era lento y cuidadoso, intentando no resbalar, esquivar el agua sucia y las piedras sueltas.

La noche se volvió sofocante. El calor atrapado entre las paredes de las pequeñas habitaciones se intensificaba con la humedad, y sin energía eléctrica no era posible encender ventiladores. Éramos tres personas compartiendo un cuarto estrecho, sin luz, sin ventilación, agotados por el viaje y el clima, pero también en silencio, intentando entender en qué momento nuestra realidad se había transformado tanto. Al día siguiente la cita era en la sede principal,

donde nos explicarían nuestras labores y nos repartirían a nuestras respectivas sedes. La cita era a las 7 de la mañana. A las 6:30 estábamos todos listos, se podía ir caminando con las explicaciones de los habitantes de la casa. Había humedad en el lugar y pasados unos 10 minutos de caminar lentamente, llegamos a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Tomarrazón. Nos reunimos con el Rector Dencil Barros, y otros directivos del colegio.

El rector mostró su gratitud por presentarnos en el lugar y con tristeza nos comentó que el programa había informado de 18 voluntarios confirmados para la institución; pero que solo llegamos 8 por deserción de los demás. Presentamos la carta enviada por el programa y después de explicarnos nuestra función, el rector nos dirigió a nuestras respectivas sedes asignadas. La deserción no podía explicarse solo como falta de compromiso individual: el territorio mismo imponía obstáculos. Las largas distancias, la escasez de transporte, el calor extremo, la inseguridad de algunos caminos y la falta de condiciones básicas desalentaban a muchos. Más que un “abandono”, lo que emergía era la desconexión entre un programa pensado desde el centro del país y una geografía compleja, que exige comprender cómo el territorio condiciona la permanencia y la vida de quienes llegan.

Entre El Asombro Y La Impotencia: El Niño, La Maestra, La Regla

El grupo de trabajo estuvo conformado por niños y niñas del grado primero de la sede Camilo Torres, perteneciente a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Tomarrazón. Entre ellos se encontraban Jeimar, Geraldine, Briam, Yolmer, Joe Luis, Etmanuel, Mariana, Andrés Felipe, Milagros, Valeria, Betsy Liliana, Dumas, Kelany, Anaís, Esteban Miguel, Jesús,

Gabriela , Alexa y Leidys. Cada uno aportó, desde su singularidad, distintas formas de ver, sentir y habitar la escuela. Algunos se expresaban con facilidad y entusiasmo, mientras otros preferían el silencio o la observación atenta.

Cabe aclarar que, aunque en los relatos aparecen con mayor frecuencia ciertos nombres, ello no significa que su participación haya sido más valiosa que la de los demás; simplemente sus intervenciones fueron más recurrentes o significativas en los registros de campo, lo que permitió recuperar con mayor detalle sus voces y experiencias. Esta diversidad de temperamentos, intereses y modos de aprendizaje enriqueció profundamente la práctica pedagógica, permitiendo comprender que las infancias rurales son múltiples, creativas y portadoras de saberes que dialogan con la vida cotidiana del territorio. Reconocer y escuchar esas voces fue fundamental para construir una práctica educativa más humana, sensible e intercultural, donde el aprendizaje se nutre tanto del juego como del afecto y la curiosidad.

La sede de Camilo Torres, la cual alberga los grados de preescolar, primero y segundo. Rápidamente, fui asignado a la profesora Sonia Fonseca del grado 101. Una mujer afrodescendiente alta, de 1.92 de estatura, de más de 60 años que a primera vista fue muy amable y contenta de recibirnos en el colegio. Aunque un poco extrañada porque en la cohorte anterior sólo habían enviado personas de la misma región, de Riohacha y les parecía extraño y poco habitual ver gente del interior en la zona.

Mi pánico fue inmediato al saber que me habían asignado a un curso de primero de primaria: veinte niños y niñas de apenas seis años. Mi formación universitaria siempre había

estado orientada al trabajo con adolescentes y adultos, por lo que nunca antes había tenido experiencia directa con la educación infantil. Por eso, al inicio me sentía completamente fuera de lugar. Al entrar al aula, me encontré con un grupo en aparente calma: todos estaban sentados, en silencio, concentrados en sus cuadernos. Me presenté y, de inmediato, comenzaron las preguntas que me descolocaron: “¿Qué pasó con la Seño Cathy?” (*Estudiante 1, comunicación personal, 2023*), refiriéndose a la practicante anterior, “¿Por qué no vino ella?” (*Estudiante 2, comunicación personal, 2023*) “queremos a la seño Cathy” (*Estudiante 3, comunicación personal, 2023*) “la seño Cathy es mejor” (*Estudiante 4, comunicación personal, 2023*). No supe qué responder, y me sentí desarmado, como si no tuviera aún un lugar legítimo en ese espacio.

Cuando la profesora Sonia salió del aula, aquella aparente quietud desapareció. Los niños y niñas se transformaron: comenzaron a correr, gritar, empujarse y a tratarse con violencia. Bastaba un solo minuto de descuido para que estallaran conflictos o se escucharan groserías de todo tipo. Era como si, en ausencia del autoritarismo, emergiera toda su energía contenida. La maestra funcionaba como un agente de quietud, pero no porque canalizara la expresividad infantil, sino porque la reprimía; su presencia encarnaba ese poder disciplinario del que habla Foucault “un poder que normaliza, vigila y controla los cuerpos en función del orden escolar establecido” (Foucault, 1975/2002). Al salir ella, estallaba lo que antes había sido forzado al silencio.

Trataba, sin éxito, calmarlos o volverlos al estado en el cual estaban cuando se encontraba la maestra en el salón. Pero no a razón de que creyera que los niños deben estar quietos, sino que pensaba en que la Seño se llevaría la impresión, no incorrecta, de mi terrible

manejo de grupo y mi incapacidad de estar al frente de ellos. Por ese momento, la actividad eran números en su cuaderno, los números del 1 al 20. Esta era una tarea muy lenta y desgastante para ellas y ellos, y de fácil distracción. Así que para llamar su atención cambié de actividad por una historia con dibujos en el tablero. Iba relatando una historia, y luego pedía que dibujaran rápidamente, ellos corrían a tomar el marcador y pintar lo más cercano a lo que yo estaba contando. Y aunque fue una actividad que llevó al desorden, por la pelea de tomar el marcador primero, o los diferentes gritos, me pareció que, aquel desorden, era más adecuado. Al cabo de unos minutos llegó la Señora a interrumpir nuestro desorden, con gritos muy fuertes, pues tenía una voz muy poderosa, y amenazando a los pequeños con su regla de madera, todos volvieron a su pesada labor de los números.

Al cabo de unos minutos, presencié una escena que me marcó profundamente. La profesora, alta y de voz imponente, tomó su regla de madera, se acercó a un niño que no avanzaba en la actividad y parecía distraído —Dumas, o Donay, como lo llamaban con cariño— y, con naturalidad, le pidió que mostrara las manos. Él lo hizo sin protestar, como si supiera exactamente lo que venía. En un gesto rápido y seco, descargó tres golpes firmes sobre sus palmas.

El aula quedó en silencio. El niño no lloró, pero su rostro enrojeció, y en sus ojos se acumuló un brillo leve, como un cristal fino a punto de romperse: lágrimas que no llegaron a caer. La escena, al parecer cotidiana para quienes la rodeaban, me dejó paralizado. Por mi parte, estaba atónito, pues es sabido en Bogotá que aquellos castigos eran considerados normales hace

muchos años, en la crianza de mis padres, por ejemplo. Pero verlo, en el 2023 con niños de seis años, no fue de lo más agradable, ni tan siquiera asumible.

Sin embargo, tenía que soportarlo, llevaba un día allí y no podía llegar a alterar cosas, que para la comunidad, podían ser normales. Estaba reconociendo el contexto e intentando adaptarme lo más rápido posible, solo tendría un par de meses allí. Y bien nos decían en las capacitaciones virtuales, “no esperen que ellos se adapten a ustedes, debe ser al revés”. De esta manera, intenté verlo soportable. Pero no tenía aún la confianza para preguntarles por aquel golpe, ni sobre su evidente frecuencia.

Así terminó el día escolar, la jornada empezaba a las 7am y terminaba sobre las 11:30 am o 12 del mediodía. A la sede Camilo Torres, fuimos asignados dos practicantes (como éramos conocidos) Jeison Moreno, estudiante de educación física de la UPN⁴ y yo. A él le fue asignado el otro grado primero. Al terminar la jornada le comenté lo de la regla y los golpes en las manos del niño, su respuesta fue fulminante: “eso no es nada, mi profe le pegó como a tres y bien duro con la regla, hasta por las costillas”. Entonces no se trataba solamente de una profesora. La escena del golpe con la regla en la mano de Dumas no era un hecho aislado ni un “mal carácter”, sino parte de una práctica extendida en la escuela. Varias docentes recurrían a los mismos castigos físicos, como si fueran un recurso legítimo de enseñanza. La ausencia de formación continua, de acompañamiento pedagógico real, y de políticas que prioricen metodologías alternativas en contextos rurales, explican que una maestra mayor, con años de servicio, siga

⁴ **Universidad Pedagógica Nacional (UPN)**: institución pública colombiana especializada en la formación de docentes y profesionales de la educación.

recurriendo a lo único que el sistema le dejó: el castigo. El problema, entonces, no era solo individual, sino estructural: un sistema educativo que exige resultados, pero no ofrece nuevas herramientas, que normaliza la violencia escolar como método de control.

Después del primer día, ya se empezaba a conocer más a fondo la población, el contexto educativo, las prácticas pedagógicas y el ambiente general de la escuela y el corregimiento. Al salir, decidí recorrer el pueblo y ver un partido de fútbol en la cancha principal, disputado entre adolescentes y adultos. Me impactó la intensidad de los gritos, los insultos y la agresividad con la que se dirigían unos a otros; resultaba difícil de procesar. Parecía que la violencia no solo se vivía en el aula, sino que se manifestaba con naturalidad en los espacios comunitarios.

Con inquietud, fui en busca de una casa con conexión a internet —muy escasas en la zona— y comencé a indagar sobre estudios previos realizados en Tomarrazón. En Google Académico, el primer trabajo que apareció se titulaba: *Factores psicosociales que generan conductas agresivas en los estudiantes de la básica primaria de la Institución Educativa Camilo Torres en el corregimiento de Tomarrazón - Riohacha*, del año 2007. Leer ese título fue como recibir un eco del presente: dieciséis años después, los patrones seguían siendo los mismos.

Con el tiempo comprendí que la violencia no podía reducirse a la escuela ni a una profesora. Era parte de un entramado cultural más amplio: en los partidos de fútbol los gritos y golpes eran comunes, en las calles se escuchaban discusiones que terminaban en insultos causa de broma o con intención real. En los hogares muchos niños contaban escenas de castigos y maltratos normalizados. La agresividad aparecía como un lenguaje compartido, aprendido desde

la infancia y transmitido de generación en generación. En este contexto, la escuela no es la excepción, sino un espejo de la vida comunitaria. La cultura de la violencia atraviesa el territorio y moldea las formas de relación, lo que exige pensar no solo en cambios pedagógicos, sino en transformaciones sociales más profundas que permitan imaginar vínculos basados en el cuidado, la palabra y el respeto.

De La Herida Al Abrazo: Construir Confianza Desde El Afecto

Con el paso de los días, las agresiones entre los niños continuaron, y también comenzaron a dirigirse hacia mí. Escuchaba con frecuencia frases como “no te queremos acá”, “queremos a la otra seño” o “no te vamos a hacer caso”, expresiones que me desarmaban y me hacían sentir como si el niño fuera yo, por mi estado de indefensión. Aun así, tenía claro que eran solo niños, que sus palabras hablaban más de sus experiencias previas que de mí. No hacían más que reproducir la violencia que habían aprendido, de los adultos, del entorno, de la escuela, y la devolvían en forma de resistencia, gritos y rechazo. Y por nada del mundo estaba dispuesto a replicar las acciones autoritarias de la maestra para promover e incentivar el respeto. Anhelaba ganarme su confianza y cariño por otros caminos, mostrarles que existen otras formas de relacionarnos en el aula, pero en ese momento, aún no sabía cómo hacerlo ni qué herramientas utilizar.

Cuando la profesora Sonia salía del aula y el caos comenzaba, algunos niños me pedían la regla para castigar a sus compañeros. “Profe, aprenda de la experiencia de la seño”, me dijo Geraldine, una niña de siete años, con total seriedad (*Geraldine, comunicación personal, 2023*).

Entonces, tomé la regla y, al notar la expectativa en sus miradas, todos quedaron en silencio, esperando mi reacción. La levanté y, con voz firme pero serena, les dije: “Estoy cansado... y ¿saben qué? Nunca, nunca les voy a pegar. Pero les advierto algo: sé dar abrazos muy fuertes”. Solté la regla en su lugar y abrí los brazos. Se echaron a reír con fuerza, y desde ese momento, cambiaron su petición de “profe, pégueme” a “profe, abrácelo” (*Comunicación personal, niños del curso, 2023*). Empecé a abrazarlos fuerte, y de esos abrazos brotaban risas sinceras, como si la ternura rompiera una cadena invisible.

Muchos de ellos aún no sabían leer ni escribir, pero todos, sin excepción, sabían reír. Fue entonces cuando comprendí que no bastaba rechazar la violencia: había que construir algo distinto. A través del juego, de la escucha, de la ternura, de actividades que los motivaran y no los oprimieran, comencé a buscar formas de enseñar y acompañar. Sin gritos, sin castigos, sin humillaciones. Descubrí que no era solo la pedagogía del amor: era una pedagogía que se construía con el cuerpo, con la paciencia, con la risa, con el vínculo, con otra ética de la presencia.

Desde ese momento, comprendí que mi metodología debía estar tejida de risas, juegos y muchos abrazos. Solo con amor y ternura podría comenzar a romper ese ciclo de violencia que parecía tan naturalizado en la escuela. Sé que puede parecer difícil tomar en serio palabras como "amor" o "ternura", especialmente viniendo de alguien como yo, que siempre fue percibido como serio, incluso duro. Pero ellos no eran adultos: eran niños. Y los niños no necesitan autoridad, necesitan cuidado. No necesitan gritos, necesitan escucha. No necesitan miedo, necesitan confianza.

Entendí que mi presencia no podía ser la de un evaluador o un vigilante, sino la de alguien dispuesto a construir vínculo, a desarmar las defensas con cariño. No tenía fórmulas pedagógicas o recetarios educativos, pero tenía el cuerpo, la voz, las historias, el juego y la disposición, eso bastó para empezar a transformar algo, aunque fuera pequeño, aunque fuera solo en esas pocas semanas. No fue de un día para otro que tomé esa decisión. Las primeras dos semanas fueron difíciles, marcadas por gritos, rechazos, castigos, una profesora que usaba la violencia como método, y niños que la reproducían entre ellos. Cada día salía agotado, confundido, con ganas de llorar y además sudando a chorros, como si brotara de mí una fuente de agua sin fin. Me sentía sin herramientas y, en algunos momentos, sentí deseos reales de hacer lo mismo que hacía la docente. Pensaba que no había otra opción.

Un día, sin saber muy bien por qué, tomé una silla pequeña del aula y me senté en ella, como uno más. No era una estrategia, era desesperación. Quería entender qué sentían ellos. Desde ahí, desde esa silla diminuta, todo se volvió más imponente, más aterrador. La profesora parecía más grande, sus gritos más agudos, sus gestos más duros. Vi cómo daba instrucciones sin escuchar, gritaba sin mirar, golpeaba sin temblar, sentí en carne propia las múltiples actividades aburridas y desesperantes. Escuché lo que antes no oía, sentí lo que quizás ellos sienten: miedo, confusión, invisibilidad, tedio, fastidio, ganas de saltar, gritar, correr, jugar. Me dejé afectar por ese lugar, ese momento y esos pensamientos.

Entonces recordé a Foucault y su análisis del poder en las instituciones, especialmente cómo la escuela opera como un dispositivo que moldea cuerpos, gestos y comportamientos mediante técnicas de disciplina y vigilancia (Foucault, 1975/2002). Asimismo, resonaron en mí

algunos aportes de la pedagogía queer, que propone cuestionar la rigidez normativa del aula y abrir espacios donde el cuerpo, la emoción y el juego tengan lugar en la construcción de saberes (Britzman, 1995; hooks, 1994). En esta perspectiva, el “caos” no es un problema, sino una potencia para imaginar otras formas de aprender y estar juntos.

Fue entonces que decidí no responder con autoridad, sino con otra ética. Que la transformación vendría, tal vez, desde mi disposición a habitar el aula de forma distinta: con escucha, con juego, con afecto, incluso con el cuerpo, desde el silencio cuando fuera necesario, desde la risa cuando fuera posible. No fue una decisión fácil, ni inmediata, pero fue sincera.

Ruptura De La Historia Lineal

Hasta este punto, el relato ha seguido un orden cronológico aproximado. Sentí que era necesario organizar los primeros acontecimientos de manera temporal para dar claridad sobre el contexto, el lugar, el momento y las decisiones iniciales. Sin embargo, a partir de aquí, dejaré de seguir esa línea del tiempo. No porque el tiempo no importe, sino porque creo que lo verdaderamente valioso de esta experiencia no puede atraparse en una secuencia lineal. Lo que viví con los niños y las niñas no se deja contar como una simple sucesión de días: son escenas, gestos, palabras, preguntas, silencios, juegos y resistencias que se cruzan, se repiten o aparecen de forma inesperada. Por eso, lo que sigue es una narración fragmentada, tejida desde la intensidad de lo vivido, y no desde la cronología.

Por otra parte, me parece pertinente nombrar la fundamental participación de mi tutora de trabajo de grado. Una de las recomendaciones más insistentes de mi tutora, Carolina Ramos, fue

la de registrar cada momento significativo de la práctica: escribir, anotar, no dejar que el tiempo se llevara las palabras. En retrospectiva, reconozco que no seguí esa sugerencia al pie de la letra. No llevé un registro detallado de las fechas ni de la frecuencia exacta de nuestras tutorías, por poner un ejemplo, es por eso que tomo estas líneas como un resumen desde el sentir y el recuerdo para traer a colación su participación genuina, oportuna y sincera en esta experiencia.

Así y todo, al revisar la estructura de este trabajo, y al volver a pensar en las decisiones que tomé en cada parte del proceso, comprendo que casi todo fue influenciado por sus orientaciones. Desde cómo pensar el diario de campo hasta cómo abordar el análisis de la experiencia, muchas de las claves que sostienen este proyecto nacen de sus palabras y de su acompañamiento constante, aunque muy fragmentado por la distancia.

La comunicación con ella fue intermitente y desafiante. En Tomarrazón, la señal de celular es escasa, casi nula. Para lograr una llamada, debía caminar largos tramos hasta la vía principal, aún sin conseguir una comunicación fluida, pues la intermitencia cortaba muchos mensajes. La otra opción fue pedir acceso al wifi en alguna de las pocas casas del pueblo con este servicio. Aun así, sus mensajes llegaban como aliento. Ella había vivido una experiencia similar en otra comunidad rural, por lo cual no solo comprendía mi situación académica, sino humana. Saber que alguien al otro lado de la línea entendía el cansancio, la incertidumbre, el calor, la distancia, hizo que me sintiera menos aislado.

Además del acompañamiento metodológico, Carolina fue un espacio de escucha. Con ella podía expresar mis temores, mis preguntas y mis frustraciones. Hablarle de los castigos que

la docente ejercía sobre las niñas y los niños, de las tensiones con los adultos, de los dilemas que vivía al interior del aula, era una forma de liberar aquello que muchas veces quedaba atrapado en mi pecho. Su mirada crítica y a la vez amorosa me ayudó a encontrar maneras más éticas y humanas de comprender lo que pasaba. Me ofrecía referentes teóricos, como Fals Borda, para no perder de vista que esta experiencia era una forma de conocer desde el compromiso, desde lo situado, desde la vida misma.

Entre sus consejos más prácticos, me orientó a investigar la historia de la institución educativa y del corregimiento, no solo a través de archivos, sino conversando con quienes han vivido allí por décadas. Me sugirió preparar preguntas que invitaran a recordar, a contar historias, a hablar de los cambios del pueblo y de la escuela. “Pregunta por los comienzos, por quién construyó la sede, por cómo enseñaban antes, por lo que ha cambiado con el tiempo”, me decía. Gracias a sus sugerencias, comencé a conversar con docentes antiguos, con madres, con adultos mayores del corregimiento, y a comprender que la historia no está solo en los documentos oficiales, sino en las voces de la gente. Así, su guía metodológica fue una invitación a mirar con profundidad el territorio y a reconocer en sus habitantes una fuente viva de saber.

Después de esta explicación de la ruptura de una línea temporal, continuo.

Actividades Desarrolladas

Antes de comenzar con la ejecución de actividades propias o del programa Viva la Escuela, fue necesario atravesar un periodo de adaptación que se extendió durante aproximadamente dos semanas, aunque en algunos momentos fue necesario retomarlo en días

posteriores. Durante este tiempo, la principal labor fue acompañar el trabajo cotidiano de la docente titular como un apoyo auxiliar, ayudando a los niños y niñas en tareas básicas como el aprendizaje de números, la lectura inicial de sílabas o palabras simples, la organización de materiales y el control del grupo.

Este proceso de observación activa permitió comprender las dinámicas del aula, las formas de relación entre la maestra y sus estudiantes, los ritmos de trabajo, las dificultades recurrentes y las potencialidades de cada niño. A su vez, fue un momento clave para construir confianza, no solo con los estudiantes, sino con la docente, los cuidadores y el entorno escolar. Aunque en ese tiempo aún no se implementaban acciones propias, fue fundamental para reconocer el terreno, establecer vínculos afectivos y empezar a identificar los retos pedagógicos a los que luego se buscaría responder. Más que un tiempo de espera, fue una oportunidad para mirar, escuchar y dejarse afectar por la realidad del aula.

A continuación, se describen las actividades pedagógicas desarrolladas durante la práctica, las cuales se organizaron en dos bloques principales. Por un lado, se presentan las acciones orientadas por el programa *Viva la Escuela*, que incluyeron tres sesiones de tertulias literarias dialógicas, tres sesiones de grupos interactivos y ocho espacios de refuerzo académico. Por otro lado, se exponen las actividades de creación propia, diseñadas y ejecutadas a partir del análisis del contexto, las necesidades observadas en el aula y los objetivos planteados en esta sistematización. Esta distinción permite reconocer tanto los lineamientos institucionales como la autonomía pedagógica ejercida durante el proceso, articulando ambos enfoques con las categorías teóricas del trabajo.

Actividades Requeridas Viva La Escuela

Actividades Tertulias Dialógicas

Nombre del eje / actividad: Tertulias literarias dialógicas

Objetivo cuestionar la autoridad, crear vínculos y resignificar la amistad a través de la lectura del texto “el principito” de Exupéry.

Descripción general: Durante la práctica pedagógica se llevaron a cabo tres sesiones de tertulias literarias dialógicas, enmarcadas en el programa *Viva la Escuela*. Se trabajaron fragmentos seleccionados del libro *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry. El texto no fue una sugerencia del programa Viva la Escuela, sino una decisión propia y consciente. Elegí este texto porque su riqueza simbólica y sus mensajes sobre el poder, la autoridad, la amistad y el sentido de la vida dialogan profundamente con los problemas que atravesaba la escuela: relaciones de violencia, conflictos constantes y formas autoritarias de imponer disciplina. En ese contexto, El Principito se convirtió en una herramienta pedagógica para abrir preguntas, cuestionar la autoridad incuestionable de los adultos, e invitar a los niños a imaginar otras formas de relacionarse consigo mismos y con los demás. No fue una elección neutra, sino una apuesta crítica y situada. Las actividades se adaptaron constantemente al contexto emocional, cognitivo y social de los niños, haciendo del cuento un punto de partida para construir juntos nuevas formas de estar en la escuela.

Desarrollo de sesiones: la primera tertulia abordó el inicio del libro, donde el principito relata que los adultos no entienden nada si no se les explica, y rechazan los dibujos si no parecen

"razonables". Este fragmento fue utilizado para cuestionar las formas rígidas de autoridad, como las que experimentaban diariamente con la docente titular o con las familias. Al leer "los adultos nunca comprenden nada por sí solos", pregunté: "¿ustedes sienten que los adultos los escuchan?". Esteban dijo bajito: "no, a veces ni me miran cuando hablo" (Esteban, comunicación personal, 2023). Geraldine respondió, casi susurrándome al oído: "mi mamá sí me escucha, pero la profe solo me grita" (Geraldine, comunicación personal, 2023). Después del texto, los niños dibujaron libremente lo que habían imaginado. Mariana pintó una boa comiéndose un elefante, como en el libro, pero añadió al lado un corazón con la frase "profe, lo amo" (Mariana, comunicación personal, 2023). Alguien gritó: "¡pero eso no es un dibujo de tarea!" (Comunicación personal, niño del curso, 2023). Mariana respondió: "es lo que yo imaginé, el dijo que pintáramos lo que quisiéramos" (Mariana, comunicación personal, 2023). De esta manera hubo una exploración, una crítica hacia las personas que imponen su poder de adultos sobre las infancias.

En la segunda tertulia, el eje fue el encuentro entre el principito y el zorro, centrado en la frase "uno solo ve bien con el corazón; lo esencial es invisible a los ojos". Leímos y dramatizamos la escena: el principito se acerca, el zorro pide ser domesticado, habla de crear lazos, de que cada uno será único para el otro "doméstícame" dice el zorro. Alexa, con su sonrisa tierna, sin los dos dientes del frente, dijo: "eso es como cuando yo llego del colegio y mi perro sale corriendo a subirse y mover la colita, es porque me conoce" (Alexa, comunicación personal, 2023). Joe levantó la mano: "mi perro Anan solo se acerca a mi y a mi mami, a mi papá no, yo creo que porque el le pega" (Joe, comunicación personal, 2023). Dumas, en cambio, permanecía

en silencio, pero luego dibujó al zorro, un niño pequeño y uno más grande (Dumas, comunicación personal, 2023). Más tarde me enteré de que el cuidaba largas horas, al salir del colegio a su hermana bebé. El solo tiene 5 años, es uno de los más castigados por la profesora. En realidad aquel comportamiento distraído puede analizarse desde el contexto actual del niño, involucrado en labores que no le corresponden y le impiden vivir una infancia libre. Esto involucra el análisis de los hogares trabajadores de la región, en la cuál los medios de subsistencia involucra que los adultos salgan a sus labores económicas durante gran parte del día, descuidando las infancias.

Para la tercera sesión, se propuso una pintura colectiva por grupos de cuatro. La idea era representar la escena del zorro con materiales compartidos. La ejecución fue caótica al inicio: algunos no querían participar (“profe, él no quiere hacer nada” — estudiante, comunicación personal, 2023), otros dañaban los dibujos de sus compañeros (“pintó encima de mi dibujo” — estudiante, comunicación personal, 2023), y los gritos eran constantes. Sin embargo, al final, los grupos lograron presentar sus trabajos, y Jeimar, que siempre hacía travesura y peleaba, por alguna razón, tomó sus colores y sorprendió con una pintura detallada de un campo con zorro y estrellas (Jeimar, comunicación personal, 2023).

La tercera tertulia giró en torno al momento en que el principito se despide del zorro. Leímos juntos la frase: “eres responsable para siempre de lo que has domesticado”. La conversación se centró en la amistad y el cuidado del otro. Jesús, siempre abrazado a mí, dijo: “entonces tú tienes que estar para siempre con nosotros, porque nos domesticas” (Jesús, comunicación personal, 2023). “gritó Leidys, “oye si eres bobo, solo se domestican a los

animales” (Leidys, comunicación personal, 2023). Todos reímos y concluimos que era mejor la palabra amistad; porque la amistad recogía esos vínculos que se comparten en la domesticación. Mariana no hablaba, pero me entregó otra carta: “te amo, profe” (Mariana, comunicación personal, 2023), y me la entregaba de forma tímida. Milagros, silenciosa, sonrió durante el juego grupal que hicimos al final. Su risa fue una novedad, casi un milagro.

Las tertulias no siguieron un esquema rígido. Se adaptaron a las reacciones del grupo, al cansancio, a los conflictos, a la necesidad de moverse. Por eso, en lugar de leer largos fragmentos, se optó por breves lecturas seguidas de dramatización y actividades artísticas o juegos de rol. La docente titular no participaba; a veces intervenía para callar a los niños cuando se entusiasmaban demasiado. Aun así, los espacios lograron sostenerse con afecto y presencia.

Por su parte los materiales empleados no fueron demasiados, en el contexto no se contaba con suficiente disposición, la escuela no contaba con dinero u objetos como cartulinas o marcadores (solo los que tenía la maestra para el tablero) solo había una papelería en el pueblo y era muy costosa. Así que se tenía que trabajar con lo que hubiera, las manos, los cuerpos, las risas, las voces, los colores de 3 o 4 niños y cartulinas pequeñas.

Las tertulias no fueron solo actividades escolares. Para muchos niños y niñas, fueron de los pocos momentos en que pudieron hablar sin miedo, reír sin censura y ser escuchados sin ser corregidos. Allí no importaba si sabían leer o escribir, sino lo que sentían, lo que pensaban, lo que soñaban. El aula, por un rato, dejó de ser un espacio de control y obediencia, y se volvió un lugar de juego, de risa, de imaginación compartida y claro desorden.

En medio del caos, de los gritos, de los conflictos, que no desaparecieron, se empezó a sentir otra energía. Como si el tiempo se deshiciera. Las clases se hacían cortas, el reloj parecía no alcanzar. “¿Ya se acabó?”, me preguntaban al sonar la campana. Había entusiasmo, ganas de seguir, de estar juntos. La palabra circulaba, el dibujo unía, el cuerpo se movía con libertad. Fue allí donde comprendí que hablar de infancias dignas no es un concepto teórico, sino una práctica cotidiana. Digna es una infancia donde se puede jugar sin miedo, opinar sin burla, ser visto.

También yo me transformé. Aprendí a mirar con otros ojos, a escuchar con más paciencia, a sostener con más cuidado. La pedagogía del amor no es una idea romántica, sino una necesidad urgente. Que no se trata sólo de evitar el grito o el castigo, sino de construir otras formas de vínculo. Que hay que estar dispuesto, a ser afectado por las historias mínimas, por los dibujos sin mucho detalle más que el amor, por los abrazos espontáneos. Y que cuando una niña como Milagros —que siempre callaba— sonríe durante un juego, algo se mueve en lo profundo.

Figura 4



Rodríguez Nieto, W. (2023). *Sede Camilo Torres*, Fotografía. Archivo personal.

Aprendizajes y desafíos de las tertulias literarias.

Las tertulias literarias fueron un espacio de resistencia frente a la rutina escolar marcada por la repetición y la disciplina rígida. Leer *El Principito* con los niños no fue simplemente un ejercicio de comprensión lectora, sino una apuesta por abrir preguntas sobre la autoridad, el poder y la amistad en un contexto atravesado por la violencia cotidiana. Fragmentos como “los

adultos nunca entienden nada por sí mismos” resonaron con fuerza en un aula donde la profesora imponía obediencia con gritos y golpes, y los niños pudieron reír, cuestionar y soñar otras formas de relación.

El proceso no estuvo exento de dificultades: al inicio, muchos se aburrían con la lectura continua y hasta se quedaban dormidos. Eso obligó a transformar la estrategia: leer menos, actuar más, dramatizar las escenas, convertir el cuento en juego colectivo. Ese cambio metodológico mostró que el aprendizaje en la infancia pasa por el cuerpo, la emoción y la interacción, no por la repetición mecánica. Al trabajar en grupos, surgieron tensiones: niños que no querían participar, otros que pintaban encima del trabajo de sus compañeros, gritos y peleas. Sin embargo, poco a poco se fueron encontrando caminos para compartir y cooperar. Las palabras de Geraldine, Mariana, Yolmer, Anaís, Milagros, Alexa y otros compañeros dieron vida a las sesiones: hablaron de sus familias, de sus animales, de sus miedos y de sus afectos. Cada intervención fue una grieta en el muro de silencio y obediencia que suele dominar la escuela.

Las tertulias no solo acercaron la literatura, hicieron visible que los niños cargan historias, dolores y ternuras que merecen ser escuchadas. Allí se cultivó una pedagogía de la ternura, donde la risa y el juego fueron tan importantes como las palabras escritas. En medio de un ambiente de violencia sistemática, las tertulias se convirtieron en una pequeña isla de libertad, donde los niños podían ser protagonistas, aunque fuera por instantes.

Actividades grupos interactivos

Los grupos interactivos fueron una de las estrategias clave del programa *Viva la Escuela*.

Esta propuesta, basada en el aprendizaje dialógico, plantea el trabajo en pequeños grupos con la participación de personas adultas de la comunidad, quienes acompañan el proceso sin adoptar el rol de docente. La idea es fomentar la cooperación, el diálogo, la participación activa de las familias y la construcción conjunta de saberes.

Se desarrollaron tres sesiones de grupos interactivos. A pesar de que se invitó a 18 madres y padres de familia, así como a dos vecinas, solo asistieron cuatro adultos en la primera sesión, y siete adultos en la segunda. La tercera sesión se realizó únicamente con los niños y niñas, ante la ausencia total de acudientes.

Primera sesión: El objetivo de esta actividad era reconocer y valorar la diversidad cultural del territorio, especialmente el lugar de las comunidades indígenas en la vida local. A través de preguntas y juegos, se buscaba que los niños, ayudados por los adultos identificaran pueblos indígenas presentes en la región (Wayuú, Wiwa, Kogui) y las características propias de cada uno (vestimenta, vivienda, oficios, tradiciones).

Aunque se explicó con claridad que la actividad era lúdica e integradora, varios acudientes llegaron con expresiones de desconfianza: “¿Esto es para ver si mi hijo está bien?”, “¿Es una evaluación?” “entrega de informes”. Dos de ellos se retiraron rápidamente. Otros, con comentarios preocupantes, autorizaron sin reparos la violencia: “Profe, si no hace caso, péguete con confianza, así es que aprenden”. Finalmente, solo una madre permaneció hasta el final. Con ella fue posible organizar y acompañar la actividad. A pesar de la desilusión inicial por la baja asistencia y los discursos normalizados de violencia, la actividad tuvo sentido con los niños.

Mostraron saberes muy valiosos;

“Los indios tienen ropa blanca y se visten raro, diferente profe” (Briam, comunicación personal, 2023).

“Tienen el pelo liso, algunos largo, como indios usted profe, parece indio, solo que es blanco” (Alexa, comunicación personal, 2023).

“El profe es blanco, como Dios” dijo Jeimar (Jeimar, comunicación personal, 2023); algo que me dejó desestabilizado, algo que tenía que trabajar más adelante. En la visión religiosa, Dios y Jesús es representado como un ser de piel blanca, esto pone de manifiesto una raíz de racismo en la cultura occidental.

“Muchos viven en la Sierra y vienen en burros” (Joe, comunicación personal, 2023).

“Solo comen yuca y no tienen tele” (Anaís, comunicación personal, 2023).

“Trabajan mucho” (Mariana, comunicación personal, 2023).

“A veces vienen a vender mochilas, manillas y todas esas cosas” (estudiante, comunicación personal, 2023).

“Yo vi una niña india en el mercado, no hablaba español, decían como ayayauakas” (Yolmer, comunicación personal, 2023).

“Cultivan mucho y las mujeres trabajan más” comentó Gabriela (Gabriela, comunicación personal, 2023).

“Mi mamá tiene dos indias: una lava la ropa y otra hace la comida; mi mami quiere conseguir otra porque dice que la que cocina, cocina muy feo” dijo Felipe (Felipe, comunicación personal, 2023). Entonces se referían a los pueblos originarios como “indios”, una palabra cargada de

desprecio. Desde allí se abrió un espacio para conversar y nombrar correctamente: comunidades indígenas.

Cartografía afectiva del territorio: la segunda sesión de grupos interactivos propuso un ejercicio de cartografía afectiva del pueblo. Con hojas grandes, colores, marcadores y cintas, se invitó a las niñas y niños a dibujar su territorio: los caminos que recorren, los lugares que aman, los que les dan miedo, los espacios donde se sienten libres o tristes. La convocatoria fue más efectiva: participaron siete adultos, entre madres, un abuelo y vecinas, que esta vez llegaron motivados por el ambiente festivo que logramos crear. Invitamos a todos con ropa típica, música suave de fondo, decoración con papel, y un mensaje claro: “Vamos a pintar el lugar que habitamos, y el que soñamos”. Esta vez no se trataba sólo de trazar calles, sino de nombrar el territorio desde el alma.

Los resultados fueron sorprendentes. Dibujaron el río Camarones-Tomarrazón que atraviesa el pueblo y donde van a bañarse. Dibujaron la cancha, la iglesia, las casas, la tienda de bolis, los árboles donde juegan y los caminos por donde caminan para llegar a la escuela. Pero también aparecieron los lugares del miedo: la esquina donde dicen que roban, la calle donde los perros atacan, o la casa “donde hay peleas”. Fue ahí cuando Yolmer, con solo siete años, se acercó a mí y señaló con el dedo dos esquinas del mapa. Dijo: “profe, aquí fue donde mi papá le pegó a mi mamá... desde aquí hasta allá la fue empujando” (Yolmer, comunicación personal, 2023). Su voz no temblaba, lo dijo con una naturalidad que dolía. Dibujó esa ruta con una línea negra. Entonces ese no era solo un mapa de un pueblo, era un mapa de vida, de heridas, de historias que la escuela pocas veces escucha.

Ese momento detuvo la sesión. Se creó un silencio. Algunos niños se miraron, otros bajaron la cabeza. Entonces pregunté: “¿y dónde se sienten felices?”, y comenzaron a surgir otros trazos: “aquí juego con mi hermano”, “aquí hay un árbol donde me escondo”, “aquí me dan mango”. El mapa se llenó de luces y sombras, de memorias buenas y dolorosas. El territorio no era plano, era emocional. Durante las conversaciones que surgieron en la cartografía, varios niños y niñas mencionaron el río Camarones-Tomarrazón, un espacio que para ellos representa juego, descanso y vida. “Allí me baño con mis amigos”, dijo Joe Luis, mientras Briam añadió: “El agua es buena, pero a veces no llega hasta acá” (Joe Luis y Briam, comunicación personal, 2023). Esas voces espontáneas revelaron cómo el río no solo atraviesa el paisaje, sino la memoria colectiva y la vida cotidiana del pueblo. Sin embargo, la conversación se transformó cuando algunos adultos hablaron de los ríos desviados en La Guajira debido a la actividad minera. Recordaron historias que escucharon de sus familias sobre el arroyo Bruno, desviado para favorecer la extracción de carbón, y cómo esa decisión afectó a comunidades indígenas y campesinas que perdieron su acceso al agua. Estas reflexiones, surgidas del diálogo con los participantes, evidenciaron la relación profunda entre territorio, ecología y justicia social. Desde la práctica pedagógica, esta experiencia permitió introducir el pensamiento crítico y ambiental, promoviendo que los niños comprendieran que cuidar el río es cuidar la vida. Se trató de aprender a leer el territorio como texto, reconociendo en el agua una maestra silenciosa que enseña sobre interdependencia, respeto y comunidad. El río, como símbolo, unió las diferencias: indígenas, afrodescendientes y mestizos compartieron recuerdos, leyendas y saberes alrededor

del agua. Así, la escuela se transformó, por un momento, en un espacio de diálogo intercultural, donde las infancias comprendieron que la defensa del territorio empieza con la palabra, el afecto y la conciencia.

Pedagógicamente, este ejercicio mostró que el espacio educa, duele, acompaña. La cartografía fue una herramienta para abrir la palabra, para transformar el dibujo en relato, y el relato en vínculo. Cada trazo fue una pequeña declaración de existencia. Se visibilizaron realidades que nunca habrían surgido en una clase de cuaderno y fila, y se abrió la puerta a una pregunta más grande: ¿qué escuela necesita un territorio con tantas historias por contar? Además, la cartografía permitió que los niños fueran sujetos activos de conocimiento, autores de sus propios mapas y relatos. Dibujar el río, los árboles y las calles fue una forma de narrarse y reconocerse, de afirmar que su mundo tiene valor. En una escuela rural donde muchas veces las experiencias locales son invisibilizadas, este ejercicio fue una forma de reivindicar la palabra de la infancia como conocimiento legítimo.

La *tercera sesión* fue una lectura compartida. Debido a la falta de adultos convocados, esta tercera sesión fue realizada únicamente con los estudiantes. A diferencia de las *tertulias literarias*, donde se intentaba generar un diálogo reflexivo en torno a textos clásicos, esta actividad fue mucho más sencilla y concreta, pensada para grupos con bajo nivel de lectura, con dificultades de concentración y con escasa costumbre de leer en colectivo. Se invitó al otro curso de primero y a un pequeño grupo del preescolar, lo que duplicó el número de niños y, con ello, los niveles de ruido, desorden y conflictos. Era difícil establecer dinámicas grupales, muchos se empujaban, interrumpían o discutían. Las demás docentes se quedaron hablando entre ellas. Algo

que intentaba remediar con grupos e manteniendo actividades de movimiento y canto al unísono. Algunos no querían leer y se burlaban de quienes lo intentaban. Geraldine gritaba que nadie la dejaba concentrarse; Mariana, Gabriela y Anaís se negaban a trabajar en la actividad y solo pintaban en armonía en el libro de colorear de la primera. Dumas y Joe, como de costumbre, terminaron a golpes, ese día, corrió incluso sangre de la ceja de Joe.

Se leyó un cuento breve y, aunque la consigna era leer por turnos, los gritos, los bostezos y las interrupciones fueron constantes. Alexa, que no sabía leer aún, se mostró inquieta, y Jeimar caminaba entre los pupitres tratando de llamar la atención. No fue una sesión armónica ni fluida. Fue una lucha entre el deseo de enseñar con afecto y una realidad cargada de tensiones, ruidos y cuerpos inquietos.

Y sin embargo, en medio de ese caos, aparecieron pequeñas luces. Esteban, silencioso como siempre, leyó una línea completa y alzó la vista como si no pudiera creerlo. Mariana, en lugar de leer, me entregó una carta que decía: “Profe, te amo, aunque no me gusta leer” (Mariana, comunicación personal, 2023). Milagros, callada y aparentemente triste, no se movió en toda la clase.

No fue una sesión que terminó “bien”, no hubo grandes aprendizajes ni participación ejemplar. Fue una fotografía honesta del aula: un lugar de contradicciones, donde enseñar es insistir incluso cuando nada parece funcionar. Allí se construye una pedagogía del amor: no en la calma ideal, sino en el reconocimiento de los límites, en la decisión diaria de no responder con gritos, de volver a empezar. Esta sesión permite pensar en las *infancias dignas* no como infancias

dóciles, sino como infancias reales, con rabias, con frustraciones, con afectos desordenados. Y obliga a mirar críticamente el enfoque de *interculturalidad*, pues los conflictos que surgen en estas aulas no son solo pedagógicos, sino culturales, emocionales y profundamente humanos.

En medio de pinturas manchadas, crayones rotos y risas desordenadas, quedaron palabras que no se olvidan. No fueron frases elaboradas, ni discursos largos: fueron pequeños gestos de verdad, sinceridad lanzada al aire por bocas pequeñas que, sin saberlo, revelaban el alma del aula. – “El profe es bobo”, dijo Kelany, frustrada, cuando le pedí por tercera vez que compartiera los colores (Kelany, comunicación personal, 2023). Pero esa frase, más que enojo, era su manera de decir: estoy incómoda, ayúdame a entenderme, enséñame a compartir. – “Yo tengo tres perros y un gato. Los quiero mucho”, compartió Alexa mientras dibujaba su casa (Alexa, comunicación personal, 2023). Su voz bajita, casi susurrada, dejaba ver que en ese hogar lleno de animales también vivía el amor. – “Profe, ¿ya se acabó?”, preguntó Joe al final de la segunda sesión, con un tono que mezclaba sorpresa y desilusión (Joe, comunicación personal, 2023). Había disfrutado. Y el tiempo, cuando se disfruta, corre más rápido. – “Profe, ¿vamos a volver a pintar el pueblo?”, dijo Dumas con los ojos grandes y las manos aún manchadas de ténpera (Dumas, comunicación personal, 2023). En esa pregunta se escondía una esperanza: volver al juego, al color, a ese lugar donde por fin se sentía libre.

La única acudiente que se quedó en la primera sesión, que al final se me acercó y me dijo bajito, casi disculpándose: “Profe, esto está bonito, pero es que uno no está acostumbrado, en mis tiempos no enseñaban así...” (Acudiente, comunicación personal, 2023). Esa frase, tan honesta, me tocó hondo. Porque no era una crítica, era una confesión, un reconocimiento de que hay

formas de habitar la escuela que aún nos resultan extrañas. Pero si algo aprendí en esas sesiones fue que lo desconocido también puede ser hermoso.

Se referían a los pueblos originarios como “indios”, una palabra cargada de desprecio, utilizada históricamente para simplificar, invisibilizar y reducir la diversidad de las culturas indígenas a estereotipos coloniales. Confieso que, en ese momento, no sabía exactamente por qué esa palabra era tan dañina, pero algo en la forma como era pronunciada —en el tono, en la risa que la acompañaba, en el gesto de señalar— me hizo sentir que no era inocente. Era una palabra dicha con superioridad, con burla o con distancia.

Desde allí, se abrió un espacio pedagógico para conversar y cuestionar. Se explicó, con ejemplos sencillos, que no existe “el indio” como un solo ser, sino muchas comunidades indígenas distintas, con nombres propios: Wayuu, Wiwa, Kogui, Arhuaco, entre otras. Se les mostró que cada una tiene su historia, su lengua, su forma de vestir, de alimentarse y de vivir. Y que llamarlas “indios” borra toda esa riqueza.

Para fortalecer esta reflexión, se diseñó una actividad de renombramiento colectivo. En el tablero escribí la palabra “indios” en grande y pregunté: ¿cómo podríamos decirlo de otro modo? Juntos, fuimos tachando la palabra y escribiendo otras: comunidades indígenas, los Wayuu, los Wiwa, los que viven en la Sierra, los que hacen mochilas. Luego, hicimos carteles con esos nuevos nombres, acompañados de dibujos, y los colgamos en el aula como recordatorio de que las palabras educan o violentan, y que podemos elegir hablar con respeto.

La segunda actividad fue simple, pero poderosa. Las niñas y niños se mostraron

receptivos, curiosos y deseosos de aprender. Comprendieron que nombrar bien es cuidar, y que la escuela puede ser un lugar donde se aprende a ver al otro no como una amenaza o una rareza, sino como alguien valioso. Esta actividad evidenció el potencial pedagógico del territorio cuando se convierte en narrativa compartida. Dibujar el pueblo fue, para las niñas y los niños, una forma de narrarse a sí mismos, de expresar lo que aman, lo que temen, lo que recuerdan. Desde esa cartografía afectiva surgieron relatos profundamente humanos: el árbol del juego, la tienda de los dulces, pero, no sólo hubo recuerdos alegres. Mencionaron la calle donde ocurrió la violencia doméstica o los sitios que se evitan por miedo. El mapa fue excusa para hablar del lugar que habitan y, al mismo tiempo, del lugar que los habita.

La presencia de los adultos enriqueció la actividad y permitió trazar puentes entre generaciones. Aunque algunos llegaron con prisa, al final participaron dibujando, contando y aconsejando. La educación dejó de ser un asunto solo escolar para convertirse en un hecho comunitario. En este cruce de miradas y palabras, emergió una pedagogía del amor, donde el aprendizaje no pasa por la obediencia ni el silencio, sino por el vínculo, la escucha y el reconocimiento del otro. Fue un acto de dignificación: del territorio, de la infancia y de la comunidad. Esta actividad, pensada inicialmente como un espacio de lectura compartida entre grados, evidenció los desafíos reales de la convivencia escolar. La decisión de juntar estudiantes de preescolar y primer grado desbordó las posibilidades del espacio, del control, de la escucha mutua. La lectura del cuento se vio interrumpida por peleas, gritos, distracciones y desinterés generalizado. Algunos niños lloraban, otros se empujaban o rompían el material. La expectativa de un momento armónico chocó con la realidad de un aula que no estaba preparada para sostener

tanta diversidad emocional y de desarrollo.

Sin embargo, este caos no fue un fracaso, sino una oportunidad para repensar el aula como espacio de cuidado. La infancia digna no se construye simplemente juntando cuerpos pequeños: necesita tiempo, atención, escucha diferenciada. Esta experiencia mostró que la pedagogía del amor implica poner límites, saber cuándo es demasiado, cuándo una propuesta necesita replantearse. Aprendí que no toda actividad es replicable sin tener en cuenta el contexto, y que el entusiasmo por hacer más no siempre garantiza mejores aprendizajes. A veces, menos es más, sobre todo cuando se trata de cuidar a quienes tenemos al frente.

Figura 4



Rodríguez Nieto, W. (2023). *Sede Camilo Torres*, Fotografía. Archivo personal.

Aprendizajes Y Desafíos Grupos Interactivos.

Las sesiones de grupos interactivos dejaron en evidencia las posibilidades y las tensiones de abrir la escuela al territorio y a la comunidad. La primera experiencia mostró la dificultad de convocar a los adultos: muchos acudieron con la expectativa de recibir información sobre calificaciones y se retiraron con prisa, algunos incluso avalando prácticas de violencia como forma de aprendizaje. Esa desilusión inicial permitió comprender la distancia entre escuela y

familia, y la urgencia de construir nuevas formas de participación que no se limiten al control ni al castigo. La segunda sesión, en cambio, reveló la potencia de lo colectivo: al elaborar la cartografía del pueblo, niños y adultos compartieron saberes, recuerdos, miedos y sueños. En ese mapa, el territorio se volvió palabra y memoria: lugares lindos, sitios de diversión, zonas peligrosas y experiencias dolorosas, como la narración intrafamiliar en los hogares. El mapa fue, al mismo tiempo, un espejo de la vida y un escenario pedagógico que permitió mirar el territorio con otros ojos.

La tercera experiencia, marcada por el exceso de niños y la dificultad de organizar el grupo, evidenció los límites de la estrategia y los desafíos reales de la escuela rural. La cantidad de participantes superó las expectativas y, con ello, el ruido, los conflictos y la desatención emergieron con fuerza. Sin embargo, el caos no fue un fracaso, sino una oportunidad para repensar el sentido mismo del aula y del aprendizaje. De este modo, en medio del desorden, aparecieron gestos de solidaridad espontánea: algunos niños ayudaban a otros, compartían materiales o pedían que se respetara el turno. Esos momentos breves, pero potentes, mostraron que el aprendizaje no siempre ocurre en silencio, sino en la vida compartida. Abrir el aula al movimiento, a la risa, al error, implica asumir que la educación no es control sino acompañamiento.

El caos, lejos de ser un obstáculo, se convirtió en un espejo de la realidad social: una infancia que busca ser escuchada, que resiste a las imposiciones, que necesita espacios de libertad. Esta experiencia reafirmó que las pedagogías del amor y la ternura no significan ausencia de límites, sino presencia consciente, diálogo constante y paciencia. Como afirma

Freire (1997), “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos”, y eso incluye respetar sus tiempos, sus formas y su energía vital.

En conjunto, los grupos interactivos mostraron que la interculturalidad no se proclama, se vive en la práctica: en el reconocimiento de las comunidades indígenas, en la superación de estigmas como el uso de la palabra “indios”, en la posibilidad de construir vínculos desde la diferencia. Incluso mostraron que el territorio no es un fondo estático, sino un actor vivo que se narra y se resignifica en la escuela. Sobre todo, dejaron la certeza de que la participación de la comunidad es un camino difícil, pero necesario, lleno de aprendizajes tanto en los logros como en las dificultades.

Actividades de refuerzo académico - Extra clase

La *primera sesión* tuvo como objetivo reconocer las letras del abecedario, identificar las sílabas iniciales y escribir el nombre propio y el de personas significativas para cada niño. comenzó con un reto muy sencillo, pero lleno de significado: reconocer las letras y escribir el propio nombre. Preparé tarjetas con letras coloridas y propuse juegos de sonidos, en donde cada niño tenía que asociar la letra con una palabra cercana. Al inicio hubo risas nerviosas y varios decían: “Profé, yo no doy pa’ hacer eso” (Notas de campo, 2023). Poco a poco, fueron animándose. Leidys escribió su nombre con gran esfuerzo, pronunciando cada letra como si fuera un descubrimiento. Jesús, con su timidez, apenas decía en voz baja las sílabas, pero cuando logró juntar las letras de su nombre, levantó la tarjeta con una sonrisa de orgullo.

– “Mi nombre tiene la A... de amor” (Leidys, comunicación personal, 2023).

– “El mío es con J de Jesús... pero también de jugar” (Jesús, comunicación personal, 2023).

– “Profe, me faltó la L... la de mi mamá Liliana” (Milagros, comunicación personal, 2023).

Comencé a notar, que aunque su avance académico sí estaba debajo de los demás, solo resumido en matemáticas y lectoescritura, ellos podían relacionar letras a palabras que habían escrito antes, como el nombre de la mamá. Las voces de los niños mostraban que escribir no era solo un ejercicio mecánico: era un puente con sus afectos, con las personas que aman y con quienes los rodean. Además de actividades que disfrutaban, como el juego.

La escritura del propio nombre se convirtió en un acto de identidad y pertenencia. Reconocerse en las letras fue reconocerse en la vida, en la familia, en la memoria. En un contexto donde muchas veces se les nombra con apodosos o se les corrige con violencia, tener la posibilidad de escribir y celebrar su propio nombre fue un ejercicio de dignidad. Además, al incluir los nombres de sus seres queridos, emergieron los vínculos de cuidado y afecto presentes en sus hogares. Desde la categoría de infancia digna, este ejercicio sencillo mostró que cada letra puede ser una semilla de reconocimiento y ternura.

La *segunda sesión* tuvo el objetivo de reconocer y formar sílabas simples (ma-me-mi-mo-mu) a través del juego corporal y la escritura de palabras cercanas. En esta sesión, el aprendizaje se volvió música. Propuse golpear la mesa con las manos al ritmo de cada sílaba, mientras todos repetían en coro: *ma-me-mi-mo-mu*. La risa se mezclaba con el sonido de los golpes, y las sílabas ya no eran abstracciones: se volvían juego, movimiento y eco compartido. Con lápiz en mano, escribieron palabras simples. Milagros, siempre callada y

distante, tomó coraje: “¡Profe, ya sé escribir mi mamá, me mima solita!”, dijo mientras lo repetía una y otra vez, como si en cada trazo estuviera escribiendo su propia voz (Milagros, comunicación personal, 2023).

– “¡Profe, suena como tambor!” (Jesús, comunicación personal, 2023).

– “Yo quiero inventar más: mi, mi... mío” (Leidys, comunicación personal, 2023).

– “¡Profe, ya sé escribir mi mamá, me mima solita!” (Milagros, comunicación personal, 2023).

Para la *tercera sesión* el objetivo fue el de estimular la escritura creativa a partir del dibujo, favoreciendo la relación entre imagen, palabra y narración. La propuesta fue sencilla, pero bien adecuada: cada niño debía dibujar algo que le gustara —un animal, una casa, un árbol, un recuerdo— y luego escribir dos palabras relacionadas con su dibujo. La hoja en blanco se transformó en un espacio de libertad. Jesús dibujó un gato y con orgullo lo presentó: “Esto es un gato, se llama Pepe y come dulces” (Jesús, comunicación personal, 2023). Leidys, con entusiasmo, llenó su papel de palabras sueltas: “leon, leydys, gato, carro rosado” (Leidys, comunicación personal, 2023). Aunque Milagros apenas se animó a escribir palabras ya conocidas, su dibujo mostró cuidado y belleza, como si pusiera en el trazo lo que aún no podía en letras. “Esto es un gato, se llama Pepe y come dulces” (Jesús, comunicación personal, 2023).

– “Profe, ¿puedo dibujar mi casa grande con un perro afuera?” (Leidys, comunicación personal, 2023).

– “Yo quiero hacer un árbol con muchos corazones” (Milagros, comunicación personal, 2023). El dibujo fue un puente para la palabra escrita: permitió que la imaginación liberara la escritura, y que la escritura no fuera un peso, sino un juego. Aunque algunos no lograron vincular del todo imagen y palabra, lo que produjeron sirvió para afianzar sus saberes. La sesión mostró que cada trazo guarda una historia, que la escritura no siempre empieza en el lápiz, sino en la imaginación. Desde la categoría de infancia digna, esta experiencia reveló que aprender también significa crear mundos propios, donde lo afectivo y lo simbólico se entrelazan en libertad.

La cuarta sesión contó con un objetivo sencillo de realizar sumas simples manipulando objetos concretos del entorno. La actividad consistió en usar piedritas recogidas del patio para representar cantidades y practicar sumas básicas. Cada niño debía tomar un número de piedras, sumarlas con las de un compañero y anunciar el resultado. El juego se transformó en una competencia alegre: “¿Quién llega primero a diez?”. Jesús gritó victorioso: “Tengo cinco, y me das tres... ¡gano!” (Jesús, comunicación personal, 2023). Leidys se reía al contar en voz alta, aunque a veces se equivocaba y volvía a empezar. Milagros, en silencio, fue sumando con cuidado, y cuando logró completar su diez, mostró una sonrisa tímida que iluminó el momento. Hubo algunas reacciones– “Tengo cinco, y me das tres... ¡gano!” (Jesús, comunicación personal, 2023). – “Profe, yo quiero más piedritas, porque con poquitas no llego” (Leidys, comunicación personal, 2023). – “Mire, profe, ya lo logré” (Milagros, comunicación personal, 2023).

El uso de objetos del entorno permitió concretar lo abstracto, hacer de la suma un acto visible y manipulable. La matemática dejó de ser un ejercicio frío en el cuaderno para convertirse

en un juego compartido. Entre risas y pequeñas frustraciones, los niños aprendieron a confiar en sus propias manos para llegar al resultado. Desde la categoría de territorio, la actividad resignificó lo cotidiano: piedras comunes se transformaron en herramientas de aprendizaje, mostrando que el saber puede nacer de lo más simple y cercano.

La quinta sesión buscó resolver restas sencillas de forma lúdica y dinámica. Para esta sesión, cada niño recibió un número de fichas. Con el lanzamiento de un dado debían restar la cantidad correspondiente, y ganaba quien llegara primero a cero. El ambiente fue ruidoso y lleno de risas, pues más que preocuparse por el resultado exacto, lo vivieron como una competencia divertida. Leidys, sin comprender aún la mecánica formal, exclamó: “Oye profe, yo lo que quiero es jugar, cual que restele esto a esto, si tengo tres fichas y él tiene cuatro, yo gané el juego” (Leidys, comunicación personal, 2023). Aunque no utilizaba el término “restar”, ya estaba comprendiendo la lógica de comparar cantidades, anticipando el sentido de la operación. – “¡Saqué seis! Uy, me quedé sin nada, gané” (Jesús, comunicación personal, 2023). – “No quiero perder, deme más fichas, profe” (Leidys, comunicación personal, 2023). – “Yo sí sé, si le quito dos me quedan tres” (Milagros, comunicación personal, 2023).

El aprendizaje apareció en medio de la confusión y la risa. Leidys, sin “saber” restar, ya estaba restando al comparar cantidades, mostrando que la comprensión nace muchas veces de la experiencia antes que de la teoría. Aprender desde la alegría desactiva el miedo al error, fortalece la confianza y muestra que el juego es un camino fértil para la matemática. En esta sesión se evidenció la pedagogía del amor al aceptar los tropiezos como parte natural del proceso, y el territorio se resignificó al convertir objetos sencillos y cercanos en herramientas para pensar y

crear.

La *sexta sesión* tuvo como objetivo aplicar sumas y restas en una situación simulada de la vida cotidiana, fortaleciendo el razonamiento matemático y la interacción social. La dinámica consistió en montar una “tienda” en el aula, con productos simbólicos como yuca, jugo y galletas. Los niños recibieron billetes falsos y debían comprar y vender entre ellos. Además de Jesús, Leidys y Milagros, en esta ocasión participaron también Anaís y Yolmer, lo que hizo la actividad aún más entretenida. Las dificultades no tardaron en aparecer: muchos no lograban comprender el valor de los billetes, por ejemplo, que cinco billetes de 1.000 pesos eran equivalentes a uno de 5.000. Milagros, sin decir nada, tenía malestar en sus ojos “profe, porque le das 5 billetes a el y a mi solo uno” (Milagros, comunicación personal, 2023) haciendo rabieta y cruzando los brazos. Yo explicaba su valor igual. Pero el concepto no era fácil de entender. Aun así, disfrutaron intensamente la dinámica, negociando entre risas y confusiones. Yolmer, con una seriedad graciosa, comentó: “Profe, me alcanza para la yuca, pero no para el jugo, y yuca sin jugo no me gusta” (Yolmer, comunicación personal, 2023). – “Si tengo dos billetes de 1.000 ¿ya puedo comprar el jugo?” (Anaís, comunicación personal, 2023). – “Yo quiero vender, profe, pero no me alcanza el vuelto” (Yolmer, comunicación personal, 2023). – “¡Ay no! Se me acabó la plata, deme más” (Leidys, comunicación personal, 2023).

El ejercicio evidenció lo difícil que resulta para los niños conectar los números escritos con su valor real en la vida diaria. No sirve de nada que un niño sepa resolver operaciones en abstracto si, al ir a la tienda, no logra calcular el cambio o entender cuánto debe pagar. Aunque al final muchos no comprendieron del todo el concepto del valor de los billetes, la actividad fue

valiosa: permitió reconocer el desfase entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana. El juego se transformó en una oportunidad de aprendizaje, donde equivocarse no era fracaso sino parte del proceso. Además, me sentía motivado como docente, sentía que se iba generando una confianza, resaltada sobre todo en Milagros, que al principio podía ir a casa sin haber cruzado una palabra conmigo; ahora hasta me levantaba la voz.

El *séptimo encuentro* se enfocó en expresar afectos y vínculos significativos mediante el dibujo y la escritura de palabras simples. La apuesta era por dibujar lo que más quieren en la vida. Con crayolas, colores, lapices y hojas en blanco, los niños comenzaron a plasmar personas, animales y objetos que les resultaban entrañables. Leidys dibujó a su abuela y escribió con esfuerzo “abuela”, explicando: “Amo a mi abuela porque me cuida cuando tengo miedo” (Leidys, comunicación personal, 2023). Jesús, como siempre, hizo un gran sol con una casa al lado, y escribió “mi mamá” (Jesús, comunicación personal, 2023). Anaís dibujó tres flores con colores fuertes y dijo que cada flor era uno de sus hermanos (Anaís, comunicación personal, 2023). Milagros, aunque tímida, se animó a dibujar un gato y escribió debajo “Milu” (Milagros, comunicación personal, 2023). – “Yo tengo tres cachorros y un gato, los quiero mucho” (Alexa, comunicación personal, 2023). – “Mi abuela siempre me da comida y no me deja sola” (Leidys, comunicación personal, 2023). – “Profe, ¿puedo hacer dos dibujos? Es que quiero mucho a mi mamá y también a mi perro” (Jesús, comunicación personal, 2023).

El dibujo se convirtió en un lenguaje emocional que permitió a los niños hablar de sus afectos, de lo que los sostiene y los cuida. En un contexto donde la violencia y el maltrato están presentes, hablar de amor, cuidado y compañía es profundamente pedagógico. La actividad abrió

un espacio de confianza y ternura, mostrando que el aprendizaje también pasa por reconocer los lazos afectivos que dan sentido a la vida. No se trató solo de dibujar, sino de validar que sus emociones importan y pueden ser nombradas en el aula.

La octava sesión se enfocó en Relacionar colores con emociones y favorecer la expresión emocional a través del arte. Propuse que cada color representara una emoción: rojo para el enojo, azul para la tristeza, amarillo para la alegría, verde para la calma... Entregué crayones y pedí que dibujaran “cómo estaba su día” usando esos códigos. Milagros, tímida como siempre, sorprendió diciendo: “Hoy soy azul porque extraño a mi mamá, aunque a veces soy rojo porque me caigo y me sale sangre” (Milagros, comunicación personal, 2023) – y soltó una risa tímida. Jesús pintó casi toda la hoja de amarillo y explicó: “Porque estoy feliz, hoy jugué con mi perro” (Jesús, comunicación personal, 2023). Leidys mezcló rojo y azul, y dijo que a veces estaba brava con su hermano, pero se ponía triste cuando él no jugaba con ella (Leidys, comunicación personal, 2023). Anaís llenó de verde su dibujo, agregando que “cuando pinto me siento tranquila” (Anaís, comunicación personal, 2023). – “Yo quiero ser todos los colores, profe, quiero pintar con todos, me gustan todos, profe dejeme pintar con todos” (Jesús, comunicación personal, 2023). – “Profe, el rojo entonces, el rojo podría ser cuando estamos tristes” (Leidys, comunicación personal, 2023). – “El amarillo es cuando juego con mis primos, porque es un color como de jugar, aunque el rosado es más bonito” (Anaís, comunicación personal, 2023).

Aprendizajes Y Desafíos Refuerzos Académicos.

Los refuerzos académicos se convirtieron en un espacio distinto dentro de la experiencia: no fueron masivos, sino íntimos, con tres, cuatro o cinco estudiantes, lo que permitió un

acompañamiento más cercano. Aunque la motivación de los niños era alta —la mayoría deseaba asistir incluso después de la jornada—, factores externos como la lluvia frecuente en las tardes, el sol intenso o las distancias hicieron que muchas familias decidieran no enviarlos. Así, el refuerzo no siempre fue constante, pero sí profundamente significativo.

El avance académico, en términos escolarizados fue moderado: algunos aprendieron a escribir su nombre con más seguridad, otros reconocieron sílabas básicas o lograron hacer sumas sencillas. Sin embargo, lo más valioso no fue la rapidez del aprendizaje escolar, sino lo que emergió en el plano de los afectos y los vínculos. Cada sesión fue un espacio de ternura y confianza, donde niños como Milagros pudieron sonreír, donde Jesús encontró alegría en el juego y donde Leidys descubrió que sus palabras y dibujos tenían valor.

La categoría del amor como pedagogía fue central: se trataba menos de repetir contenidos y más de enseñar con paciencia, juego y escucha; se cruzó la categoría de territorio, pues la cotidianidad rural —las lluvias, los caminos de tierra, la ausencia de transporte— incidía directamente en la asistencia y el ritmo del aprendizaje. Y, de alguna manera, la categoría de infancia digna apareció en la posibilidad de que los niños vivieran el aprendizaje no como castigo o imposición, sino como un encuentro afectivo.

En síntesis, los refuerzos no dejaron grandes resultados medibles en lo académico, pero sí dejaron huellas en los sentimientos y en el reconocimiento de cada niño como sujeto de amor y de derecho. Tal como en *El Principito*, lo esencial no fue visible en las notas o tareas, sino en los

vínculos que se tejieron, en las risas compartidas, en los pequeños descubrimientos que hicieron de la escuela un lugar seguro y horizontal.

Inventar para soñar otro mundo: actividades pedagógicas propias

Las actividades que diseñé, surgieron como respuesta directa al contexto vivido en la sede escolar. No se trataba solo de cumplir con un plan previamente definido, sino de escuchar y observar lo que allí acontecía: los juegos espontáneos de los niños, sus relatos familiares, la ausencia de recursos tecnológicos, las tensiones de la vida comunitaria y los saberes que circulaban en el territorio.

En adición, para orientar las actividades propias, se partió de la escucha activa a los niños y niñas, quienes respondieron a preguntas sencillas que abrían la puerta a sus intereses, emociones y deseos en la escuela. Se les preguntó qué era lo que más les gustaba hacer, cómo imaginarían sus clases, cuáles juegos preferían, qué canciones cantaban, qué comidas disfrutaban o qué los hacía felices y tristes en la vida escolar. Las respuestas fueron diversas y muy reveladoras: Geraldine afirmó con entusiasmo “profe, a mí me gusta bailar mucho”, mientras que Jeimar comentó que lo que más le gustaba era aprender a dibujar animales; por su parte, Yolmer señaló que lo que más disfrutaba eran los partidos improvisados de fútbol en el patio, aunque reconocía que “faltan balones y espacio para jugar”. Estas voces se convirtieron en insumos para diseñar actividades que partieran de sus propias realidades y no de imposiciones externas, reconociéndolos como sujetos de saber y deseo, con derecho a que la escuela dialogue con sus sueños, sus afectos y sus modos de habitar el mundo.

Así fue como se configuraron propuestas de juego, exploración en el campo, creación manual, diálogo con saberes indígenas y experiencias con la tecnología, donde los estudiantes no eran receptores pasivos de información, sino sujetos de conocimiento. En palabras de Freire (1997), “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”. Bajo esta perspectiva, las actividades buscaron reconocer que el mundo de los niños —sus afectos, sus palabras, sus miedos, sus alegrías— también es un saber válido y necesario en el aula. Así, la dignidad infantil se construyó en la práctica, valorando lo que cada niño traía, y no reduciéndolos a una hoja en blanco sobre la que se inscribe conocimiento.

Estas experiencias propias se inscriben en las categorías de análisis: en el territorio, porque se aprendió caminando, explorando y dialogando con la naturaleza; en la interculturalidad, porque se reconocieron saberes indígenas y locales como parte legítima del aprendizaje; en la pedagogía del amor y la ternura, porque se partió del cuidado, de la risa y del juego como motores de la enseñanza; y en la idea de una escuela rural que, aunque carente de recursos, abre caminos para inventar otros mundos posibles desde la creatividad y la esperanza.

Primera sesión salir del aula, entrar al territorio: tuvo como primicia Reconocer el territorio inmediato como espacio de saberes, vincular a los niños con su comunidad y fortalecer el sentido de pertenencia mediante la observación, el diálogo y la caminata colectiva. La actividad consistió en una caminata por el corregimiento junto con los niños y niñas. En realidad no tenía un camino fijo, o un fin establecido. Quería que ellos mismos llevaran el recorrido sin que ellos supieran que son los guías. El propósito era sencillo, pero con expectativa grande mirar

el territorio con otros ojos, reconociendo que cada árbol, cada casa y cada camino guarda historias y conocimientos. No se trataba de “enseñarles” el pueblo, sino de escucharlos, de validar que ellos ya poseen saberes sobre lo que los rodea.

Durante el recorrido, los niños señalaban con entusiasmo: – “Esa es la planta de guineo, la que comemos con queso en la casa” (Alexa, comunicación personal, 2023). – “Allá vive una familia indígena, por eso tienen esas mochilas colgadas, ellos mismos las hacen, las mujeres creo” (Mariana, comunicación personal, 2023). – “Ese árbol nos da sombra, si no fuera por él, nos morimos de calor, porque siempre en la tarde, después de colegio almorzamos juntos debajo de un árbol y mis abuelitos se quedan ahí hasta las 5” (Yolmer, comunicación personal, 2023). A su vez, se dió espacio para hablar de las comidas favoritas, como la yuca con queso, y buscar la planta y el proceso, reconociendo la importante labor del campesino. En adición, la gran importancia de los árboles para la regulación de la temperatura. Así, las voces infantiles iban tejiendo un mapa vivo: mencionaban la yuca, las casas conocidas, los espacios de juego, e incluso diferenciaban qué hogares eran de familias wayuu. Cada referencia no era solo un dato, sino un gesto de pertenencia, de arraigo.

Esta salida tuvo un valor adicional: permitió respirar fuera del aula. La escuela, muchas veces, se convierte en un lugar de disciplina, silencio impuesto y jerarquías de poder. Como señala Foucault (1975), la institución escolar es uno de los dispositivos que organizan los cuerpos, regulan los gestos y vigilan la conducta. Salir de ese espacio y caminar juntos por el pueblo fue romper con esa lógica: un respiro profundo y liberador. Las niñas y los niños caminaron felices, dirigiendo el recorrido con propiedad, mostrando lo que sabían y guiando al

grupo como expertos de su propio territorio. En ese momento, la autoridad no fue del profesor, sino de la infancia, que tomó la palabra y el liderazgo.

Desde la pedagogía crítica, esta experiencia mostró que los niños no son “receptores de información”, sino sujetos de saberes que pueden narrar su propio territorio. En palabras de Freire (1997), educar significa partir de la realidad concreta, y aquí la realidad era el pueblo, la tierra y sus casas. Al mismo tiempo, surgieron tensiones. Algunos repetían expresiones heredadas de los adultos, como señalar a “los indios” en tono despectivo. Allí emergió el desafío pedagógico: transformar el lenguaje de la discriminación en lenguaje de reconocimiento, abrir preguntas sobre la dignidad de las comunidades indígenas y su valor cultural. Esta caminata, más que un paseo, fue un ejercicio de diálogo de saberes. El territorio se convirtió en un aula sin paredes, y la palabra de los niños reveló que la infancia digna no se construye entre cuatro muros, sino en el contacto directo con la vida, la naturaleza y la memoria colectiva.

La *segunda sesión* fue titulada “*Agua que habla: infancia y territorio en movimiento*” su propósito fue reconocer el río Camarones-Tomarrazón del pueblo no como escenario natural ajeno, sino como fuente de vida, memoria y saberes compartidos. Fortalecer el arraigo y la conciencia ambiental. En la segunda salida nos dirigimos hacia el río Camarones-Tomarrazón del pueblo, un lugar cargado de memorias y leyendas. Los niños caminaban emocionados, señalando los árboles y contando lo que allí vivían: pescar con sus abuelos, bañarse cuando hacía calor, jugar a las escondidas en la orilla. Entre risas, recordaban las historias del “monstruo del río” que los adultos narraban para asustarlos y mantenerlos lejos de los peligros de ahogarse. Como explicó la profesora Socorro, esas narraciones eran estrategias comunitarias de cuidado, pero

incluyendo huellas culturales que daban identidad al territorio.

Sin embargo, más allá del juego y del mito, la caminata fue un ejercicio de conciencia: el agua no es solo paisaje, es vida. Los propios niños lo decían: “si no hay agua no hay vida”. Y esa frase, tan simple y potente, resonaba con la realidad guajira: un departamento donde la minería de carbón ha desviado ríos y secado quebradas, dejando comunidades enteras sin agua potable. La mina del Cerrejón, por ejemplo, consume diariamente 17 millones de litros de agua, mientras muchas familias no alcanzan a tener una jarra para beber. Esa contradicción se hizo presente en la actividad como un eco inevitable.

Salir del aula y llegar al río fue un respiro profundo. La escuela suele ser un espacio de control, de conflicto y de poder, pero caminar juntas y juntos, escuchar las voces de los niños, permitió otra forma de aprender: la infancia se volvió sujeto de saber, narradora de su propia memoria y, al mismo tiempo, guardiana del territorio. Como señala Fals Borda (1991), el conocimiento se construye desde la experiencia viva, desde el vínculo con la tierra y la comunidad. Y allí, en la orilla del río, se tejieron aprendizajes que ningún cuaderno podría contener: el amor por el agua, la necesidad de defenderla, la alegría de ser escuchados.

Figura 5



Rodríguez Nieto, W. (2023). *Corregimiento de Tomarrazón*, Fotografía. Archivo personal.

La *tercera sesión* fue titulada “Guardianes de la vida: la iguana y la conciencia ambiental”. Tuvo como fin sensibilizar a los niños y niñas sobre la importancia del respeto y cuidado de la fauna silvestre, transformando prácticas culturales de caza en compromisos de protección. Todo comenzó con una anécdota inesperada. Durante un descanso, tres niñas —Anaís, Geraldine y Gabriela— se acercaron corriendo a decirme: “¡Profe, los niños están

matando una iguana!” (Anaís, Geraldine y Gabriela, comunicaciones personales, 2023). Al inicio pensé que el animal ya estaría muerto, pero cuando me acerqué, escuchando los gritos y el golpeteo de piedras, vi con tristeza que la pequeña iguana aún estaba viva. Los niños, emocionados, la acorralaban lanzándole piedras sin darle escapatoria. Sentí rabia y dolor: grité para que se detuvieran y, en medio del alboroto, la iguana logró correr hacia un árbol, salvando su vida por poco, aunque aún bajo la lluvia de piedras que continuaba.

Ese episodio me dejó inquieto. Más allá del acto puntual, revelaba una práctica cultural arraigada: la caza de animales silvestres como forma de sustento y también como costumbre transmitida. En la Guajira, comer iguana u otras especies no es raro; se trata de una práctica de subsistencia en medio de la escasez, pero también de una normalización del daño a la biodiversidad. Este choque entre cultura y conservación muestra la tensión entre el derecho a la vida (de la fauna) y las condiciones de desigualdad que empujan a las comunidades a recurrir a la caza indiscriminada.

Así, la actividad nació de una escena fuerte: niños golpeando una iguana viva. En lugar de castigar, decidí abrir un espacio de diálogo y perspectivas. Comenzamos viendo la película *Leo*, donde Adam Sandler hace la voz de una especie de lagartija que enseña a una clase a cuidar a sus mascotas y respetar la naturaleza. Esa escena generó curiosidad y risa, y se abrió el espacio para ver videos de iguanas, ardillas, monos, serpientes, entre otros; sus curiosidades y su función en el ecosistema. Luego, entregué a cada estudiante una cinta verde. Les invité a ser “guardianes de los animales de la selva”, un pacto simbólico de protección. Esto generó emoción genuina:

“La iguana tiene su familia, pelaos, vamos a cuidar los animales y al que veamos pegándole, le pegamos a él, jajaja” (Geraldine, comunicación personal, 2023). “Los animales son parte del pueblo” (Yolmer, comunicación personal, 2023).

Con esto, activamos varias categorías analíticas. En cuanto al territorio los niños comprendieron que fauna, flora y agua son parte de su mundo cotidiano que cumplen una función, y no hacen daño a los seres humanos. A su vez la pedagogía del amor y la ternura: lo afectivo fue clave para transformar la violencia en cuidado. Por su parte, Interculturalidad: se cuestionaron prácticas culturales como la caza, manteniendo respeto por saberes ancestrales, pero apostando por nuevas memorias. Como observa Walsh (2009), “la interculturalidad crítica implica reconocer conflictos y abrir caminos para relaciones distintas”, precisamente lo que sucedió al volver la escuela consciente de su entorno. Ese día no fue solo clase: fue un ritual de esperanza, donde la cinta verde se convirtió en signo de compromiso y aprendizaje colectivo sobre la vida.

Para la *cuarta sesión* se propuso el título “entre pantallas y saberes: la tecnología como puente de reconocimiento”. Su objetivo fue Cuestionar la superficialidad de la enseñanza de tecnología en la escuela rural y abrir un espacio donde los niños se reconozcan como productores válidos de saberes, incluso en contextos de brecha digital. En nuestra escuela, la “clase de tecnología” consistía en pintar en una hoja un mouse, un teclado o una pantalla: sin uso real. Mientras tanto, en colegios privados de Bogotá los estudiantes ya aprenden robótica o programación. Esa brecha no es solo pedagógica, sino estructural. Según un estudio del Laboratorio de Economía de la Educación, el 79,8 % de los colegios rurales en Colombia no

tienen acceso a internet y el 59,7 % carecen de aula de informática (El Colombiano, 2025). Los mismos estudiantes lo notaban: “Profe, ¿eso de verdad existe?” (Jeimar, comunicación personal, 2023). “Pues claro, mi papá tiene uno” (Yolmer, comunicación personal, 2023), decía burlándose mientras la profesora les entregaba la hoja para colorear.

Para romper esa lógica, llevé mi computador portátil. Fue la primera vez que muchos lo vieron encendido en una clase. Proyectamos imágenes y videos —de la yuca, del burro, del monte, de La Guajira vista desde el satélite— y pronto comenzaron a nombrar con orgullo. Primero pedí que dijeran lo que sabían antes de mostrarles: se reían al descubrir que sus respuestas coincidían con lo que aparecía en la pantalla. El computador no les enseñaba, sino que validaba sus saberes. En La Guajira, apenas el 41,4 % de los hogares rurales cuentan con acceso a internet (Revista Economía Colombiana, 2024), y solo el 8,5 % de los estudiantes rurales tienen computador en casa (Vanguardia, 2025). Estas desigualdades no solo limitan el acceso a lo digital, sino que reducen la voz y el reconocimiento de los saberes locales. En ese contexto, afirmar que los saberes de los niños tienen valor es una acción política de dignidad. Como señala Walsh (2009), la educación debe confrontar los conflictos y abrir caminos hacia relaciones distintas.

La tecnología, usada con afecto y sentido de pertenencia, se convirtió en un gesto de resistencia y de reconocimiento, no de dominación. En realidad en muy bajo nivel, porque la brecha de desigualdad tecnológica es tan grande que no se puede hacer resistencia a la dominación del saber tecnológico por llevar un portátil un día para que los estudiantes dialoguen con los dispositivos. Pero es un avance, y algo en lo que se debe trabajar mucho en las zonas

rurales.

En la *quinta sesión* se optó por el título “volar con los sueños: escribir para imaginar futuro” fue con el propósito de reconocer y valorar los sueños y proyectos de vida de los niños y niñas, promoviendo la escritura cooperativa como ejercicio de aprendizaje, esperanza y dignidad. Se propuso a los niños y niñas escribir en una hoja sus sueños. Como varios no podían escribir todas las palabras, se organizó un ejercicio cooperativo: unos dictaban sus ideas y otros las ayudaban a poner en el papel. Entre todos construyeron frases y palabras, compartiendo risas y complicidad. Luego, cada hoja se transformó en un avión de papel lanzado al aire, como símbolo de que los sueños pueden volar. Los deseos eran sencillos y profundos: “quiero una casa bonita para mi mamá”, “quiero ser maestro”, “quiero jugar fútbol en un estadio grande como Lucho Díaz.”.

En este territorio rural, marcado por la precariedad y la falta de oportunidades, los horizontes de futuro de muchos niños suelen limitarse a ser militares o policías, como únicas salidas imaginables. Esta actividad buscó ampliar el campo de posibilidades, mostrando que soñar es un acto político y pedagógico. Soñar con ser médico, deportista, maestro o artista es una manera de resistir a la condena de un futuro impuesto por la desigualdad. Desde la categoría de infancias dignas, se evidencia que ofrecer espacios para soñar colectivamente es reconocer que los niños son sujetos de derechos y de saberes, capaces de construir futuro más allá de lo que la pobreza y el abandono parecen dictar. Como dice Freire (1997), “soñar no es un acto de evasión, sino un modo de comprometerse con la realidad”.

Entre aciertos y tropiezos: balance de las actividades propias.

El desarrollo de estas cinco actividades propias no estuvo exento de dificultades ni de improvisaciones. Hubo momentos de desorden, de cansancio y de incertidumbre sobre si las dinámicas estaban logrando su propósito. A veces los materiales no eran suficientes, otras veces el clima —la lluvia, el calor intenso— limitaba la continuidad, y en ocasiones la atención de los niños se dispersaba en medio de las múltiples variables. Sin embargo, fue precisamente en esos contratiempos donde surgió el verdadero aprendizaje: reconocer que la educación en contextos rurales exige flexibilidad, creatividad y capacidad de adaptación. Lejos de ser actividades “perfectas”, fueron ejercicios situados, que respondieron al contexto de la comunidad. En un lugar donde la educación formal suele reducirse a repetir contenidos o memorizar sílabas, estas experiencias abrieron espacio para explorar temas habitualmente olvidados: el territorio, la naturaleza, la tecnología crítica, los sueños y la identidad colectiva. Se trató de vincular la escuela con la vida, de salir del aula para entrar al territorio, de mostrar que la pedagogía se hace caminando, escuchando, soñando y protegiendo lo propio.

Desde las categorías de análisis, las actividades revelaron tensiones importantes. En la dimensión de infancias dignas, se evidenció que los niños y niñas tienen mucho que decir y que soñar, pero que sus horizontes están marcados por un contexto de desigualdad que limita sus aspiraciones. En cuanto al territorio, cada salida permitió reconocer el valor de lo local, la fuerza del entorno natural y el arraigo de las comunidades con su paisaje. Sin embargo, se hizo visible cómo ciertas dinámicas económicas y sociales generan distancia entre la escuela y la vida

comunitaria, dificultando que el conocimiento escolar dialogue plenamente con los saberes del lugar.

Así, aunque el impacto académico pueda considerarse modesto, el impacto humano y comunitario fue profundo: los niños no solo aprendieron letras, números o conceptos, sino que se vieron a sí mismos como sujetos de saberes, capaces de soñar, de nombrar y de cuidar. Como señala Walsh (2009), “la educación intercultural crítica no es una técnica, sino una apuesta política por el reconocimiento de los otros como productores de conocimiento”. En esa apuesta se inscriben estas actividades: sencillas, a veces caóticas, pero siempre comprometidas con abrir caminos de dignidad en medio de las carencias.

Capítulo III Voces Críticas Y Aprendizajes Compartidos: Análisis E Implicaciones

“Sólo el poder que surge de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte como para liberar a todos. (Freire, 1972)

Reflexiones Desde Las Categorías

La experiencia permitió reconocer que las categorías no fueron simples ejes analíticos, sino lentes que iluminaron la práctica pedagógica en un territorio marcado por tensiones y resistencias. La dignidad infantil apareció con fuerza: niños y niñas que, aun en condiciones de pobreza, desnutrición o abandono, reclamaban el derecho a jugar, aprender y soñar. Su dignidad estaba “con pies descalzos”, pero no por ello era menor; al contrario, desde la risa y la creatividad evidenciaban que la niñez no puede ser reducida a estadísticas de carencia, sino comprendida como potencia de vida (Arroyo, 2017).

En cuanto a la interculturalidad, el aula y el pueblo mostraron múltiples lenguajes y silencios. La presencia de una sola niña Wayuu ya obligaba a preguntarnos por el lugar de lo indígena en la escuela y en la pedagogía. Sin embargo, más allá de la folklorización, la interculturalidad crítica (Walsh, 2010) permitió pensar cómo se reconocen o niegan esos saberes, y qué papel juega la escuela en la reproducción de jerarquías culturales.

La pedagogía del amor y la ternura se volvió una necesidad cotidiana. Frente a un sistema escolar que aún justifica castigos físicos o prácticas disciplinarias rígidas, el afecto funcionó como alternativa emancipadora. Como señala Freire (1997), educar desde la ternura y el diálogo

no es ingenuidad, sino un acto profundamente político. En los abrazos, en la celebración de logros pequeños, en la escucha activa, emergieron formas de resistencia a la violencia estructural del entorno. La escuela rural se reveló como un espacio de contradicciones: de un lado, la precariedad de recursos, la ausencia estatal, las prácticas pedagógicas rígidas; de otro, la potencia comunitaria y el deseo de aprender. Como advierte Correa (2003), la escuela rural no puede seguir siendo pensada como una “escuela de segunda”, sino como escenario fundamental para la construcción de ciudadanía y de proyectos de vida dignos.

El territorio atravesó todo el proceso. No fue un simple escenario geográfico, sino una categoría viva: el río, los árboles, los animales, el calor, la lluvia, las distancias, los vínculos y el tejido social que mantienen sus pobladores. Todo ello configuraba los tiempos escolares, las posibilidades de asistencia y hasta las emociones de los niños. El territorio era maestro. Y al mismo tiempo, era un territorio herido: ríos desviados por la minería, comunidades sin agua potable, niños caminando kilómetros para asistir a clase. Como afirma De Sousa Santos (2009), el territorio debe pensarse desde una epistemología del sur, que reconozca tanto las opresiones históricas como las resistencias locales.

Finalmente, el diálogo de saberes fue un principio transversal. Las actividades que se salieron del guion oficial —salidas al pueblo, exploración del río, cuidado de los animales, sueños compartidos— mostraron que el conocimiento no está solo en los libros, sino en la vida cotidiana, en la memoria de los mayores, en la voz de los niños. Como lo plantea Fals Borda (1991), la investigación-acción participativa se construye al reconocer a los sujetos como productores de saber, no como receptores pasivos.

Lectura Crítica Del Proceso Vivido

El proceso vivido estuvo lleno de luces y sombras. Por un lado, fue evidente que los lineamientos oficiales (como Viva la Escuela) ofrecen una estructura útil, pero insuficiente para responder a la complejidad de la escuela rural en La Guajira. Allí, el aula no basta: la vida desborda los muros y exige metodologías abiertas, flexibles y profundamente críticas. La violencia escolar no puede leerse como responsabilidad exclusiva de una maestra o de un grupo de estudiantes, sino como parte de un entramado cultural donde el grito, el golpe y la exclusión se han normalizado. Sin embargo, se observó que, cuando se abrieron espacios de confianza y afecto, los niños podían relacionarse desde la ternura, el cuidado mutuo y la cooperación.

El compromiso comunitario también mostró tensiones. Aunque había entusiasmo de los niños, la asistencia a los refuerzos académicos se vio limitada por factores como la lluvia, el sol intenso o la falta de transporte. Esto confirma que la pobreza no es solo económica, es la ausencia de condiciones materiales y temporales para el aprendizaje. En síntesis, el proceso vivido mostró que la educación en contextos rurales requiere de una lectura crítica y situada, que no se conforme con reproducir actividades estandarizadas, sino que dialogue con la vida, con los sueños y con las contradicciones del territorio.

Implicaciones pedagógicas y sociales

Pedagógicamente, la experiencia reafirma la necesidad de una educación crítica, intercultural y situada. No se trata de aplicar metodologías importadas o universales, sino de

diseñar prácticas que respondan a las realidades concretas de los niños: su lengua, su territorio, su historia. La pedagogía debe ser un acto de reconocimiento y no de imposición.

Socialmente, el proceso visibiliza la urgencia de políticas públicas integrales para la educación rural: no basta con programas temporales de voluntariado, se requiere inversión sostenida en infraestructura, formación docente continua, acceso a tecnología real y acompañamiento psicosocial para las familias. Al mismo tiempo, la experiencia abre la posibilidad de pensar la escuela como espacio de resistencia y de futuro. Aun con carencias, los niños mostraron que quieren aprender, que sueñan con ser médicos, deportistas, maestros. Escuchar y potenciar esos sueños es quizás la mayor responsabilidad pedagógica y política. Como recuerda Walsh (2009), la educación intercultural crítica no es un añadido, sino un proyecto de transformación social. Y como enseñaba Freire (1997), la educación es un acto de esperanza: una esperanza que en La Guajira se escribe con pies descalzos, pero con dignidad y la potencia de la niñez que canta, juega y resiste.

Conclusiones y proyecciones finales

La práctica pedagógica realizada en el corregimiento de Tomarrazón, en La Guajira, se desarrolló en un contexto marcado por condiciones estructurales de pobreza, falta de recursos básicos, carencia de servicios públicos adecuados y profundas desigualdades sociales. La escuela rural se presentó no solo como un espacio de aprendizaje, es un reflejo de estas tensiones: escasez de materiales, dificultades de acompañamiento docente y prácticas pedagógicas aún atravesadas por lógicas de control y castigo.

En este escenario, el trabajo buscó articular la experiencia con las categorías analíticas propuestas —infancias dignas, pedagogía del amor y la ternura, escuela rural, territorio, interculturalidad y diálogo de saberes—, construyendo un marco crítico desde las ciencias sociales. A través de las actividades implementadas, tanto las orientadas por el programa Viva la Escuela como las diseñadas de manera propia, se generaron espacios de lectura, tertulias, grupos interactivos, refuerzos escolares y salidas al territorio que permitieron reconocer a los niños y niñas como sujetos de saber.

Si bien no todo fue alcanzado plenamente —la persistencia de la violencia escolar, las dificultades en la participación familiar y las limitaciones materiales impidieron mayores avances académicos—, el proceso evidenció que, incluso en medio de la adversidad, es posible construir experiencias pedagógicas significativas. El juego, la creación colectiva, el afecto y el diálogo crítico se mostraron como caminos para sembrar semillas de dignidad, ternura y autonomía en las infancias de la región.

Aportes principales del trabajo

Uno de los principales aportes de esta práctica radica en haber combinado las actividades propuestas por el programa Viva la Escuela con iniciativas pedagógicas propias, diseñadas a partir de la lectura crítica del contexto y de las necesidades reales de los niños y niñas. Mientras las actividades del programa aportaban una estructura inicial (tertulias literarias, grupos interactivos, refuerzos académicos), las actividades propias significaron un salto cualitativo: abrir

la escuela hacia el territorio, reconocer los saberes locales, vincular la tecnología de manera crítica, y trabajar los sueños, emociones y afectos como dimensiones centrales del aprendizaje.

En las actividades propias —como los recorridos por el pueblo y hasta el río, el ejercicio de proteger la fauna tras el episodio de la iguana, el trabajo con tecnologías más allá de “dibujar un teclado”, o la escritura colectiva de sueños en aviones de papel— se generaron procesos que no solo fortalecieron aprendizajes académicos, sino que construyeron vínculos de dignidad, identidad y arraigo. Estas experiencias mostraron que, incluso en condiciones de precariedad, es posible crear una pedagogía viva, situada y significativa. De esta manera, el trabajo no se limitó a ejecutar lineamientos externos, sino que aportó una propuesta pedagógica en sí misma, donde la creatividad, el diálogo de saberes y la pedagogía de la ternura se convirtieron en pilares para cuestionar prácticas rutinarias y abrir horizontes de libertad.

A nivel personal y profesional, estas actividades propias me permitieron experimentar el sentido profundo de la investigación-acción planteada por Fals Borda: aprender “desde” y “con” la comunidad, reconociendo que las transformaciones se construyen no con discursos abstractos, sino con gestos cotidianos que siembran esperanza en los niños y niñas. Por otra parte, como docente en formación me llevo la gran satisfacción de sacar risas, abrazos, palabras y cartas de amor por parte de niños que estaban vetados de expresar estos sentimientos en ese contexto. Para resumir, lo que considero más valioso de esta experiencia, se encuentra en las palabras de una diminuta estudiante; Milagros “profe, cuando usted llegó yo no quería hablar, el problema es que ahora no me quiero callar”.

Viva la Escuela como oportunidad pedagógica y sus tensiones

El programa *Viva la Escuela* significó una oportunidad profundamente pedagógica, no solo para acompañar los aprendizajes de los niños y niñas, sino para comprender la escuela rural como un espacio vivo donde se entrecruzan afectos, desigualdades, memorias y resistencias. Su propuesta de intervenir desde actividades abiertas, participativas y centradas en el vínculo permitió mirar la educación más allá del aula tradicional. Cada encuentro, cada recorrido por el territorio y cada actividad creativa abrió la posibilidad de construir una pedagogía situada, sensible y respetuosa de las realidades locales.

Sin embargo, esta oportunidad también estuvo atravesada por tensiones. La primera fue la falta de continuidad institucional: muchas actividades dependían del entusiasmo del docente acompañante y no de una estructura sólida de la escuela, lo cual generaba inestabilidad. Otra tensión fue el choque entre el enfoque participativo del programa y la presencia de prácticas autoritarias dentro del aula, que dificultaban consolidar cambios sostenidos. A esto se sumó la limitada disponibilidad de recursos, tanto materiales como humanos, que obligó a improvisar y adaptar estrategias constantemente. Finalmente, la tensión más profunda surgió del propio territorio: la pobreza, las violencias familiares, las expectativas truncadas y la falta de apoyo estatal condicionan los procesos pedagógicos, pero también revelan la potencia de la comunidad y la creatividad de las infancias para transformar su realidad.

Así, *Viva la Escuela* se constituyó en una experiencia valiosa y a la vez desafiante: permitió crear espacios de aprendizaje significativo, abrir la palabra y fortalecer vínculos, pero

también evidenció los retos estructurales que atraviesan la educación rural. Esta combinación de oportunidades y tensiones se convirtió, en sí misma, en un aprendizaje fundamental para pensar una pedagogía que dialogue realmente con el territorio.

Resulta imprescindible dar continuidad a iniciativas de esta índole para acercar la educación superior a contextos históricamente marginados; no solo con el propósito de llevar el conocimiento universitario a las zonas rurales apartadas, sino también para reconocer, reconfigurar y dignificar saberes tradicionales que han sido históricamente invisibilizados y que emergen desde estos territorios.

Proyecciones y recomendaciones

El proceso vivido en Tomarrazón deja en evidencia que la transformación educativa en contextos rurales no depende únicamente de la voluntad de los niños y niñas, ni de esfuerzos individuales, sino de decisiones estructurales y políticas. Una primera proyección necesaria es la formación constante de los docentes: maestras y maestros que permanecen años en las escuelas requieren actualización pedagógica permanente, acompañamiento cercano y espacios de reflexión crítica sobre sus prácticas. Sin este apoyo, la escuela reproduce castigos y metodologías obsoletas que limitan el derecho a una educación digna.

En segundo lugar, se requiere una veeduría y acompañamiento pedagógico real por parte del Estado, no centrado en la burocracia de informes, sino en el acompañamiento humano y profesional. Una escuela rural no puede estar aislada, sin interlocución ni seguimiento: la ausencia de estos procesos normaliza la violencia escolar y la precariedad.

Asimismo, es urgente una mayor inversión en infraestructura y recursos. Mientras en colegios urbanos los niños acceden a la robótica, la programación o a laboratorios modernos, en Tomarrazón los estudiantes pintan teclados de papel como “clase de tecnología”. La brecha digital y pedagógica es una forma de exclusión estructural que condena a las infancias rurales a un futuro restringido. El acceso real a la tecnología, acompañado de un uso crítico, permitiría ampliar horizontes y reconocer a los niños como productores de conocimiento y no solo receptores pasivos.

Del mismo modo, se necesitan programas de deporte, arte y recreación como componentes centrales de la educación, no como actividades marginales. El cuerpo, la creatividad y el juego son herramientas fundamentales para construir convivencia, prevenir violencias y abrir espacios de ternura.

Otra recomendación clave es ampliar la cobertura y permanencia escolar. La deserción en zonas rurales se alimenta de la distancia, la falta de transporte, el hambre y la necesidad de trabajar desde pequeños. Políticas integrales que garanticen alimentación, transporte y acompañamiento a las familias son indispensables para que los niños no abandonen sus estudios. Se requiere un fortalecimiento de la investigación en educación rural. Universidades, ministerios y organizaciones deben mirar de frente estos contextos, producir conocimiento desde y con las comunidades, y construir propuestas colectivas. Como plantea De Sousa Santos (2009), sin un diálogo de saberes que reconozca las epistemologías del Sur, la educación seguirá siendo un dispositivo de exclusión.

En síntesis, el trabajo muestra que hay un enorme potencial en las infancias de La Guajira, pero ese potencial solo florecerá si se acompaña con decisiones políticas reales: inversión, formación, seguimiento y un compromiso ético por garantizar que los niños y niñas puedan aprender, jugar y soñar sin miedo ni carencias.

Proyección Futura

Este trabajo no pretende cerrar un ciclo, sino abrir horizontes. La experiencia en Tomarrazón deja aportes valiosos tanto para la investigación social como para la práctica docente en contextos rurales. En primer lugar, se visibiliza la voz de la niñez guajira como sujeto de saberes, sentimientos y resistencias, rompiendo con la mirada asistencialista que históricamente ha pesado sobre la región. Las actividades realizadas –desde las tertulias literarias hasta las propuestas propias que salieron al territorio, que incluyeron la defensa de los animales, la exploración del río y la construcción de sueños colectivos– se convierten en referencias metodológicas que pueden inspirar a otros procesos pedagógicos críticos. Así, se plantea que educar en territorios atravesados por desigualdad y olvido estatal requiere creatividad, apertura y diálogo constante entre saberes locales y conocimientos escolares.

En segundo lugar, la experiencia deja abierta la necesidad de nuevas investigaciones. La escuela rural exige ser estudiada no solo desde sus carencias materiales, desde sus potencias: la memoria, los afectos, la interculturalidad y las prácticas comunitarias. Futuros trabajos podrían profundizar en la relación entre escuela y territorio, en los efectos de programas como *Viva la*

Escuela y, sobre todo, en la participación real de niños, niñas y familias en la construcción de una educación digna.

Como futuro educador, este proceso me marcó profundamente. Aprendí que enseñar no es imponer contenidos, sino aprender a escuchar, a acompañar y a reconocer la dignidad del otro. Descubrí que la ternura y el juego son formas de resistencia y que la escuela puede ser un espacio de libertad, aunque esté llena de tensiones. Me llevo la convicción de que la docencia no puede limitarse a transmitir información, debe ser un acto político de transformación, capaz de cuestionar violencias normalizadas y abrir posibilidades de vida. Al cerrar esta experiencia, comprendo que más allá de los logros académicos o metodológicos, lo que realmente permanece en mí es la certeza de que enseñar es también aprender con humildad. Esta práctica me transformó como futuro docente: me enseñó a escuchar sin juzgar, a mirar los silencios como formas de palabra y a reconocer que cada niño y niña, con su historia y su manera de habitar el mundo, tiene algo que decirnos sobre la vida y la educación. Comprendí que la escuela no es un edificio, sino un encuentro; que la pedagogía del amor no es discurso, sino gesto cotidiano; y que la interculturalidad se teje cuando nos atrevemos a mirar al otro con dignidad. Lo que me llevo no es solo un registro de actividades, sino una convicción profunda: educar en contextos rurales es un acto de esperanza, una apuesta por seguir creyendo que desde los márgenes se puede construir futuro.

La proyección, entonces, es clara: seguir caminando en una pedagogía crítica, amorosa y territorializada, que dialogue con los saberes de las comunidades, que incorpore tecnologías y

artes como herramientas de creación, y que nunca olvide que las infancias, incluso en contextos de pobreza y exclusión, sueñan, crean y merecen un futuro distinto.

Referencias

- Alvarado, N. (2019). *xxxx*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Arroyo Ortega, M. (2017). *Educación intercultural crítica: resistencias y propuestas desde la escuela*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Boaventura de Sousa Santos. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Correa, M. E. (2003). La escuela rural: retos y posibilidades. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 89–105. Universidad de Antioquia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2020). *La información del DANE en la toma de decisiones de los departamentos*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-desarrollo-territorial/050220-Info-Gobernacion-La-Guajira.pdf>
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Fals Borda, O. (1991). *Educación popular y universidad: reflexiones sobre una relación en conflicto*. Bogotá: CINEP.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Política de educación para la población rural*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *Programa Viva la Escuela: Orientaciones pedagógicas para el voluntariado educativo*. MEN.

Rincón, R. M. (2014). La interculturalidad en la escuela: entre el discurso y la práctica. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 37–60. <https://doi.org/10.17227/01203916.67rincón>

UNESCO. (2016). *Educación y cuidado de la primera infancia: Construyendo bases sólidas para el aprendizaje y el bienestar*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En C. Walsh (Ed.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 25–45). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Anexos

| CONCEPTO | ANEXO A |
|---|---|
| Formato de autorización firmada por adultos responsables (padre o madre) de los menores para uso de material fotográfico. | https://drive.google.com/file/d/1yKPmCvIW9yJUOomkNrKm4UXk9yOdSQwz/view?usp=sharing |
| Copia del cuestionario aplicado a la comunidad y docentes. | https://docs.google.com/document/d/1fEdI9CoZ9z56bCnwebL09T1z6hGZR2V8/edit?usp=sharing&oid=108850820725799937773&rtpof=true&sd=true |
| Copia del cuestionario aplicado estudiantes | https://docs.google.com/document/d/1DJAJjr30KeCON5IYq4-WaYrLNkM8M4qU/edit?usp=sharing&oid=108850820725799937773&rtpof=true&sd=true |
| Diario de campo | https://drive.google.com/file/d/17ilukYPm-Ljy4vDVO0mhNUzGvawsbVSs/view?usp=sharing |
| PEI | https://docs.google.com/document/d/1gqZmjwcljUi2mVlqLt7vjYjpi6Hda3ma/edit?usp=sharing&oid=108850820725799937773&rtpof=true&sd=true |
| Certificado de participación Ministerio De Educación Nacional | https://drive.google.com/file/d/1mhpYLnW4q-m_VPuGw2IdHejfMNVSUola/view?usp=sharing |