

# PRÁCTICAS ARTÍSTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALES:

NARRATIVAS DE LAS INFANCIAS RURALES EN LA VEREDA OTRO  
LADO (SORACÁ – BOYACÁ)



Prácticas artísticas pedagógicas contextuales: Narrativas de las infancias rurales en la  
Vereda Otro Lado (Soracá – Boyacá)

Presentado por: Paula Natalia Cano Romero

Asesorado por: Zulma Delgado Ríos

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES LICENCIATURA EN ARTES VISUALES  
BOGOTA D.C.

**6 de junio de 2024**

Agradecimientos:

Agradezco a los niños y niñas que me recuerdan nunca abandonar la ternura y la curiosidad de habitar el mundo. También agradezco a la profesora Zulma por su acompañamiento cuidadoso, paciente y juicioso. A Carolina y a Jesús, quienes fueron testigos tanto silenciosos como ruidosos en el proceso de este proyecto. A mis padres, mis hermanas Jeral y Erika. Y finalmente, a mis amigos, que han sido pilares de aprendizaje e inspiración los últimos años: Will, Wendy, Sandra y Bruse.

**Resumen:**

En 2023 realicé mis prácticas pedagógicas en la escuela rural Otro Lado, en el municipio de Soracá, Boyacá, a través del programa “Viva la Escuela”. A partir de esta experiencia, mi objetivo fue investigar alrededor de la noción de territorio mediante el diseño de una propuesta pedagógica para la enseñanza de las artes visuales en contextos rurales, desde una mirada afectiva y situada. Abordé las percepciones, experiencias sociales y espaciales para comprender cómo los niños y niñas habitan la escuela y su territorio.

Este trabajo se desarrolló bajo la modalidad de práctica pedagógica reflexiva, con un enfoque cualitativo basado en los principales aportes del enfoque sociocrítico a la labor reflexiva del docente, la experiencia etnográfica colaborativa, la sistematización de experiencias y el uso de la cartografía como herramienta investigativa. El objetivo fue diseñar metodologías pedagógicas que no solo sean efectivas desde el punto de vista educativo, sino que también respondan a las necesidades socioambientales específicas de ese contexto.

Palabras claves: *Educación rural, artes visuales, territorio, infancias, rol docente, espacio.*

## TABLA DE CONTENIDO:

1. JUSTIFICACIÓN.....	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
2.1. Objetivo principal .....	14
2.2. Objetivos específicos .....	14
3. MARCO TEÓRICO.....	15
3.1. Devenir territorio .....	15
3.1.1. Geografía humanista .....	15
3.1.2. Geografía crítica.....	17
3.2. Pedagogía.....	18
3.2.1. Pedagogía crítica .....	19
3.2.2. Educación ecosocial .....	21
3.2.3. Educación artística crítica .....	22
3.2.4. Educación rural .....	23
3.2.5. Escuela nueva.....	25
3.2.6. Educación artística rural.....	26
3.3. Infancias.....	27
3.3.1. Identidad de las infancias .....	28
3.3.2. Infancias rurales .....	29
3.3.3. Geografía de las infancias .....	30
3.3.4. Adultocentrismo.....	31
4. DISEÑO METODOLÓGICO .....	35
4.1. Enfoque socio-crítico, etnografía colaborativa y sistematización de experiencias: .....	36
4.2. Metodología de investigación .....	39
4.2.1. Cartografía .....	40
4.2.2. Socialización.....	42
5. DISEÑO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	43
5.1. Enfoques y teorías pedagógicas.....	43
5.2. Contexto.....	44
5.2.1. Viva la Escuela.....	44

5.2.2. Soracá – Boyacá.....	45
5.2.3. Caracterización de la Escuela Otro Lado .....	46
5.2.4. Objetivos de la propuesta pedagógica.....	47
5.2.5. Ejes temáticos .....	47
5.2.6. Metodología de la propuesta pedagógica .....	48
5.3. Desarrollo de la experiencia.....	51
6. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA .....	54
6.1. Análisis y reflexiones de la categoría de territorio.....	54
6.2. Análisis y reflexiones sobre la categoría del rol docente .....	66
6.3. Análisis y reflexiones sobre la categoría de infancias.....	75
7. SOCIALIZACIÓN.....	85
7.1. Ponencia: ¿Cómo avanzar hacia la construcción de ambientes democráticos y para la paz en la escuela rural? .....	85
7.2. Página Web .....	90
7.3. Montaje .....	90
8. CONCLUSIONES .....	93
Bibliografía.....	97

### **LISTA DE ANEXOS:**

Anexo 1: Diarios de campo.

Anexo 2: Entrevistas.

Anexo 3: Consentimientos informados.

Anexo 4: Guion de la obra de teatro

### **LISTA DE GRÁFICOS:**

Gráfico 1: Representación gráfica de marco teórico.

Gráfico 2: Esquema general de la investigación.

Gráfico 3: Mapa del municipio de Soracá, Boyacá.

Gráfico 4: Trayectoria cronológica de la practica pedagógica.

Gráfico 5: Resultado de la cartografía sonora colaborativa de la escuela Otro Lado.

Gráfico 6: Fanzine colectivo del patrimonio de Soracá.

### **LISTA DE TABLAS:**

Tabla 1: Competencias para la Educación artística en grupos de formación básica primaria (MEN, 2019).

Tabla 2: Enfoque conceptual de categoría de '*Territorio*'.

Tabla 3: Enfoque conceptual de categoría de '*Rol docente*'.

Tabla 4: Enfoque conceptual de categoría de '*Infancias*'.

### **LISTA DE IMÁGENES:**

Imagen 1: Escuela Otro Lado.

Imagen 2: Exploración de la cámara oscura.

Imagen 3: Resultados de la exploración del espacio con la cámara oscura.

Imagen 4: Recorrido del páramo.

Imagen 5: Paramo de Soracá.

Imagen 6: Iglesia de Soracá en la actividad de cartografía textil.

Imagen 7: Proceso de creación de la cartografía textil del municipio de Soracá.

Imagen 8: Observación de vídeos de las prácticas tecnológicas artesanales del territorio de Soracá.

Imagen 9: Lectura del “Convite de los Animales” de Jorge Velosa.

Imagen 10: Registro visual de la presentación de teatro durante la izada de bandera.

Imagen 11: Registro visual de la docente Mery y Carolina de camino a la escuela.

Imagen 12: Creación del dibujo etnográfico de la actividad “Objetos con memoria” elaborada por Juan David.

Imagen 13: Proceso de creación de los proyectores artesanales.

Imagen 14: Epistolario etnográfico: Intercambio de cartas creada por la investigadora.

Imagen 15: Creación de carta de Laura.

Imagen 16: Certificado de asistencia del evento "Experiencias inspiradoras 2023".

Imagen 17. Registro fotográfico del montaje N°1.

Imagen 18. Registro fotográfico del montaje N°2.

## 1. JUSTIFICACIÓN:

Me crié en un territorio en donde dicen que las montañas son más verdes, y que al mirar al occidente es posible ver unas montañas con forma de pecho de mujer. Dicen, que durante la colonización vivió una mujer llamada Usminia que fue obligada a casarse, y posteriormente, fue asesinada porque se oponía a dejar su territorio, como ella le decía su “Nido de amor”. Por eso la localidad de Usme, tiene ese nombre, en honor a Usminia.

Hace un par de años, trabajé como educadora popular en una colectiva llamada Colibrí. Los fines de semana, me juntaba con los niños<sup>1</sup> a leer, pintar, jugar o charlar en la casa cultural de la colectiva. Para mí era importante recordarles a los niños la historia de Usminia, sentía que, a través de las historias de tradición oral del Usme era posible que los niños construyeran afectos por su territorio, tal como lo hizo Usminia, y de esa manera pudieran generar consciencia para su protección y cuidado. Actualmente las montañas ya no son tan verdes como dice la tradición oral, debido a prácticas extractivistas que ha venido incrementándose con el pasar de los años, causando daños ambientales profundos.

Había otras cosas que los niños desconocían, por ejemplo, no sabían qué hace muchísimos años habitaban venados en Usme, esa especie de venados se les conocía como Los Soches, venados nativos de los Andes que existían hasta antes de la colonización. También desconocían que vivíamos muy cerca del páramo más grande del mundo, llamado Sumapaz, y que vivían rodeados de frailejones. Recuerdo que la primera vez que ellos supieron que era un frailejón, se quejaron con sus papás por construir sus casas encima de los frailejones, sus papás tampoco sabían qué tan importante eran esas plantas para el ecosistema, ni sabían que cada año crecen un centímetro, ni que existían más de 90 especies, pero más de la mitad están en peligro de extinción. No obstante, no a todas las personas les interesaba el cuidado del ecosistema y era totalmente comprensible que no fuera su prioridad, ya que paralelamente coexistían con otras problemáticas sociales que les atravesaba directamente.

---

<sup>1</sup> con el objetivo de hacer una lectura más fluida, a lo largo del documento he recurrido a escribir solamente ‘niños’, sin ignorar, que se está incluyendo a los niños y niñas, esta aclaración importante para no ignorar ambas presencias.

Por ello, quiénes conformamos la colectiva pretendíamos a través de la educación generar un espacio que pudiera servir como un lugar de pensamiento crítico frente a la realidad que muchos habitaban. La casa cultural estuvo abierta para todas las personas, no obstante, quienes siempre participaron de forma activa en las actividades fueron los niños. Considero relevante aquí hacer hincapié en las infancias<sup>2</sup> y el rol político que ejercían en estos espacios de construcción colectiva y en la necesidad que sentía de poner en tensión las prácticas adultocentristas<sup>3</sup> que padecían en su contexto. En este sentido, se enfatiza su capacidad de agencia dentro de las practicas comunitarias en favor del cuidado territorial.

Ahora bien, lo anterior resulta importante ya que fue en ese proceso pedagógico en Usme cuando empecé a interesarme profundamente por comprender la educación como un compromiso político. Era importante para mí conocer las necesidades comunitarias con el propósito de iniciar un camino transformador a través de la educación. Sin embargo, mi trabajo de investigación no se llevará a cabo en Usme; se desarrollará en el municipio de Soracá en el departamento de Boyacá. Mi experiencia en Usme va a ser fundamental durante mi práctica en Soracá, para que constantemente pueda reflexionar acerca de la relevancia de tener una mirada contextual durante la práctica docente. Se trata de entender que las condiciones y diferencias sociales, culturales y políticas dentro de un contexto urbano difieren significativamente en un contexto rural. Al comprender que cada contexto tiene sus propias dinámicas y necesidades particulares, resulta indispensable ver los procesos de enseñanza desde lógicas no homogéneas. Implica aprender a observar y escuchar el territorio para adaptarse a las diferentes realidades, en lugar de transitar las experiencias educativas de forma similar. Ahora, proporcionaré información sobre el lugar donde llevé a cabo la presente reflexión de la práctica pedagógica.

En agosto del año 2023 tuve la oportunidad de llevar a cabo mis prácticas pedagógicas en una escuela rural en la vereda Otro Lado en el municipio de Soracá del departamento de Boyacá. Esta experiencia se hizo posible gracias a un programa del Ministerio de Educación en convenio con la OEI, denominado “Viva la Escuela”. El programa busca que licenciados en formación y normalistas apoyen en dedicación de tiempo completo durante tres meses desde su práctica pedagógica los procesos educativos que contribuyan a la reducción de rezagos en el aprendizaje

---

<sup>2</sup> el uso de infancias en vez de infancia, es importante para no ignorar la heterogeneidad en diversos contextos.

<sup>3</sup> el concepto de adultocentrismo hace referencia a una estructura social donde los adultos ocupan un lugar de superioridad en relación con los niños, lo que conlleva a menudo ignorar sus voces y experiencias.

de los niños en las escuelas rurales del país. La asignación de la escuela fue aleatoria, y junto a otra compañera de práctica llamada Carolina<sup>4</sup>, nos designaron esa institución.

Antes de desplazarme a Soracá, intenté obtener información sobre el lugar, con la intención de tener una idea previa de lo que me esperaba al llegar. Sin embargo, la información que pude encontrar del municipio fue bastante limitada. Encontré que cada primer sábado del mes se celebraba una eucaristía llamada ‘misa de sanación’, la cual atrae a creyentes católicos de distintas partes del departamento y del país. También que, en tiempos precolombinos, el municipio había sido habitado por una comunidad indígena llamada Soracraes<sup>5</sup>, y que, durante la independencia, Simón Bolívar se alojó en Soracá con su ejército libertador.

Además, hallé la presencia de un páramo en Soracá, lo cual me sorprendió, ya que, al recorrer los caminos cercanos a la escuela durante las primeras semanas, solo notaba paisajes agrícolas, una que otra casa dispersa en el paisaje con algún tipo de vegetación invasora<sup>6</sup>, como bosques de robles o eucaliptos. Asimismo, noté una preocupante falta de atención hacia los asuntos ambientales en la zona. Esta falta de concientización se refleja en el deterioro de las fuentes de agua debido al uso indiscriminado de agroquímicos, la ausencia de contenedores de basura y la carencia de servicios públicos de aseo en las zonas rurales, entre otras problemáticas.

Por otra parte, en relación con la educación artística, se pudo detectar que no era un área primordial dentro del currículo institucional. Desde el primer día de práctica en la escuela Otro Lado, esta realidad era desconsoladora, ya que a pesar de que había destinado un horario académico para la educación artística en el tiempo escolar, las profesoras priorizaban otros campos de conocimiento.

En ese orden de ideas, lo anterior resulta importante, ya que la presente práctica pedagógica reflexiva, por un lado, se enfocará inicialmente en comprender la relación entre *territorio* con la praxis pedagógica, y cómo esta última puede articularse con el saber artístico visual para comprender la realidad dentro del contexto social. Al situar la práctica pedagógica en los escenarios de educación rural, podré profundizar en la noción de territorio, desde una mirada

---

<sup>4</sup> Carolina, licenciada en ciencias sociales en formación en la universidad Distrital José Francisco de Caldas. Otorgó su autorización para participar en este trabajo de investigación. Su participación fue valiosa, ya que acompañó de manera cercana la práctica pedagógica, contribuyendo de forma significativa al desarrollo del proyecto investigativo.

<sup>5</sup> los indígenas Soracraes, eran tributarios del zaque de Hunza, lo que se conoce como la Tunja actual.

<sup>6</sup> la vegetación invasora son plantas que se introdujeron en un ecosistema donde no son nativas alterando el equilibrio natural del ecosistema. Puede afectar la productividad agrícola y la seguridad alimentaria.

contextual, afectiva y situada, abordando las necesidades sociales, ambientales y educativas en entornos rurales. Por otro lado, es fundamental explorar el papel de la educación artística en estos espacios y comprender cómo a través de métodos, didácticas y metodologías, puedo como docente interactuar pedagógicamente sobre la realidad escolar de Soracá, enfocándome en la participación y en la perspectiva de los niños y niñas. De este modo, diseñar e implementar los diferentes espacios educativos a partir de su geografía, su patrimonio cultural, su cosmovisión, las tradiciones orales y el reconocimiento de diversas posturas y subjetividades frente a la interacción de la escuela con los procesos familiares, locales y personales de los participantes. Esto conlleva otorgarle un rol crítico y creativo a la práctica pedagógica, lo que contribuiría a la transformación y mejora del rol docente en la educación artística visual dentro de escenarios rurales.

Por las anteriores características, el presente trabajo se lleva a cabo bajo la modalidad de práctica pedagógica reflexiva. Sobre el cual se adopta un enfoque cualitativo, basado en los principales aportes del enfoque sociocrítico a la labor reflexiva del docente, la experiencia etnográfica colaborativa que implica la comprensión de las infancias en el contexto educativo rural y la sistematización de experiencias. Se priorizará el carácter subjetivo y las experiencias cotidianas para comprender y reconocer, a través del compartir de saberes, las didácticas y metodologías pedagógicas de las artes visuales que pueden desarrollarse en estos contextos para incidir en las prácticas existentes sobre la educación artística en la vereda Otro Lado.

En cuanto la metodología, se ha diseñado una propuesta pedagógica que permitirá la articulación de las dimensiones propuestas sobre el territorio y las infancias, enfocada en la recolección de datos pertinentes para la sistematización. Esta propuesta estará mediada por el uso de la cartografía como herramienta para la reconstrucción de las reflexiones sobre la práctica pedagógica de manera colaborativa, involucrando a los diferentes participantes del proceso.

Es fundamental reconocer que esta metodología permite explorar de manera contextualizada las dinámicas en las que se desenvuelven los estudiantes y las educadoras. Además, facilita la identificación de desafíos y oportunidades dentro de los contextos educativos, lo que a su vez brinda una base sólida de estrategias pedagógicas efectivas. Considero de suma importancia contribuir al campo de la enseñanza de las artes visuales en las zonas rurales. Del proceso elaborado y reflexionado es importante destacar el diseño metodológico de las prácticas

de la enseñanza y el aprendizaje, como un impacto transformador en las comunidades donde se aborden las necesidades sociales específicas del contexto.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:**

Para contribuir de manera efectiva en la enseñanza de las artes visuales en la escuela Otro Lado durante la práctica pedagógica, fue importante comprender las dinámicas presentes en la escuela y en el contexto social. Como mencioné previamente, es crucial reconocer que los procesos pedagógicos cambian significativamente dependiendo del entorno, lo que hace indispensable observar la enseñanza desde un enfoque situado. Es por esta razón, que la presente investigación se enfocará en el concepto de 'Territorio'. Este concepto permitirá comprender el espacio más allá de su configuración física, explorando las nociones subjetivas e intersubjetivas que los niños construyen en relación con el espacio que habitan. Siguiendo la perspectiva del investigador social Alfredo Carballada:

El territorio, de esta manera puede ser entendido como una construcción social que se desarrolla a partir de las significaciones y usos que los sujetos construyen cotidianamente, a partir de historias comunes, usos y sentidos. Así como los sujetos somos seres con historia, el territorio también la tiene y esa historicidad es construida en forma colectiva. (Carballada, A. 2016, p.28).

De acuerdo con lo anteriormente señalado, durante la práctica me encontré varios obstáculos que representaron una experiencia nueva en comparación con lo que estaba acostumbrada en la ciudad. Como lo fue enfrentarme al modelo educativo de Escuela Nueva, donde las aulas son multigrado y los estudiantes presentan una amplia heterogeneidad en edades. Además, otra de las dificultades más notables de la educación rural es la escasez de docentes. En el caso de la escuela Otro Lado, solo contaban con tres profesoras, quienes debían distribuirse todas las asignaturas, incluso si su formación no estaba relacionada con ese campo específico. Esto complicaba en gran medida la enseñanza de educación artística en las escuelas rurales, dada la escasa contratación de profesionales capacitados en todas las áreas específica del currículo.

Noté que la enseñanza de las artes ocupaba un lugar secundario en el currículo educativo. Durante los primeros días de clase, una de las profesoras, al conocer mi interés, expresó que ya había alguien que pudiese encargarse de la decoración en las ceremonias de izadas banderas y en los arreglos de la sede escolar. Además, se priorizaban otros campos de conocimiento, como

se mencionó previamente, encontré que era bastante común que la clase de educación artística funcionara de manera transversal con otras disciplinas. Por ejemplo, si la clase de lengua castellana implicaba la creación de un dibujo relacionado con un texto específico, la evaluación de la asignatura de educación artística retomaba una valoración numérica en dicho dibujo. Por esta razón, resulta clave distinguir cuál es el papel de la educación artística en la enseñanza de las artes, dentro de la práctica pedagógica en la formación básica primaria.

En este sentido, el concepto de experiencia estética, tal como lo aborda Jacques Maquet (1999) se vuelve importante para reivindicar el papel de la enseñanza artística. Según Maquet, la experiencia estética no se limita a la mera apreciación de la belleza o la expresión de emociones superficiales. Más bien, involucra la creación de conexiones emocionales, intelectuales y sensibles que pueden transformar el proceso educativo en un espacio reflexivo y crítico. El autor argumenta que la experiencia estética permite una comprensión más profunda del arte al desafiar la noción de que el arte es simplemente un lenguaje universal que transmite mensajes uniformes. En lugar de ver el arte sólo como un medio para expresar belleza, Maquet invita a reflexionar sobre cómo los significados y significaciones simbólicas del arte pueden cruzar fronteras culturales y ofrecer experiencias que trascienden contextos específicos. Esta perspectiva resalta que la experiencia estética tiene implicaciones mucho más profundas que simplemente apreciar lo bello; puede fomentar un entendimiento más complejo y multidimensional de la realidad.

Al integrar la experiencia estética en la enseñanza de las artes se abre un espacio para que los niños exploren y reflexionen sobre diversos aspectos del arte más allá de sus manifestaciones superficiales. Esto no solo enriquece la práctica educativa, sino que también promueve un sentido de identidad y pertenencia al valorar las diversas expresiones artísticas y culturales presentes en el territorio. Además, al adoptar el enfoque situado en la enseñanza, resulta relevante reconocer las diversas expresiones artísticas y culturales del territorio, para permitir su reivindicación y fomentar el sentido de pertenencia e identidad. Así, la enseñanza de las artes visuales puede facilitar el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, cruciales para una educación transformadora.

En tanto, las orientaciones curriculares para la educación artística (MEN, 2019) establecen la sensibilidad perceptiva, la producción - creación y la comprensión crítica cultural como experiencia formativa en el ámbito escolar. Ampliando las relaciones entre las

competencias básicas de formación y las competencias socioemocionales que permiten articular el concepto de territorio hacia una educación situada en los contextos.

Al pensar el espacio y las significaciones que se atribuyen al lugar, la presente reflexión pedagógica busca comprender de manera más profunda a través de la educación artística visual, cómo las percepciones y representaciones del territorio influyen en la vida de las comunidades rurales, centrándome en la experiencia de las infancias como actores que participan de forma activa. De acuerdo con Fals Borda, (2009) en sus aportes alrededor de la *descolonización del saber*, sugiere superar los imaginarios tradicionales de la investigación que dice que los académicos son los únicos que pueden generar conocimiento. Al respecto, parte de la problemática surge en una mirada tradicional al enfoque de la enseñanza tradicional, frente a las dinámicas activas de integración de los sujetos en la enseñanza y el aprendizaje. Dónde las infancias toman un rol predominante en tanto, experiencia y motivación en el anclaje del currículo escolar de la educación artística para la formación integral. Por ello, se propone una investigación empática, respetuosa y no autoritaria, que tenga en cuenta la participación de los niños<sup>7</sup>, en la construcción de la perspectiva pedagógica dentro de un enfoque crítico y sensible.

Considerando las problemáticas descritas, es crucial abordar estas cuestiones desde cuatro perspectivas. Primero, como investigadora en la práctica, se hace necesario un enfoque reflexivo que permita una observación crítica y participativa de los procesos pedagógicos en contextos rurales. Segundo, en el ámbito de la educación rural, se deben considerar las características particulares en las experiencias de los estudiantes y docentes, reconociendo la heterogeneidad y las limitaciones que afectan directamente la calidad educativa. Tercero, en términos de formación pedagógica es necesario proponer didácticas que promuevan la integración de experiencias estéticas significativas que conecten con la realidad del territorio. Finalmente, en la comprensión de los sujetos de enseñanza y aprendizaje, se debe enfatizar en un enfoque que valore las voces y experiencias de los niños, reconociéndolos como actores activos en la construcción de

---

<sup>7</sup> se han considerado algunas recomendaciones del artículo “Geografía de las infancias: Descubriendo nuevas formas de ver y entender el mundo” escrito por Anna Ortiz Guitart (2007), para garantizar una investigación ética al trabajar con niños y jóvenes. Esta preocupación ha sido importante en los estudios de geografías sociales y culturales. Entre las recomendaciones tenidas en cuenta se encuentran: Autorización por escrita para participar en la investigación, respetar todas sus opiniones y proporcionar una explicación clara de cómo va ser el proceso de investigación. Entendiendo que los niños, más que sujetos de investigación, son actores. Reconociendo así que al colaborar me están haciendo un favor, como persona investigadora.

conocimiento y la identidad cultural. Estos ejes articulan una reflexión profunda sobre la práctica educativa.

De lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo la enseñanza de las artes visuales se vincula a las percepciones del territorio en las infancias rurales y se nutren las reflexiones sobre la práctica docente en la escuela Otro Lado en el municipio de Soracá (Boyacá)?

### **2.1. Objetivo principal:**

Identificar las percepciones del territorio de las infancias rurales y su relación con la enseñanza de las artes visuales en la escuela Otro lado en el municipio de Soracá, Boyacá (Boyacá).

### **2.2. Objetivos específicos:**

1. Comprender las percepciones del contexto y su influencia en la experiencia de las infancias en su territorio y en sus procesos de aprendizaje.
2. Fortalecer la reflexión de la práctica docente en la enseñanza en contextos rurales.
3. Identificar las experiencias de la practica pedagógica que integran el saber de las infancias sobre el territorio que habitan, permitiendo una valoración de la práctica docente en artes visuales a partir de la reflexión situada en los contextos y poblaciones.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. Devenir territorio:

**Territorio:** *habitar, pedazo, vida, comunidad, hogar, periferia, refugio, saber, cuerpo, reivindicarse, devenir.*

La palabra *territorio* ha resonado de manera persistente en la práctica pedagógica, instinto en emplearla sin ni siquiera entenderla del todo. Las palabras señaladas al comienzo del capítulo intentan rodearla, buscando entender mejor su significado, y comprender el por qué insisto en usarla en contextos educativos. ¿Por qué es un concepto en devenir? Con esta pregunta trato de entender la transformación de lo que considero ‘*territorio*’, sin querer mencionarlo como un espacio estático que delimita con una frontera geográfica; de otro modo, es el reflejo de narrativas, memorias, resistencias, y prácticas socioculturales que han construido un espacio.

Por consiguiente, inicialmente exploraré su concepto a partir de la geografía, específicamente alrededor de los aportes de la geografía humanista y crítica<sup>8</sup>, considerando los aportes teóricos de Yi Fua Tuan (1974), Ovidio Delgado Mahecha (2003) y Milton Santos (2002), ya que asumen la palabra *territorio* desde una perspectiva reflexiva, afectiva y situada, cuestionando las narrativas dominantes que influyen en la construcción de un lugar y para la comprensión de las conexiones afectivas que las personas tienen con los lugares que habitan. Aunque tienen enfoques diferentes, ambas teorías resultan complementarias para enriquecer la relación entre las comunidades y su contexto geográfico.

##### 3.1.1. Geografía humanista:

Entre los mayores referentes de la geografía humanista, está Yi Fua Tuan, si bien en su obra no se centra en el concepto *territorio*, su trabajo teórico sí explora la relación humana con el

---

<sup>8</sup> la geografía humanista y crítica surge entre 1960 y 1970, como oposición a la geografía positivista, ya que ignoraba las experiencias subjetivas humanas del espacio geográfico. La geografía humanista busca reconocer cómo el espacio influye en la construcción de identidades subjetivas e intersubjetivas, así como el reconocimiento de las relaciones afectivas con el entorno, trata de comprender cuestiones como la identidad, la memoria y el sentido de pertinencia. Por otro lado, la geografía crítica también es una respuesta a la geografía tradicional, promoviendo la acción social para abordar las injusticias y las desigualdades sociales.

entorno geográfico. Específicamente, en su libro “Topofilia: un estudio de la percepción, actitudes y valores del medio ambiente (1974)”, argumenta que la *topofilia*, - el amor por un lugar o espacio específico -, es importante para entender la relación entre las personas y el espacio. “Para vivir, el hombre debe darle un algún valor a su mundo” (p,136). De esa manera, explica el sentimiento topofilico que puede sentir un campesino por su tierra. “La topofilia del granjero se acrecienta con esta intimidad; también por su dependencia material y por el hecho de que la tierra es almacén de su memoria y sostén de esperanza” (p,135), de tal manera se entiende cómo la relación con la tierra influye en la percepción del mundo, formando parte de la identidad.

Por otro lado, está el geógrafo colombiano Ovidio Delgado Mahecha, quién ha contribuido significativamente en la enseñanza en geografía. En su libro “Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea (2003)”, explora la fenomenología como herramienta metodológica para reivindicar la experiencia cotidiana, donde las relaciones sensoriales hacen parte fundamental de la comprensión del lugar del ser humano en el mundo. Para Delgado Mahecha, dicha situación existencial ante el territorio implica considerar cómo las personas lo perciben, lo escuchan, lo sienten, lo palpan, lo recuerdan o lo imaginan. Además, ratifica la importancia de espacios como el hogar y el lugar de trabajo, enfatizando la manera en la que los seres humanos dan sentido a los lugares que frecuentan de manera empírica, aquellas en las que se da la relación entre el ser y el espacio: “La relación entre el ser y el espacio es una experiencia comprensible en los términos expuestos por la fenomenología, de modo que es posible una fenomenología del lugar como experiencia espacio-temporal de los seres humanos” (p.105).

Sin embargo, el autor también resalta las críticas de los geógrafos marxistas hacia la geografía humanista, señalando su supuesta incapacidad de analizar las estructuras y sistemas sociales. Mientras que los geógrafos humanistas defienden su campo, denunciando el carácter reduccionista y objetivo en la que el marxismo percibe el espacio. En tanto que, la geografía humanista se enfoca en la experiencia subjetiva, el marxismo adopta un enfoque materialista centrándose en como el capitalismo global impacta las configuraciones espaciales y las relaciones sociales. Por eso mismo, el autor enfatiza en lo siguiente:

El discurso contemporáneo de la geografía humanística, si bien hace énfasis en la experiencia total del lugar, también insiste en que la comprensión de dicha experiencia requiere tener en cuenta las relaciones entre los lugares y las relaciones entre escalas; es decir, no se puede entender el lugar sin analizar las estructuras y fuerzas regionales que regulan y orientan la acción

humana, y tampoco es precisa una visión global que desconozca la acción que se expresa en el lugar (p.121).

Es crucial comprender que el discurso contemporáneo de la geografía humanística no debe pasar por alto la comprensión profunda de un lugar. Esto implica, analizar las estructuras de poder que influyen en la configuración del ser humano con los espacios, al mismo tiempo que se reconoce las experiencias subjetivas que se construyen en los territorios. Intercediendo por un enfoque integral que considere las características particulares y el análisis de las estructuras sociales.

### 3.1.2. Geografía crítica:

El geógrafo crítico Milton Santos, quien se caracteriza por enfocarse en la comprensión de las complejidades del espacio geográfico y por abordar conceptos como globalización o geopolítica, para entender la relación entre la sociedad y el espacio contribuye a la comprensión de territorio. En su investigación “Territorio: un agregado de espacios banales (2000)”. Santos introduce el concepto de *territorialización*, describiéndolo como: “El sentimiento de pertenecer, a aquello que nos pertenece. Y de ahí viene la idea de pertinencia, de identidad, de exclusividad, de límites; y la noción del dominio, de soberanía: una identidad absoluta que constituye la comunidad, incluso el territorio” (p.88). Santos crítica la hegemonía epistémica europea en la geografía, y destaca cómo, en la era de la globalización, conduce a la homogenización del espacio, creando formas de fragmentación y segregación en los territorios. Puesto que, en su libro “Por otra globalización: Del pensamiento único a la conciencia universal (2022)”, explica que el proceso de globalización acaba teniendo, directa o indirectamente, influencia sobre todos los aspectos de la existencia: La vida económica, la vida cultural, las relaciones interpersonales y la propia subjetividad (p.132). Sin embargo, explica que también esa conquista, jamás es completa, puesto que encuentra resistencia de la cultura preexistente:

Pero su cultura, por basarse en el territorio, en el trabajo y en lo cotidiano, gana la fuerza necesaria para deformar, allí mismo, el impacto de la cultura de masas. Gente unida crea cultura y, paralelamente, una economía territorial, una cultura territorial, un discurso territorial, una política territorial. (p,134)

Esto implica que, al conformarse la comunidad, adquiere la fuerza necesaria para contrarrestar la homogenización cultural impuesta por la cultura hegemónica. Debido a esta base cultural arraigada en actividades cotidianas en las comunidades, emerge una identidad cultural

propia que se manifiesta en aspectos sociales y culturales, lo que le otorga la capacidad de amortiguar el desplazamiento cultural.

Por su lado, Porto Gonçalves, en el libro “Un mundo en busca de otras territorialidades” (2002), aborda cómo los diferentes saberes y prácticas han moldeado el lugar donde viven y cómo están articuladas a procesos de soberanía y justicia, vinculando un discurso decolonial en la manera de entender el territorio. Por ejemplo, explica que los movimientos campesino-indígenas bolivianos, expresan “nosotros no queremos tierra, nosotros queremos territorio”. Lo que implica que el territorio va más allá, de la tierra en sí misma.

Las luchas extremadamente importantes en nuestra América latina son luchas territoriales. Dentro de un territorio nacional existen múltiples territorialidades; el concepto de territorio fue desnaturalizado en el momento mismo de la conquista y colonización y sobre todo en la conformación de los estados nacionales. Fue un proceso de disputa por el control del espacio y fue un proceso de despojo para cientos y miles de pueblos, de etnias, de religiones, de lenguas, de naturaleza, de riquezas, de vida. (p.242)

Lo anterior, también da cuenta de las reivindicaciones en América Latina de ese concepto en los grupos originarios con la intención de la recuperación la identidad cultural y su relación con la tierra y sus recursos.

### **3.2. Pedagogía:**

A continuación, abordaré el componente teórico pedagógico relevantes que han influido en el desarrollo del presente trabajo de grado. En primer lugar, me enfocaré en la pedagogía crítica y la educación ecosocial. Lo cual resulta pertinente para explicar el enfoque pedagógico que orientó la práctica pedagógica desarrollada en la presente práctica reflexiva. En segundo lugar, ya que mi trabajo se llevó a cabo en un contexto rural, profundizaré en la historia de la educación rural en Colombia y en el enfoque pedagógico de Escuela Nueva. Por último, explicaré el trabajo de pedagogos que han abordado la educación artística desde una perspectiva crítica.

### 3.2.1. Pedagogía crítica:

Para entender la pedagogía crítica, es importante conocer su origen, el cual se remonta a mediados del siglo XX. Este enfoque fue influenciado por la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, un importante espacio para abordar temas de teoría social y pensamiento crítico. Un personaje destacado en este campo fue Paulo Freire<sup>9</sup>, quién propuso repensar la educación desde una perspectiva social. Su trabajo más sobresaliente fue su libro “Pedagogía del Oprimido”<sup>10</sup> (1968). En este libro, Freire aborda el método de concientización, que se basa en la idea de que la educación debe promover la conciencia crítica y la acción transformadora entre estudiantes y educadores:

De ahí que la concienciación, la profundización de la toma de conciencia, característica de toda emersión. Es en este sentido que toda investigación temática de carácter concienciador se hará pedagógica y toda educación auténtica se transforma en la investigación de pensar. (p.115)

Implica ir más allá de una comprensión superficial para entender las estructuras de poder, las relaciones sociales y la injusticia, y que la educación no solo se trate de la transmisión de conocimiento, sino que promueva la capacidad de los estudiantes para cuestionar, reflexionar y analizar críticamente el mundo. Por otro lado, Freire también propone el concepto de *‘educación bancaria’*, con el cual crítica el modelo de educación tradicional en donde los estudiantes son considerados receptores pasivos de la información, que memorizan y repiten lo que se les enseña, sin cuestionar, ni participar activamente en el proceso educativo.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los depositados, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educados es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionista o ficheros de cosas que archivan. (p, 65).

Así mismo, también se destaca a Henry Giroux, quien ha realizado importantes contribuciones a la pedagogía crítica. Al igual que Freire, Giroux expone las deficiencias del

---

<sup>9</sup> educador brasileño y uno de los más influyentes en el campo de la educación popular. Impulso proyectos bajo de alfabetización y realizó valiosos aportes en los discursos de la teología de la liberación en América Latina.

<sup>10</sup> Paulo Friere escribió Pedagogía del Oprimido en Chile después de ser exiliado de Brasil durante la dictadura.

modelo tradicional como educación bancaria y propone teorías críticas para una pedagogía que promueva el pensamiento crítico y reflexivo. Giroux enfatiza en la necesidad de que los docentes asuman la educación como un compromiso ético, político y pedagógico en su labor, mientras que impulsan a los estudiantes a asumir un rol activo como agentes de cambio social.

La pedagogía es una práctica moral y política que siempre se halla implícita en las relaciones de poder porque ofrece versiones y visiones particulares de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos, de los otros, y de nuestro medioambiente físico y social. (2013)

En su libro “Pedagogía en tiempos oscuros: Desafíos, crisis y posibilidades” (2013). Giroux enfatiza que en ‘*tiempos oscuros*’ la pedagogía crítica adquiere una relevancia aún mayor, exigiendo respuestas críticas y transformadoras. Este panorama no está marcado únicamente por la violencia, sino también por la creciente mercantilización de la educación y la tendencia hacia la homogenización cultural. En esa medida, Giroux plantea la siguiente pregunta: “¿Quién tiene control sobre las condiciones en las que se produce el conocimiento?” (p.15). Cuestiona quién determina qué saberes son considerados válidos y dignos de ser enseñados, destacando cómo el conocimiento puede servir como un medio para mantener el *statu quo*, influenciado por intereses económicos y políticos, así como la dominación de narrativas culturales hegemónicas que promueven la homogenización cultural.

Por otra parte, está el Colombiano Marco Raúl Mejía, conocido por su trabajo en el campo de la educación popular y los derechos humanos en Colombia y en América Latina. Mejía ha planteado metodologías educativas bajo el enfoque de pedagogías críticas, desarrollando propuestas que se adaptan según el contexto y la cultura. En su libro “Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: Cartografías de la educación popular” (2001), Mejía explica que la pedagogía liberadora va más allá de la teoría crítica, señalando que es un movimiento social al mismo tiempo que una práctica educativa. Por lo tanto, construye una visión en la cual el contexto sociocultural y las identidades son parte central de la resolución política del hecho pedagógico (p.108). Además, reconoce la importancia de visibilizar las epistemologías -las maneras de entender y conocer el mundo-, de las minorías en América Latina. Esto puede permitir el surgimiento de una educación que se base en los contextos culturales y en las pedagogías propias de estas comunidades.

La visibilización en nuestras realidades latinoamericana, africana y asiática de los grupos

originarios y minorías como culturas diferentes, con cosmovisiones y epistemes propias, ha permitido la emergencia de la educación propia, que relea las claves pedagógicas de Occidente y exige del pensamiento crítico un verdadero ejercicio de interculturalidad para dar cuenta de la diferencia que nos enriquece y enfrenta la crítica liberal a las identidades que busca homogenizar y construir su proyecto cultural de modernización como el único universal manifiesto, a través del norte y el eurocentrismo, la patriarcalidad, negando la construcción de lo singular. (p,203)

Dado lo anterior, es crucial destacar la relevancia del ejercicio sobre la interculturalidad, el cual debe estar respaldado por el pensamiento crítico, para apreciar y valorar las contribuciones de culturas no occidentalizadas. Este enfoque es esencial para cuestionar y desafiar la tendencia a homogenizar las identidades y establecer la cultura occidental como la única válida, ignorando y negando la singularidad de otras culturas.

### **3.2.2. Educación ecosocial:**

Ahora bien, en relación con el tema abordado sobre pedagogía crítica, se destaca la contribución del campo de conocimiento educativo ecosocial. Este enfoque busca promover una comprensión integral de los desafíos globales al reconocer la interdependencia entre las dimensiones ecológicas y sociales. Partiendo de la premisa de que, las problemáticas ambientales están estrechamente relacionadas a cuestiones sociales, defiende un enfoque interdisciplinario que integre conocimientos científicos, sociales y éticos. En el libro “Humanidades ecológicas: Hacia un humanismo biosférico” (2023), Luis Gonzales afirma que la educación ecosocial no debería ser un complemento, sino un elemento transversal en la educación, ya que abarca el desarrollo de la justicia desde perspectivas feministas, comunitarias y solidarias. Entender las transformaciones en los territorios acude a la comprensión crítica de las problemáticas ambientales. Gonzales Reyes destaca la importancia de ser consciente de los retos ecológicos, que a su vez son sociales, y enfatiza en una toma de consciencia basada en el desarrollo de la empatía y la compasión temporal y espacial, con otras personas y especies:

Conocer las desigualdades que existen en el mundo o la crisis ambiental no implica que el alumnado se convierta en un agente activo de cambio ecosocial. Para que esto suceda, es imprescindible que practique la empatía con las personas y resto de seres vivos, es decir, que sea capaz de sentir el dolor y la alegría ajena. Este es el fundamento del enfoque socioafectivo, que coloca las emociones en un papel central y consciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (P, 337)

Este énfasis en las emociones como centro de aprendizaje, se relaciona con lo propuesto por Omar Giraldo e Ingrid Toro, en el ensayo “Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar” (2020). Se argumenta que la justicia social y ambiental como un escenario en que la sensibilidad, los sentimientos, las emociones y la estética ocupen un lugar central. La empatía ambiental se define como “una inter-empatía de muchos seres tocándose en sus trayectorias vitales, en una ecología de inter-sensibilidades” (p.15). Además, se valora la forma en que estos autores incorporan los saberes de los pueblos indígenas y campesinos como parte de la memoria colectiva de los pueblos, reconociendo que estos saberes situados se construyen a través del involucramiento con otros seres, humanos y no-humanos.

Los pueblos rurales alrededor del mundo saben lo que saben, conocen lo que conocen y hacen lo que hacen, gracias a la experiencia colectiva ocurrida en un contexto específico. Son saberes resultado de una forma de participación activa y afectiva con el lugar, desde el lugar, en donde las circunstancias y las condiciones bioculturales de cada territorio son fundamentales para saber aquello que se sabe. (P.91)

Los conocimientos de los pueblos rurales son el resultado de experiencias colectivas específicas que surgen de una participación activa y afectiva con el entorno, donde las circunstancias y las condiciones sociales y ambientales son fundamentales para comprender como los pueblos, en su vida diaria y mediante el contacto directo con los seres que les rodea, son importantes para comprender sus contextos y promover practicas justas con el territorio.

### **3.2.3. Educación artística crítica:**

Ahora bien, al referirme a una apuesta por una educación artística crítica y contextualizada, en primer lugar, me refiero a un enfoque que promueva la reflexión, el pensamiento crítico, el cuestionamiento y la acción transformadora, sin perder de vista el valor sensible de las experiencias artísticas. Principalmente, se debe interceder por la participación crítica y afectiva dentro de las experiencias artísticas. Para ello, esta investigación se acoge a los aportes de la educadora artística Ana Mae Barbosa, quien ha realizado contribuciones significativas desde una perspectiva crítica. Barbosa enfatiza en que la enseñanza de educación artística no debe limitarse a enseñar únicamente técnicas artísticas, sino que también debe fomentar el pensamiento crítico. Debe ayudar a los estudiantes a analizar las representaciones visuales y entender cómo estas pueden influir en su

percepción del mundo. Entendiendo que no se trata únicamente de analizar la realidad social, sino también los asuntos ambientales, como se menciona en su libro “Arte/educación” (2022):

A su vez, es muy importante no olvidar que el equilibrio ecológico y el equilibrio social están relacionados y forman parte de la misma realidad. No podremos resolver los problemas del ambiente natural sin conocer los problemas políticos, económicos, sociales y educativos que inducen a las acciones depredadoras y las permean. Los artistas y los artes/educadores deben desempeñar un papel central en los esfuerzos para preservar la naturaleza y los seres humanos en ella. (P. 256)

Barbosa propone una metodología pedagógica llamada “modelo triangular”, la cual está influenciada en la pedagogía crítica de Freire, basada en una transformación profunda en la que los estudiantes interactúan con el arte y el mundo que los rodea. Este modelo promueve una educación crítica del conocimiento, donde los estudiantes construyen su comprensión del arte a través de la exploración activa y la reflexión guiada por la docente. Esta metodología, fomenta un proceso de aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes se convierten en agentes de su propio aprendizaje y desarrollan una comprensión más profunda y significativa del arte y su contexto.

#### **3.2.4. Educación rural:**

La educación rural en Colombia enfrenta desafíos significativos que obstaculizan su crecimiento y acceso efectivo al derecho a la educación. La escasez de recursos, la baja cobertura, la deficiencia en la calidad educativa, la precariedad en la infraestructura y la ausencia estatal configuran un panorama difícil para su sostenibilidad. Además, la presencia del conflicto armado en numerosas zonas del país agudiza las brechas socioeducativas y dificulta, aún más, el acceso a una educación de calidad.

Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el año 2022, aproximadamente el 23,7% de la población colombiana residía en zonas rurales. Sin embargo, la tasa de deserción escolar en estas áreas fue considerablemente más altas que en las urbanas, registra un 10,9% frente al 2,5% en las ciudades. Según el Plan de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) del 2021, el 26,9% de la población en edad escolar no asistió a instituciones educativas, en comparación en zonas urbanas, que fue el 17%.

Otro aspecto crucial por considerar es la deserción escolar, la cual está influenciada por diversos factores. Según el análisis estadístico realizado por el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (2021), la falta de recursos económicos figura como una de las causas principales, seguida por la necesidad de trabajar para contribuir al sustento familiar. Además, se evidencia marcadas diferencias de género en este fenómeno, ya que un porcentaje considerable de niñas y mujeres no asisten a la escuela debido a embarazos tempranos o responsabilidades domésticas.

El acceso a la educación rural se ve afectada, además, por las distancias de desplazamiento y la escasez de opciones educativas. Según estadísticas, el 61,5% de los estudiantes en zonas rurales deben caminar para llegar a la escuela, lo que incrementa significativamente su tiempo de desplazamiento. Por otro lado, en la mayoría de los casos, la oferta educativa en estas áreas depende del sector estatal, dado que los colegios privados ubicados en zonas rurales suelen estar dirigidos a sectores de elite económica.

Otro aspecto a considerar, es el que presenta Gary Gari Muriel en su artículo “Educación y formación artística escolar en contextos rurales” (2022), donde revela una marcada problemática de descontextualización y subvaloración cultural. Muriel aclara que la complejidad en los procesos de educación étnica implica que los y las docentes deben abordar también las dinámicas de la educación diferencial. Estos procesos educativos en contextos rurales suelen estar diseñados para ser implementados de forma homogénea en todos los territorios, sin atender realmente a las necesidades de las poblaciones rurales.

En Colombia, los territorios rurales presentan altísimos niveles de abandono por parte del Estado, lo cual genera deficientes procesos de formación de las comunidades residentes en estos contextos, como encontramos en los diversos estudios con resultados en los que se evidencia que el tipo de educación implementada allí, ha sido altamente deficitaria, descontextualizada y precaria; sumiendo en la pobreza y la inequidad a campesinos, indígenas y poblaciones afros en muchos contextos rurales.(p,175)

Además, se agregan las barreras que enfrentan las profesoras en la falta de creatividad para enfrentar dichos contextos, aunado a la precarización de su labor en la institución. Lo anterior, incluye afectaciones a su salud mental al tener que dejar sus hogares para dar clases en zonas alejadas del país, enfrentando problemáticas como la depresión e inseguridad en los trayectos que deben recorrer, debido a la presencia de grupos armados y las malas condiciones de las carreteras, entre otras.

A pesar de lo anterior, la educación rural se reconoce clave como elemento transformador en los territorios afectados por la pobreza y la violencia, tal como lo señala el artículo “Más campo para la educación rural” (2001) del Ministerio de Educación, persiste una deuda histórica con el campo. La educación es la clave para lograr mejora en las condiciones de la educación rural tanto como un desafío crucial para cerrar las brechas sociales.

### **3.2.5. Escuela nueva:**

El programa de Escuela Nueva se inició en 1975 en Colombia, impulsada por Vicky Corbert y otros grupos de maestros, con el objetivo de estructurar un sistema educativo lo suficientemente flexible para adaptarse a las condiciones y situaciones propias de los contextos rurales. Está basado en los principios de autoaprendizaje activo, lo que significa que los niños avanzan a su propio ritmo y que el currículo se adapta las condiciones socioculturales de cada territorio del país. Una de las características del programa es que fue diseñado para la enseñanza de multigrado, es decir, la enseñanza de varios grados de forma simultánea. Según Villar (2010), las altas tasas de repetición entre los niños campesinos, debido a su colaboración con sus padres en épocas de cosecha, fue uno de los problemas que el programa intentó resolver. Por ello, se diseñaron guías pedagógicas que los estudiantes pudieran utilizar tanto en clases como en sus hogares.

Sin embargo, Víctor Manuel Gómez, en su artículo “Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia” (2010), señala varias problemáticas del modelo. Entre ellas, menciona la deficiente utilización de guías con contenidos inapropiados o no adaptado a las necesidades locales. Además, crítica que la metodología de Escuela Nueva se basa en criterios conductistas, reduciendo el aprendizaje a términos de repuestas o conductas específicas frente a los contenidos.

La problemática anterior está estrechamente relacionada con la deficiente infraestructura intelectual de apoyo a la experiencia de Escuela Nueva, es decir, la escasa y deficiente capacidad institucional de investigación, evaluación, reflexión, innovación; se enfatiza la administración de un modelo que no ha sido sistemáticamente evaluado en más de dieciséis años de vigencia. El empirismo, la subjetividad y la improvisación priman sobre la reflexión crítica, la indagación y la investigación. Además, la reconocida ineficacia, incompetencia e inercia de organismos burocráticos estatales entorpece y limita las posibilidades de innovación que pueden surgir en diversas experiencias de Escuela Nueva. (p.302)

### 3.2.6. Educación artística rural:

Si ya resulta desolador el panorama que presenta la educación rural, como se mencionó previamente, es aún más desalentador cuando se analiza la educación artística en contextos rurales. A pesar de que las políticas educativas nacionales supuestamente otorgan un mayor reconocimiento a la formación artística infantil, sin ignorar la elaboración de las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media (MEN, 2019):

En este sentido, propuestas curriculares flexibles capaces de impulsar la EAC en la ruralidad deben viabilizar ambientes educativos que favorezcan el aprendizaje por proyectos con enfoque territorial y de contexto, que reconozcan los saberes previos y los intereses de los estudiantes, que apunten el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo por pares, que promuevan y potencien las manifestaciones culturales propias de los diversos territorios y de las culturas campesinas del país y el desarrollo de proyectos de vida de los estudiantes garantizando trayectorias educativas fluidas y completas. (p.48)

La cita anterior, y en relación a lo señala Gary Gari Muriel en su artículo, el modelo de Escuela Nueva es presentado de manera propagandística como una alternativa pedagógica en contextos rurales, sin embargo, desarrolla metodologías descontextualizadas en los territorios. Esto se debe en parte a la ineficiencia de formación docente en cuanto a la educación artística en este tipo de contextos, así como la falta de formación especializada en ruralidades que atiendan los programas de formación en educación artística. Solo se encontraron dos programas que cubren ambas necesidades, las licenciaturas en Pedagogía de la Madre Tierra y Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales<sup>11</sup>.

Con lo cual el abordaje de los procesos educativos en torno a la educación artística desde los valores culturales de las comunidades rurales no suele implementarse. Cayendo, casi siempre en la descontextualización, pues en los lineamientos curriculares prevalece un imaginario de hegemonía escolar centralizada y estandarizada, que suele destacar valores culturales occidentales y ciudadanos, desconociendo o subvalorando el desarrollo de las manifestaciones artísticas y culturales de las comunidades rurales. (p,176)

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, las autoras Sonia Álvarez y María del Carmen Domínguez, en el artículo “Una expresión Artística: Otro desafío para la educación rural”

---

<sup>11</sup> el programa de licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, hace parte de la oferta académica de la Universidad de Antioquia; y la licenciatura en pedagogía de Artes y Saberes ancestrales está integrada en los programas de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural.

(2012), coinciden al comentar sobre cómo la globalización ha contribuido a la homogenización de las culturas: “unas encargadas de homogenizar a la cultura, de imponer supremacía y otras intentan, a traídas, reivindicar la peculiaridad local” (p.116). Destacan también, la influencia de las tecnologías de la información en la imposición de elementos culturales, lo que, de alguna manera, universaliza la expresión artística y contribuye a la supremacía cultural que invisibiliza las particularidades artísticas y culturales locales. Esta tensión, da cuenta de la necesidad de replantear cómo se configura la enseñanza cultural en contextos rurales, haciéndola más consciente de la reivindicación y preservación de las características culturales que forman parte de la identidad cultural local.

### **3.3. Infancias:**

Quando pienso en la ternura, pienso en los niños y las niñas, en la fragilidad de su existencia y en su grandeza trascendente. Cuando pienso en la ternura real, la que existe en lo cotidiano, en lo inmediato, en lo que llena mi vida, entonces no pienso en cosa que en la particular forma como crece en placeres mi existencia colectiva.

Carlos Medina (2002)

El tema de las infancias siempre ha sido un tema de interés como educadora, especialmente en el re-pensar las infancias mismas, al permitir cuestionar la matriz adultocentrista que estructura nuestra sociedad y proponer la necesidad de escucha permanente a las formas de pensar y sentir de las infancias. He sentido la inquietud por cuestionar los espacios que habitan, pero específicamente, por el modelo de poder y control, la jerarquización y la configuración de subjetividades presentes en el sistema escolar. Los niños y las niñas poseen una forma única de percibir el mundo, y al centrarme en su experiencia, es posible explorar y aprender de esas perspectivas y dar voz a aspectos que suelen pasar desapercibidos, como, por ejemplo, al ejecutar un currículo académico tradicional centrado en temas y contenidos que se alejan de los contextos y vivencias de las infancias. A continuación, abordaré la evolución de la percepción de las infancias en la cultura occidental y en Colombia, la identidad de las infancias en contextos rurales, específicamente las infancias campesinas, y finalmente, se complementan algunas reflexiones de distintos autores que desarrollan estudios sobre la infancia alrededor del adultocentrismo.

### 3.3.1. Identidad de las infancias:

Inicialmente, el objetivo de reconocer la evolución de las identidades en las infancias radica en entender las transformaciones que han llevado a reconocer la niñez como un actor social a lo largo del tiempo. Se trata de problematizar cómo los adultos han percibido a los niños en distintos momentos y contextos, considerando que los estudios sobre las infancias en América Latina han establecido claramente diferencias y transformaciones importantes en comparación a los estudios occidentales. Como señala la socióloga Natalia Sepúlveda (2020), la teoría de la infancia surgió en los países de Europa, mientras que en América Latina es un campo de conocimiento que se encuentra en su punto inicial, por lo que es necesario fortalecer sus cuestiones epistémicas en los países latinoamericanos.

Durante la Edad Media no se distinguía claramente entre el niño y el adulto, y estos últimos carecían de importancia. Se han investigado numerosos casos de abandono, abuso e infanticidio, aunque estas experiencias variaban según el lugar geográfico y la posición económica y social. Según el historiador Philippe Arieès (1987), los niños eran mirados como adultos pequeños y eran tratados como tal, solo comenzando a ser considerados miembros plenos de la familia cuando alcanzaban cierto nivel de autonomía en el autocuidado. En consonancia con lo mencionado, la antropóloga colombiana Ximena Pachón (2015) escribe lo siguiente:

Los niños en general, no se enterraban en los cementerios o en las iglesias, sino en las casas donde habían nacido, en los jardines, en potreros cercanos al lugar de vivienda. Frente a estos niños muertos no existía, posiblemente, el sentimiento de miedo, de respeto, que manifiesta nuestra sociedad ante la muerte. Posiblemente a ese niño no se le confería una “alma inmortal”, como no se concedieron inicialmente a los europeos, a las poblaciones negras o indígenas” (p.219)

De lo anterior, es interesante observar la configuración occidental en la percepción de las infancias como sujetos que carecen de derechos y dignidad propia. Esta concepción también puede interpretarse como una reacción al colonialismo, donde grupos, como las poblaciones negras o indígenas, así como los niños, se relegan a un plano de menor importancia, por lo que no se prioriza y atiende a sus necesidades frente a los adultos. Esta idea da lugar a una perspectiva adultocentrista, que perpetúa la marginalización y la falta de reconocimiento de las infancias como sujetos plenos de derechos y de reconocimiento.

Volviendo a lo anterior, Pachón describe que en el siglo XV empieza la preocupación frente a la enseñanza, y resalta el papel de las instituciones educativas, así como el lugar de la disciplina en donde la transmisión de la enseñanza se logra mediante una estructura autoritaria y jerárquica. Aclarando la influencia de la religión, donde la disciplina ofrecida en las esferas religiosas se concibe como instrumento de perfección moral y espiritual. Sin embargo, la institucionalización de la educación estuvo bajo un sistema de segregación que reflejaba las divisiones sociales y económicas de la época.

Como sostiene Pachón, es importante analizar cómo se configuró la familia, en el sentido de que era una unidad que garantizaba la reproducción de la herencia y la filiación. Sin embargo, la idea de la modernidad en el siglo XIX se caracterizó por prestarle atención especial a las infancias. En la familia moderna, la percepción de la infancia ha experimentado un cambio significativo, pasando de ser considerada como una etapa preparatoria para la vida adulta.

En la coyuntura de los años 1960, la familia moderna en Colombia se vio amenazada por una serie de transformaciones sociales y culturales. La incorporación masiva de las mujeres al trabajo remunerado, los avances tecnológicos, el desarrollo de la biología y la farmacología, así como el fortalecimiento del movimiento feminista y las transformaciones en las relaciones heterosexuales, contribuyeron a reconfigurar las dinámicas familiares y la percepción relacional con las infancias. En este sentido, es importante considerar las diferencias de clase social, así como la ubicación geográfica, ya que las experiencias de la infancia con diferencias socioeconómicas que determinan su ambiente urbano o rural difieren de las realidades que los niños viven en contextos de vulnerabilidad o abundancia, constatando las diferencias en el cuidado y acceso educativo entre los contextos geográficos y culturales a los que pertenecen.

### **3.3.2. Infancias rurales:**

Para abordar el tema de las infancias rurales, se hará referencia a un artículo elaborado en 2011 por Liliana Inés Ávila y Alejandro Acosta, quienes reflexiona sobre los sistemas de producción familiar y niñez, centrándose en la experiencia de los niños y las niñas en el municipio de Soracá, Boyacá. Este artículo proporciona una comprensión profunda de las realidades de la infancia en contextos rurales, considerándolas parte de los fenómenos sociales.

Del artículo es importante entender el rol desempeñado por las infancias dentro de las dinámicas de producción familiar, desde la contribución de las infancias rurales en las labores domésticas y en actividades agropecuarias. Durante las jornadas escolares las rutinas de los niños reflejan su participación en las actividades del campo, evidenciando la ausencia en clases durante época de cosecha y enfrentando situaciones de salud debido a la exposición continua a los agroquímicos y la fumigación con glifosato para el control de cultivos ilícitos en el campo colombiano. Además, destaca la influencia de la religión en la formación de identidades y señala cómo la educación rural, en su mayoría, se concibe desde una perspectiva urbana con persistencia en la herencia colonizadora de la religión católica en los territorios, olvidándose del sincretismo intercultural con el que opera el mestizaje en lugares rurales, ignorando dichas realidades del contexto rural. Los autores sugieren reconocer los derechos de las niñas y los niños, así como considerar su influencia en la configuración de sus identidades. Ya que, en un contexto globalizado, se enfrentan desafíos que demandan una comprensión de los problemas agrarios y la existencia del campesinado. Por lo tanto, se hace un llamado a reconsiderar los enfoques educativos en las escuelas, alejándose de las prioridades centradas en el sector urbano y prestando atención a las necesidades específicas de las infancias campesinas.

### **3.3.3. Geografía de las infancias:**

Considerando cómo ha evolucionado la identidad de las infancias a lo largo de la historia y su percepción en contextos rurales, es crucial recurrir a la geografía de las infancias en la presente investigación. Esta disciplina permite entender como los niños y las niñas perciben los espacios y los lugares donde habitan, juegan y estudian. La geografía de las infancias es un campo interdisciplinar que busca comprender mejor las relaciones entre las participantes y su entorno físico y social. Además, este asunto a nivel de la práctica pedagógica aborda importantes consideraciones éticas al trabajar con niños y jóvenes. Parte del ámbito de la geografía cultural, desde 1980, la geografía de las infancias comienza a cuestionar las experiencias sociales y espaciales de los niños y las niñas. Su finalidad es ayudar a diseñar espacios educativos adecuados, teniendo en cuenta sus necesidades y perspectivas. Además, reconoce las experiencias de los educandos en diferentes contextos geográficos y sociales de manera interseccional, considerando factores como la clase, la etnia y el género. En el artículo “Geografía de las infancias: Nuevas

formas de ver el Mundo” (2007) Ana Ortiz Guitart menciona que las experiencias cotidianas de los niños no son homogéneas y que existe una multiplicidad de referencias sobre las infancias. Destacando las áreas rurales, cuestionando la idea romántica de que el campo es un lugar idílico para el desarrollo personal, donde el campo no es necesariamente un lugar donde los niños crecen en libertad. En investigaciones, principalmente desde una perspectiva europea, se concluye que la privatización de las tierras rurales y el aislamiento geográfico de espacios públicos impacta el desarrollo espacial de las infancias. No obstante, estas percepciones -como se ha mencionado repetidamente-, varían según su ubicación geográfica. La autora menciona que las experiencias de las infancias del norte global son diferentes de las experiencias rurales de las infancias en el sur global. Frente a la noción generalmente romántica e idílica de la infancia en el Norte, “Encontramos infancias en el Sur que no se ajustan exactamente a estos parámetros. Algunos niños y jóvenes del Sur realizan una serie de trabajos (reproductivo, de subsistencia e informal) y viven en unas condiciones de explotación y pobreza” (p.208).

Por lo tanto, es necesario demostrar que las experiencias espaciales y sociales son diversas y múltiples según la identidad y el contexto. Es fundamental construir conocimientos sobre temas relacionados a las infancias desde sus percepciones con el objetivo de producir conocimiento sobre la experiencia educativa, como oportunidad para configurar saberes sobre las infancias y las formas en que son asumidos por los adultos.

#### **3.3.4. Adultocentrismo:**

Es clave entender cómo la adultez se privilegia como estándar normativo dominante en la sociedad. Reflexionar sobre el adultocentrismo en contextos escolares invita a los y las docentes a revisar sus prácticas pedagógicas y la manera en que interactúan con los niños y jóvenes. Para comprender este concepto, me apoyaré en referentes teóricos como Santiago Morales (2022), Kudío Duarte (2012) y Carlos Skliar (2020), quienes se han destacado por explorar y transformar las percepciones sobre las infancias, desde una perspectiva interseccional que se encuentran condicionadas a una serie de factores geopolíticos y socioculturales, y, por otro lado, la reflexión a través de su resignificación de la infancia, sugiriendo una mirada que va más allá de las

características según cierta edad cronológica para implicar a las infancias en una forma especial de relacionarse con el tiempo y el mundo.

Inicialmente, antes de definir puntualmente el concepto de adultocentrismo, me gustaría abordar esta reflexión de Carlos Skliar acerca de la edad en su libro “Mientras Respiramos (en la incertidumbre)” (2020), en la que define la infancia como una particular experiencia del tiempo, la cual la diferencia de la niñez, ya que infancia no es un ciclo de vida que culmina, sino que, se puede enunciar como algo que nunca se vive, que otros viven más tarde, o como un periodo que dura toda la vida, el autor lo expone así:

Infancia, así, no denota una edad sino una relación especial en la que el tiempo parece liberarse de su carácter únicamente cronológico y tirano, en que predomina el deseo de ficción por sobre la obstinada necesidad de realidad, el desprendimiento del utilitarismo y el provecho de los objetos, y la equivocación poética de la lengua donde predominará lo perceptivo por sobre lo conceptual. (Skliar, 2020. p, 5).

Aquí Skliar se enfoca en esa relación particular de la infancia en la que tiene una característica más libre y en la que nos habla sobre una “equivocación poética de la lengua”, lo cual, privilegia la percepción sensorial y emocional, resultando más significativo ya que los niños viven en una experiencia poética de la lengua, en cambio en la adultez, tal como lo dice el autor, se vuelve una tarea específica en el ámbito literario que poco a poco pierde el gesto de espontaneidad y juego entre las simbologías de las palabras.

Kudio Duarte, en su libro “Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción” (2012), describe el adultocentrismo como una compleja matriz sociocultural. Esta matriz incluye relaciones económicas y políticas, además de constituir un imaginario de dominación profundamente arraigado en las sociedades capitalistas y patriarcales. Este fenómeno se internaliza como subjetividad, resultando necesaria su deconstrucción para abrir posibilidades alternativas a los procesos de dominación adultocéntrica. Duarte define adultocentrismo como un “sistema de combinación que se fortalece en los modos materiales capitalistas de organización social” (p, 111), explicando así que, si bien no surge dentro de este sistema económico y político, se aprovecha de él para mantener las estructuras de dominación.

Las dinámicas económicas y político institucionales, como parte del modo capitalista de producción, se han consolidado sosteniéndose en un estilo de organización que les otorga a las clases de edades adultas, la capacidad de controlar a quienes define como menores, y de esa forma, logra asegurar cuestiones básicas como herencia, transmisión generacional y reproducción sistémica. Este estilo de organización desde los mundos adultos ha construido un sistema de dominación al que denominamos adultocentrismo. (p, 110)

Por otro lado, Santiago Morales aborda en su ensayo “Niñeces del Abya Yala: Una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo” (2022), el concepto derivado de la estructura social, política y económica donde predomina el dominio de las personas adultas. Desde una perspectiva interseccional, Morales explica cómo el adultocentrismo se entrelaza con múltiples opresiones asociadas a las categorías de clase, raza y género. Explica, la necesidad de reflexionar sobre la diversidad de experiencias infantiles, desafiando la idea hegemónica y eurocentradas sobre las infancias. En Latinoamérica, por ejemplo, Morales explica que las niñeces son mayoritariamente populares, rechazando la visión global que las define únicamente como “Niños pobres” o “Niños sin infancia”, una crítica al imaginario patologizante que sostiene que en Abya Yala<sup>12</sup> no hay una única forma de vivir la niñez. Morales sostiene que la idea sobre adultocentrismo está fuertemente influenciada por el colonialismo. Además, señala que en una sociedad adultocentrista se descarta el enorme caudal de imaginación política, sensibilidad artística y racionalidad distintiva que caracteriza a los niños (p,146), reflejando ideas similares a las de Skylar sobre las implicaciones de este lenguaje que define a las infancias. Para finalizar, Santiago Morales argumenta:

Nos hemos propuesto convidar una invitación a refundar los vínculos intergeneracionales, de manera que las personas adultas nos corramos del papel de jueces donde los estereotipos etarios nos ubican, para intentar considerarnos aliadas, acompañantes, amigas, compañeras de las niñeces, y, por lo tanto, transitar así un camino de transformaciones: unos pasajes en función de los cuales podamos migrar del adultocentrismo a la emancipación. Para ello, necesitamos revitalizar esa confianza en la humanidad que anida en los primeros años. Esa pulsión de vida de carácter arrasador. Esa que le hizo decir a Mafalda, con plena seguridad, que ni mi papá ni mi maestra dormirían tranquilos si supieran que inculcan cosas que no funcionan. (p.151)

Según lo expuesto, la presente investigación se propone retomar frente al concepto de las infancias una serie de características socio-geográficas que interfieren en el desarrollo de las

---

<sup>12</sup> ‘Abya Yala’ es un término de origen indígena que se utiliza para referirse a lo que conocemos como América. Su origen proviene de lenguas Kuna y se traduce aproximadamente como “tierra en plena madurez o “tierra viva”.

identidades rurales y urbanas, diferenciando una postura romántica sobre el bienestar y la alegría que suponen los ambientes rurales, cuestionar cómo la perspectiva adultocéntrica modifica y apela a la categoría de infancias, y cuál es el rol que ocupa la educación en este contexto. Para profundizar en experiencias reflexivas y descriptivas del territorio desde la visión de los niños y niñas que participan de esta experiencia.

A continuación, se presentará un apoyo visual que resume los ejes desarrollados en el marco teórico, el cual será importante para el desarrollo de la propuesta pedagógica y su sistematización:



Gráfico 1. Representación gráfica del marco teórico. Fuente: Elaboración propia. (2023)

#### 4. DISEÑO METODOLÓGICO:

A continuación, se presenta el enfoque dado a la práctica pedagógica reflexiva como modalidad de trabajo de grado en la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde este modelo de reflexión sobre la práctica pedagógica se orienta la comprensión y contribución al campo de educación artística visual, bajo una perspectiva transformativa que busca la reivindicación del papel del docente como agente intelectual e investigador - creador. Ampliando las características de la investigación cualitativa desde los principales aportes del enfoque sociocrítico a la labor reflexiva del docente, la experiencia etnográfica colaborativa que implica la comprensión de las infancias en el contexto educativo rural y la sistematización de experiencias que permite una interpretación crítica en la práctica pedagógica resultando clave para el análisis reflexivo de las problemáticas desde la intervención docente.

Las actividades desarrolladas en la escuela se dieron en espacios como: cátedra de paz, tertulias artísticas, educación artística y grupos interactivos. Escenarios principales de la investigación. No obstante, es importante destacar que la propuesta para el proyecto sucede en los espacios mencionados anteriormente y otros que no están destinados a clases, como los momentos de desplazamiento a la institución y los espacios de recreo.

El trabajo analítico busca comprender los escenarios educativos en áreas rurales como la escuela Otro Lado del municipio de Soracá (Boyacá), que hacen parte de las dinámicas en los contextos escolares, para integrar un proceso de sistematización sobre la práctica pedagógica desde la mirada atenta a las infancias en sus contextos. Para ello, es necesario contar con la participación de los estudiantes en multigrado, entre otros colaboradores, como docentes titulares y docentes practicantes de otras licenciaturas que se integran a las dinámicas de la comunidad escolar respecto a situaciones vividas, considerando la complementariedad entre las diversas narrativas y formas de expresión sobre el eje principal de análisis.

#### **4.1. Enfoque socio-crítico, etnografía colaborativa y sistematización de experiencias:**

##### *Enfoque socio-crítico:*

El enfoque del presente proyecto se caracteriza por incluir una postura socio-crítica, precisamente, porque exige una reflexión-acción del quehacer docente, implicando un compromiso desde la práctica para asumir acciones pedagógicas transformativas. El objetivo primordial de la teoría crítica es, desde esta perspectiva, “tratar de identificar el mismo problema del *status quo* global, y sustituir las relaciones de poder disfuncionales y sus instituciones por aquellas que ofrezcan mayores promesas de trabajar en pro de los intereses de la humanidad común” (Booth, 2010). En este caso, se aboga por cuestionar, reflexionar y comprender críticamente las realidades del escenario educativo rural para posteriormente incidir en su transformación. Teniendo en cuenta una perspectiva crítica hacia las instituciones, prácticas y narrativas hegemónicas, y sus implicaciones políticas y sociales. Además, se fomenta el diálogo de saberes e interdisciplinario para reconocer que todas las experiencias y aportes pueden enriquecer la comprensión de la práctica pedagógica.

Por otra parte, se reflexionará sobre los principios éticos fundamentales que considero se deben tener en cuenta, especialmente porque se trabajará con niñas y niños. Como señala Anna Ortiz Guitart, es crucial considerar los dilemas éticos y metodológicos inherentes al trabajo con niños y la importancia de llevar a cabo la investigación de manera empática, respetuosa y no autoritaria. En este sentido se toman en cuenta las siguientes recomendaciones de la autora:

proveer de una explicación clara del objetivo de estudio y explicar a los niños las razones por las cuales se les requiere su colaboración; ofrecer la oportunidad de participar o no en la investigación (la decisión debe ser libre y sin coacción por parte de padre o profesores); garantizar que todas las opiniones serán respetadas y tomadas en cuenta seriamente; informar del proceso a partir del cual se obtendrá información, explicar cómo se utilizará y asegurar la confidencialidad de los resultados. Además, las actividades propuestas para la recogida de información deben ser suficientemente atractivas para captar la atención de los participantes, los métodos utilizados deben adecuarse a su nivel de entendimiento —así como el tipo de lenguaje utilizado— y, finalmente, debe comprobarse que las preguntas y respuestas hayan sido bien entendidas. (Ortiz, p.202)

Tal como lo propone Ortiz, se crean condiciones metodológicas apropiadas en medio de las acciones planeadas. Esta escucha permanente, en medio de acciones que permiten la libertad

de expresión de los niños, así como la determinada acción creadora entre los participantes, contribuyen a la ideación, ejecución y análisis de las propuestas realizadas en la práctica pedagógica. Por lo anterior, se retoman algunas consideraciones importantes para el accionar metodológico del presente proyecto como son la participación activa de los niños y niñas, respetando el uso de la información recolectada por medio de la autorización formal a padres y acudientes de los participantes menores de edad y correspondiendo a la socialización de resultados permanentes con el grupo participante. Los métodos utilizados fueron adecuados al nivel de desarrollo, garantizando una integración lúdica al proceso pedagógico adelantado.

#### *Etnografía colaborativa:*

La investigación se sitúa desde un enfoque colaborativo de la etnografía, que va más allá de la posición tradicional del observador externo para adentrarse en la comunidad y reconocer las experiencias y conocimientos de los participantes. Esto permite comprender sus realidades desde una perspectiva más completa, destacando los procesos interdisciplinarios a medida que se va reflexionando sobre el rol docente. Por lo tanto, se propone la etnografía colaborativa, como lo define Lassiter (2005), como una vertiente explícitamente comprometida con los actores con los que se trabaja etnográficamente, incorporando de manera sistemática la colaboración en todas las etapas del proceso educativo, desde la correlación en asuntos de interés teórico como la perspectiva de la educación infantil en la ruralidad y su relación desde el territorio con el contexto educativo.

Se emplean diversas técnicas etnográficas, como entrevistas o “encuentros de diálogo”, diarios de campo, registro de los procesos artísticos en el aula y la elaboración colectiva de la cartografía, con el objetivo de priorizar la voz de los niños y las niñas. Se enfatiza en la importancia de la colaboración, el diálogo de saberes, la creación colectiva, como aspectos centrales en este proyecto de grado. Lo cual, significa reconocer la agencia del proceso pedagógico reflexivo desde las subjetividades participantes como parte integral del proceso analítico, permitiéndoles participar activamente en la construcción de significados sobre el contexto y nuestras experiencias educativas.

#### *Sistematización de experiencias educativas:*

El uso de la sistematización de experiencias educativas es pertinente para el presente trabajo de investigación, ya que posibilita una reflexión profunda que contribuye al campo de la educación artística visual en contextos rurales. Esta metodología proporciona una base sólida para la mejora de las prácticas educativas, adaptándolas a las necesidades y a las realidades específicas de cada territorio. Además, se espera que educadores en formación obtengan herramientas metodológicas a través de estas reflexiones, lo que les permitirá comprender y mejorar su práctica educativa en contextos específicos. Alfonso Torres Carrillo (1999) en su artículo “La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente”, sugiere que el proceso de sistematización no se limita a aprender, sino que también busca mejorar la práctica educativa:

Además, de los alcances cognitivos descritos, la sistematización tiene intereses pragmáticos: mejorar la propia práctica y cualificar a sus actores. Se espera que desde el conocimiento que se va generando se decidan ajustes, desplazamientos y cambios necesarios para que el programa o proyecto sistematizado gane en eficacia social y riqueza cultural. También, que quienes se involucren en el proyecto gane herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para producir conocimiento sobre esta y otras prácticas colectivas. (p.9)

Por otro lado, la sistematización de experiencias también puede contribuir a la construcción de saberes decoloniales en la investigación, precisamente porque es una metodología que surge en América Latina, resistiéndose a la colonialidad del saber, que mayormente fueron producidas en Europa o América del Norte. Como explica Marco Raúl Mejía en su artículo “La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento (2018)”:

A esos fundamentos de la modernidad universal se les señala como el ejercicio de la colonialidad diferente al del colonialismo, ya que éste, centrado en el control económico y político de las metrópolis se sale mediante las luchas de independencia. Sin embargo, el otro sigue operando a través de una visión del mundo y el control de las mentes y los cuerpos, en donde juegan un papel muy importante las instituciones de educación para mantenerlo en ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales (p.19)

Por eso mismo, la necesidad de sistematizar la práctica para la producción de nuestra propia teoría, se evidencia al considerar la observación, la intervención y la colaboración activa de los niños y otros actores educativos. Reconociendo los aportes de la experiencia pedagógica en diversos territorios y como la experiencia estética de la enseñanza en artes visuales demuestra que puede

ser una estrategia transgresora para la construcción de conocimiento y el fortalecimiento en el quehacer de la praxis pedagógica.

#### **4.2. Metodología de investigación:**

El presente proyecto considera los siguientes ejes temáticos: memoria y espacio, para desarrollar una **propuesta pedagógica** que despliegue las actividades del rol docente en la comunidad, mediada por la creación artística.

Para la **reconstrucción de la experiencia** se emplearon diversos instrumentos, incluyendo diarios de campo, registros fotográficos y audiovisuales, así como el “Encuentro de diálogos”, que ha sido reemplazado y nombrado desde el instrumento de las entrevistas. Esta última elección responde a la intención de cuestionar la estructura jerárquica tradicional de la entrevista, donde puede existir un desequilibrio de poder entre el entrevistador y el entrevistado. Además, se considera un aporte de la entrevista informal o no estructurada con los participantes, que no se limita a los formatos convencionales, en la cual se incluyen diversos lenguajes presentes en las artes como la interacción espontánea, las asociaciones subjetivas con el tema tratado y la creación de respuestas alternativas a los ejercicios propuestos, permitiendo así una expresión más libre y sensible de sus pensamientos, sentimientos y experiencias. Por ejemplo, se recurre al intercambio de cartas para garantizar que los y las niñas se expresen cómodamente y mantengan cierta libertad creativa desde la apropiación de sus propios lenguajes de comunicación. Del mismo modo, los docentes integraron sus narrativas de forma oral y gráfica entre las metodologías simbólicas con el espacio, aportando escenarios como el camino, el mirador y los recorridos hacia la institución y el mismo escenario del aula, para destacar la interacción entre los docentes en la presente reflexión sobre las prácticas pedagógicas rurales y las infancias.

Posteriormente, el proceso de la investigación lleva al **análisis de los datos** recopilados, para lo cual se clasificaron en tres categorías principales: Infancias, territorialidad y rol docente. Las categorías seleccionadas llevan a profundizar las reflexiones finales sobre la práctica pedagógica y explorar las diferentes dimensiones de la experiencia educativa frente a asuntos como la homogeneización de las identidades rurales que contrastan con los énfasis educativos generales

a la población infantil y la resolución de conflictos. De otro modo, se amplía la reflexión sobre los intereses de la educación artística y se destaca el rol del docente artístico al interior de las dinámicas evaluativas de los procesos académicos estandarizados y la influencia de la globalización sobre las identidades, cuestionando el acceso a los contenidos preestablecidos en el currículo, la precarización de las instituciones educativas en territorios rurales y la incidencia de labores familiares en el desarrollo de proyectos formativos en el aula. A nivel temático, se aborda la recuperación de saberes locales y la prioridad en el reconocimiento al saber ancestral y cultural a partir de las cosmovisiones y prácticas tradicionales de la oralidad y la artesanía. A fin de contribuir a una reflexión crítica a las expresiones locales del arte en relación con los espacios rurales de distribución y participación de las infancias en sus creaciones sobre las realidades contextualizadas.

Finalmente, se emplea la **cartografía etnográfica** como herramienta para reconstruir dichas reflexiones sobre la práctica pedagógica de manera colectiva, involucrando a los diferentes participantes del proceso. Este enfoque etnográfico colaborativo permitió integrar las múltiples perspectivas y voces presentes en el contexto educativo, enriqueciendo así el análisis y la comprensión de la práctica pedagógica desde un componente creativo que articula las experiencias en un análisis visual y temático específico para el presente trabajo.

#### **4.2.1. Cartografía:**

Elegí la cartografía como herramienta metodológica en la propuesta pedagógica ya que a partir de ahí se podían comprender las problemáticas y necesidades socioambientales de un territorio a través de la mirada y experiencias de quienes lo habitan. Es importante que los currículos educativos tengan un carácter situado, ya que desde allí se pueden construir metodologías y didácticas pedagógicas efectivas permitiendo que la enseñanza funcione como puente para la reflexión crítica y el abordaje de problemas sobre el territorio. Precisamente por lo anterior, la cartografía puede funcionar como método analítico y participativo en el presente proceso de sistematización y así mismo, como recurso didáctico para el desarrollo de las prácticas pedagógicas reflexivas.

Es necesario enfatizar en los aportes que han hecho las artes visuales a la geografía. Ya que la cartografía desde sus inicios ha sido una herramienta para demarcar proyectos, territorios, y fronteras. En 1970 surge la cartografía social con el propósito de representar nuestra propia territorialidad y nuestros propios caminos. La cartografía social se enfoca en mapear y representar información sobre aspectos sociales, culturales y humanos en un contexto geográfico, cruzándose con la geografía humana, que se enfoca en el estudio de las interacciones entre la humanidad y el entorno geográfico.

En contraste, el arte contemporáneo ha empleado los mapas como vía para explorar temas relacionados a la subjetividad, la memoria y la identidad, aportando al ámbito estético, creativo y expresivo de la representación geoespacial. Estos enfoques artísticos han permitido que los mapas sean una herramienta para crear conciencia crítica en torno a fenómenos sociales y ambientales a través de procesos estéticos y creativos. De hecho, como se menciona en el artículo “La memoria y su devenir en los espacios: evidencias del pasado en algunas experiencias cartográficas” (2018), se cita:

Sumado a esto, las ciencias sociales y el campo del arte dotaron de herramientas al grupo para reflexionar sobre cuál y por qué estábamos construyendo unas memorias específicas del espacio. Es claro que los mapas cartográficos son una construcción interdisciplinaria. (p.4)

De lo anterior, se podría decir que la cartografía se configura como una metodología interdisciplinaria que puede generar aportes significativos en el campo de las ciencias sociales como en el ámbito de las artes visuales. Es importante tensionar la dicotomía entre asuntos como lo objetivo y lo subjetivo en la producción de conocimiento. Lo cual, permite que las cartografías realizadas por las diferentes categorías se aproximen a las experiencias y los métodos de recolección de la experiencia en el presente proyecto.

Sin embargo, es importante reconocer que ambas disciplinas, desde el aporte del campo de los estudios sociales y la expresión artística, pueden complementarse mutuamente. La representación visual de las cartografías da un lugar a lo emocional y a lo subjetivo en la presente investigación, contribuyendo así a una producción de conocimiento vinculada a los ejes de análisis temáticos propuestos. Además, parafraseando a Juan Carlos Amador en su artículo “Cartografías sociales, pedagógicas y digitales: Metodologías para producir conocimientos desde el sur” (2021) es importante un pensamiento metodológico sobre el espacio, capaz de reivindicar los

conocimientos y prácticas que las personas tienen en sus territorios, así como el vínculo entre identidad, territorio y cultura:

Permite no solo construir acuerdos en torno a la lectura de la memoria, la experiencia y la utopía de la comunidad, sino también poner en escena los saberes, las prácticas, las experiencias, las corporalidades, los sentimientos, las emociones y los conflictos de los participantes. (p.14)

#### **4.2.2. Socialización:**

El último aporte reflexivo se dirige a la **socialización** de los hallazgos por medio de una ponencia presentada en el evento al que fui invitada, junto a Carolina. El evento, titulado “Experiencias inspiradoras 2023”, tuvo lugar el 24 de noviembre en Bogotá, D.C. Durante ese encuentro, se compartieron algunas experiencias destacadas de las prácticas pedagógicas de los participantes del programa a lo largo del año. Específicamente, nuestra ponencia abordó el papel de la paz en las escuelas rurales y su potencial como agente movilizador, alrededor de la siguiente pregunta: ¿Cómo avanzar hacia la construcción de ambientes democráticos y para la paz en la escuela rural? La discusión se centró en el desarrollo de la Cátedra de Paz que fue implementada en la escuela Otro Lado. Durante la presentación, se profundizó sobre el papel de la memoria histórica para la resolución de conflictos en el interior de la escuela. También se resaltó la importancia de considerar la enseñanza situada y contextual, especialmente en un contexto como Soracá, que no ha experimentado directamente el conflicto armado. Esto demanda la búsqueda de metodologías situadas para abordar estos temas en contextos específicos. Además, se destacó el papel que desempeñó la educación artística visual en el desarrollo de esta cátedra, ya que jugaron un papel significativo al abordar cuestiones sociales complejas. Por otro lado, se ha considerado la creación de una página Web que, además de facilitar la comprensión visual del presente proyecto, funcionará como una plataforma para compartirlo con la comunidad educativa de la escuela Otro Lado. Así mismo, las metodologías utilizadas podrán servir como referencia o para su replicación por otros docentes en contextos rurales.

A continuación, se propone un esquema general de las fases de la investigación que facilita la construcción de los aportes metodológicos:

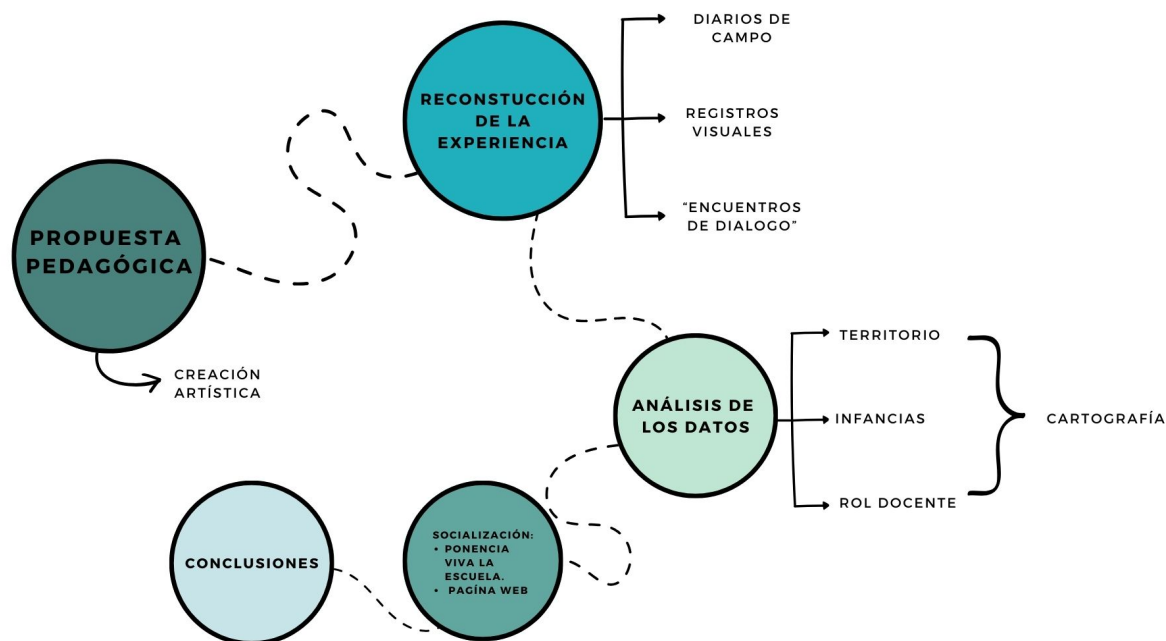


Gráfico 2. Esquema general de la investigación. Fuente: Elaboración propia, 2024.

## 5. DISEÑO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA:

### 5.1. Enfoques y teorías pedagógicas:

La propuesta pedagógica se basa en diversos enfoques que proporcionan una base teórica importante para el diseño e implementación de prácticas educativas críticas y contextualizadas. La presente propuesta pedagógica se centra en los siguientes enfoques: *Educación crítica*, *enseñanza artística y cultural*, *educación ecosocial*, como base para la construcción de los ejes temáticos y actividades planeadas:

En primer lugar, la pedagogía crítica, influenciada por pedagogos como Paulo Freire (1968), Henry Giroux (2013) y Marco Raúl Mejía (2001). Se centran en la comprensión de la

conciencia crítica y la acción colectiva, busca abordar las desigualdades desde una perspectiva transformadora.

La educación ecosocial, reconoce la interdependencia entre los seres humanos y su entorno natural, promoviendo una comprensión profunda de esta relación y fomentando prácticas educativas que promuevan la conciencia del cuidado ambiental. La educación artística situada, propone una reevaluación crítica de los modelos educativos dominantes, reconociendo y valorando los saberes y epistemologías propias de los territorios, busca descolonizar el currículo, promoviendo una educación que respete la diversidad cultural y epistémica.

Los anteriores enfoques pedagógicos sirvieron como base conceptual para elaborar una narrativa coherente que permitió dialogar y complementar el desarrollo del proyecto de investigación. Entendiendo que a través de la educación artística visual es posible comprender las dinámicas del territorio y la escuela en contextos rurales desde la mirada de los niños y las niñas, que constituye un aspecto central de la propuesta.

## **5.2. Contexto:**

### **5.2.1. Viva la Escuela:**

La propuesta pedagógica se desarrolla dentro del programa “Viva la Escuela”, el cual se describe como una estrategia del Ministerio de Educación en convenio con la OEI, como se mencionó anteriormente, busca que licenciados en formación y normalistas apoyen en desde su práctica pedagógica procesos educativos que contribuyan a la reducción de rezagos de aprendizaje de los niños en las escuelas rurales del país. Su objetivo principal es convertir la escuela en un epicentro de transformación sociocultural, y de esta manera recuperar su rol central y comunitario. El programa enfatiza en la importancia de entornos educativos seguros que facilite el desarrollo de habilidades socioemocionales para promover el bienestar y la convivencia pacífica entre los estudiantes, promover la participación de la comunidad educativa, mejorar la infraestructura escolar, garantizar el acceso a recursos educativos adecuados y promover prácticas pedagógicas inclusivas y equitativas, para trabajar por la construcción de una educación de calidad.

El enfoque pedagógico del programa está basado en el aprendizaje dialógico, el cual se sustenta en ver el diálogo como herramienta valiosa para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque, se promueve con el fin de construir conocimiento de manera colaborativa y significativa. Se sustenta en los siguientes principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, solidaridad, creación de sentido, dimensión instrumental y la igualdad de diferencias. Los cuales se concretan en las siguientes acciones:

- Tertulias dialógicas.
- Participación educativa de la comunidad.
- Grupos interactivos.
- Modelos dialógicos de resolución de conflictos.

### 5.2.2. Soracá – Boyacá:



Soracá es un municipio ubicado en el departamento de Boyacá, en Colombia. Se encuentra en la región central del país pertenece a la cordillera oriental de los Andes colombianos y se encuentra ubicada en el altiplano Boyacense. Precisamente por el clima frío del territorio, su economía se basa principalmente en la producción de papa, trigo, maíz, entre otros.

Este municipio es conocido por su historia colonial. Puesto que, en la época precolombina, el territorio fue habitando los indígenas Soracaes, de la confederación Muisca antes de la colonización. Soracá cuenta con 11 veredas. La vereda donde desarrollé la práctica pedagógica fue en la vereda Otro Lado.

Gráfico 3. Mapa de Soracá. Fuente: Elaboración propia, 2024.

### 5.2.3. Caracterización de la Escuela Otro Lado:

La escuela contaba con tres docentes principales: la profesora Mery, la profesora Constanza, y la profesora Adela. Además, había una practicante de la Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia, la profesora Diana, quien se encargaba de apoyar las clases de ciencias sociales. Por último, estaba la profesora Dylia, encargada de impartir la asignatura de inglés en varias veredas. En cuanto los estudiantes, había en total 64 niños, distribuidos de la siguiente manera: 7 niños en el grupo de multigrado, 28 en cuarto grado y 29 de quinto grado. Los anteriores datos cobran relevancia, ya que no es común encontrar tantos niños y más de 2 docentes en una escuela rural, especialmente en aquellas que siguen el enfoque de Escuela Nueva, cuando se da esa situación, generalmente es para evitar el cierre de la escuela debido a la baja asistencia de los estudiantes. Por eso mismo, en este contexto particular asistían niños de la vereda Otro Lado, pero también había estudiantes provenientes de otras veredas, del casco urbano de Soracá e incluso de Tunja, la capital de Boyacá. Las clases que tuve que desarrollar fue: Educación artística, cátedra de paz, tertulias artísticas y grupos interactivos, además, participar de otros espacios como izadas de banderas, eventos escolares y salidas pedagógicas, entre otros.



*Imagen 1. Escuela Otro Lado. (2023)*

#### 5.2.4. Objetivos de la propuesta pedagógica:

- Explorar las prácticas artísticas y culturales arraigadas en el territorio rural, reconociendo su importancia como expresiones de identidad y memoria colectiva.
- Entender la relación del cuerpo para reflexionar acerca de cómo las experiencias subjetivas influyen en sus contextos y configuran la identidad.
- Sensibilizar sobre la importancia de comprender las dinámicas socioambientales del territorio.

#### 5.2.5. Ejes temáticos:

A continuación, se enuncian los ejes temáticos abordados en cada espacio que articula la práctica pedagógica:

- Memoria y territorio: Se adentra en la intersección entre la memoria individual y colectiva con la configuración del territorio. Se exploran los lugares de memoria, tanto aquellos oficialmente reconocidos como los olvidados o invisibilizados, y cómo estos influyen en la construcción de identidades y narrativas territoriales.
- Espacio y territorio: Se enfoca en el estudio del espacio como un producto social y cultural, morado por relaciones de poder, historia y memoria colectiva. Desde la perspectiva de la geografía humanista y crítica, la educación ecosocial, se analizan las formas en la que la estructuras socioeconómicas y políticas influyen en la distribución y significado del espacio, así como en la construcción de fronteras y límites territoriales.

Los ejes temáticos se abordan en los diferentes espacios pedagógicos dispuestos en la planeación de la práctica, los cuales pueden estar inmersos en los espacios de educación artística, los grupos de tertulias artísticas y la Catedra de paz. Escenarios que se articulan a continuación con las temáticas propuestas.

### 5.2.6. Metodología de la propuesta pedagógica:

Educación artística (Multigrado)	
<i>Tema</i>	<i>Objetivo</i>
Tecnología artesanal	Conocer y apreciar las prácticas de tecnología artesanales locales, promoviendo la conexión entre el arte, la cultura y el territorio.
Artes textiles territoriales	Reconocer las prácticas artísticas textiles del territorio.
Exploración sensible del espacio a través de las cámaras oscuras	Comprender las experiencias subjetivas que configuran el espacio y su relación con el entorno en la creación y exploración de la cámara oscura.
¿Qué ves a través de tú ventana? Elaboración de proyectores artesanales	Creación colectiva de rizoma sobre las percepciones, afectaciones, emociones, alrededor del territorio para la creación de proyectores artesanales.
Elaboración de cartas	Generar espacios de intercambio de cartas para comprender las experiencias de vida de los niños y las niñas de multigrado.

Tertulias Artísticas (Cuarto y quinto grado)	
<i>Tema</i>	<i>Objetivo</i>
Escrito de autobiografías	Se crearán autobiografías visuales o escritas que reflejen su relación con el espacio. Dentro de las herramientas didácticas se incluyen dibujos o la escritura de historias personales.
Cartografía sonora	Se registran sonidos de su entorno cotidiano y los proponen como elementos creativos para la construcción de cartografías sonoras, a fin de fomentar la atención a los detalles y la apreciación del espacio sonoro.
Dibujo etnográfico	Investigar los objetos representativos del territorio.

Cartografía social textil en técnica de arpillera	Construir una cartografía social en técnica de arpillera de forma colectiva del territorio de Soracá.
Cátedra de Paz (Cuarto y quinto grado)	
<i>Tema</i>	<i>Objetivo</i>
Patrimonio cultural	Explorar las diversas manifestaciones del patrimonio cultural, como monumentos, paisajes naturales y tradiciones orales en los territorios. Abordando el papel fundamental que desempeña el patrimonio cultural en la historia, adoptando un enfoque decolonial. Finalmente, se llevará a cabo la creación de un fanzine que abarcará el patrimonio cultural de Soracá.
El papel del medio ambiente	Ofrecerá una detallada exposición acerca de los líderes sociales y su papel crucial en la defensa de los derechos humanos y ambientales en el país. Paralelamente, se abordará las problemáticas ambientales en el territorio.
Día de diversidad étnica y cultural	Construir una obra de teatro que transforme las narrativas del descubrimiento de América, enfocándose en reflexiones que aborden diversas formas de opresión presentes desde la colonización hasta las secuelas que persisten en la actualidad. Se explorará la relación de ese evento con el conflicto armado en Colombia, destacando la interrelación de las experiencias históricas.

### 5.2.7. Diseño pedagógico e impacto de la propuesta:

Para la presente investigación se han tomado en cuenta los Lineamientos de Educación Artística y Cultural establecidos en 2022 por el Ministerio de Educación como parte de la evaluación. Se reconoce que la Educación Artística y Cultural desempeña un papel fundamental en la promoción de experiencias artísticas dentro de los entornos educativos, lo que permite contribuir significativamente en diferentes contextos. Esto abre la oportunidad de integrar diversos grupos etarios y poblaciones para impactar integralmente en la mejora de la calidad de vida de las comunidades.

Por eso ende, resulta necesario apostar por una educación intercultural que fomente la

interacción entre diversas culturas, como lo señala Ana Mae Barbosa (2001):

No somete más los códigos europeos y norteamericanos blancos, sino presta más atención a la diversidad de códigos en función de razas, etnias, género, clase social, etc. Para definir diversidad cultural, tenemos que navegar a través de una compleja red de términos. Algunos hablan sobre multiculturalismo, otros de pluriculturalidad, y tenemos también el término, a mi modo de ver más apropiado, interculturalidad. En tanto que los términos “Multicultural” y “Pluricultural” significan coexistencia y entendimiento mutuo de diferentes culturas en una misma sociedad, el término “Intercultural” significa interacción entre las diferentes culturas. Este debería ser el objetivo del Arte/Educación interesado en el desarrollo cultural. Para alcanzar tal objetivo, es necesario que la escuela suministre un conocimiento sobre la cultura local, la cultura de varios grupos que caracterizan la nación y la cultura de otras naciones. (p.15)

En esa medida, tal cual se menciona, es importante comprender el concepto de arte como cambiante y situado, por lo que la educación artística debe estar estrechamente vinculada en la cotidianidad y el contexto. Por tal razón, es importante cuestionar la enseñanza artística desde un paradigma occidental ya que puede estar influenciada por criterios de clase, nacionalistas y colonialistas. Por consiguiente, es importante no perder de vista el contexto rural y las características distintivas que lo diferencian de la educación urbana. Como docente se tiene la responsabilidad de comprender el territorio y reconocer las identidades culturales para mejorar el acceso a la educación artísticas de los niños que residen en zonas rurales.

Finalmente, se ha considerado las siguientes reflexiones para comprender el impacto de la propuesta según las competencias señaladas por el MEN para la educación básica, permitiendo describir los aportes del proceso educativo a los subproyectos de la práctica pedagógica en los componentes de la sensibilidad, la producción y la comprensión crítico – cultural:

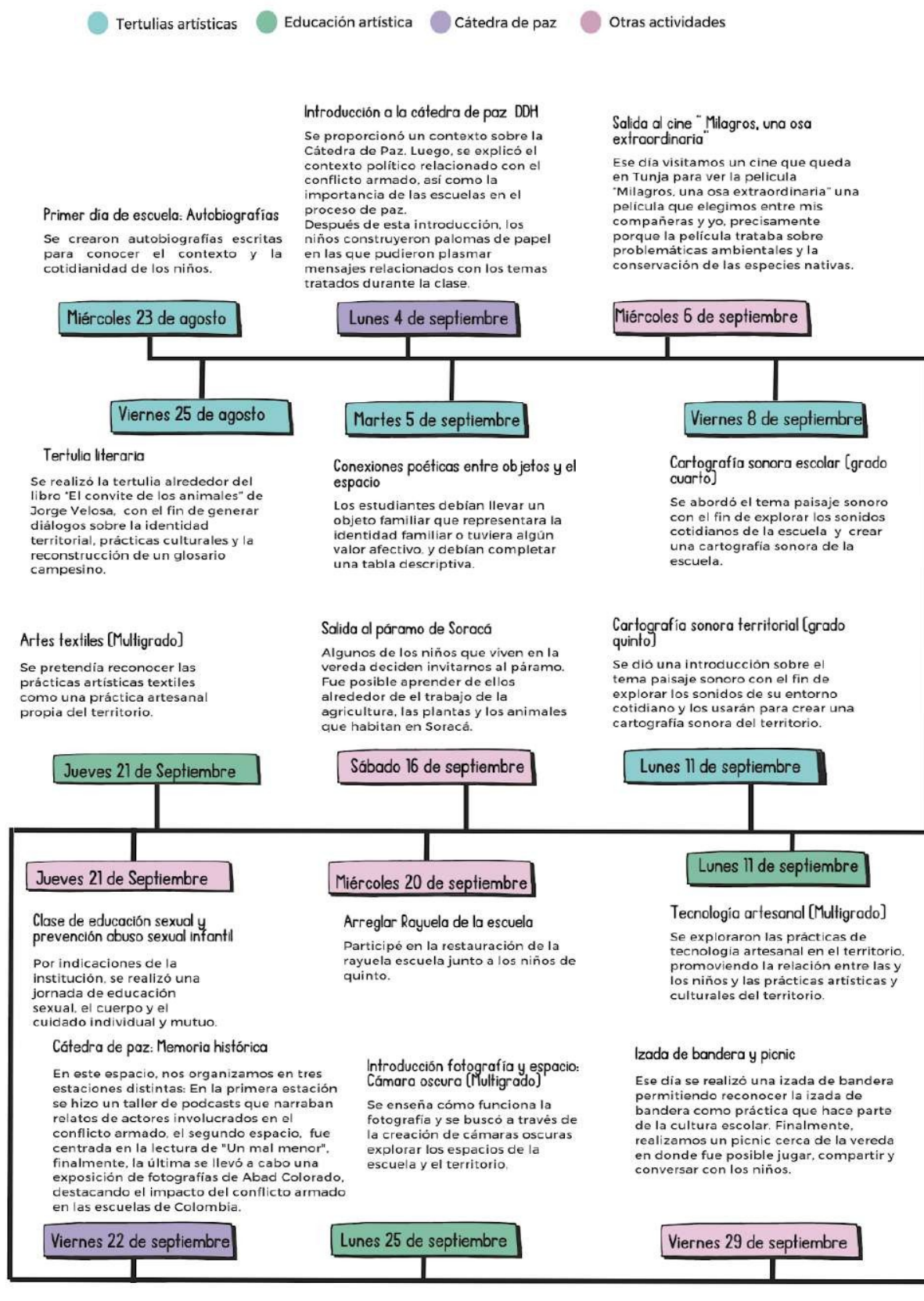
Cursos	Sensibilidad perceptiva	Producción - Creación	Comprensión crítico – cultural
1 – 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencio interés por observar la naturaleza y coordino los movimientos de mi cuerpo para explorarla.</li> <li>- Comparto, a través del juego las emociones que me generan mis observaciones, recuerdos y fantasías.</li> <li>- Demuestro mi capacidad creadora observando, escuchando, acompañando con el cuerpo, jugando e imitando formas artísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me relaciono lúdicamente con las artes visuales para el desarrollo de mi capacidad creadora.</li> <li>- Muestro interés por relacionarme con los actores y objetos de mi entorno sociocultural inmediato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifiesto pensamientos, sentimientos e impresiones mediante expresiones artísticas.</li> <li>- Empleo la práctica visual y plástica como medio para comunicar vivencias, sentimientos e ideas.</li> <li>- Transformo creativamente errores, accidentes e imprevistos en mi proceso de creación y producción artística.</li> </ul>
4 – 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me aproximo a la naturaleza y a las producciones en contextos culturales desde la contemplación y el disfrute de los saberes tradicionales en mi cultura.</li> <li>- Me relaciono vivencialmente con diversas modalidades de representación artística, a partir de mis propias evocaciones, recuerdos y fantasías.</li> <li>- Describo mis experiencias emocionales, sensoriales y motrices por medio de discursos orales y escritos, o de producciones artísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordino mi motricidad fina y gruesa en la manipulación de formas expresivas. –</li> <li>- Integro características del entorno natural y de la producción cultural en mis ejercicios expresivos.</li> <li>- Aplico conocimientos en el desarrollo en la práctica plástica/visual mediante la ejercitación y los métodos de estudio que contribuyen a afianzarlas.</li> <li>- Apropio elementos conceptuales y técnicos básicos abordados en clase en mis producciones artísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendo que las manifestaciones artísticas y culturales se originan y producen influidas por los contextos sociales históricos y culturales.</li> <li>- Realizo ejercicios de interpretación formal (composición, técnicas y procedimientos, tratamiento del tema, etc.), de los trabajos propios y de los compañeros, utilizando el vocabulario específico de las artes plásticas/visuales.</li> </ul>

Tabla 1. Competencias para la educación artística en grupos de formación básica primaria. (MEN, 2019). Ajustes realizados a la propuesta pedagógica 2023, elaboración propia

### 5.3. Desarrollo de la experiencia:

A continuación, el gráfico señala el proceso educativo en los diferentes contextos de la práctica pedagógica. La infografía ubica temporal y temáticamente los abordajes propuestos, con el objetivo de señalar la totalidad de los espacios educativos en los que fueron claves para la recolección de información. Sin embargo, es importante mencionar que participé en otros espacios durante la práctica, como el apoyo en distintas áreas y los refuerzos académicos.

Cabe destacar que se trató de una práctica inmersiva que requería mi presencia a tiempo completo durante todos los días de la semana.



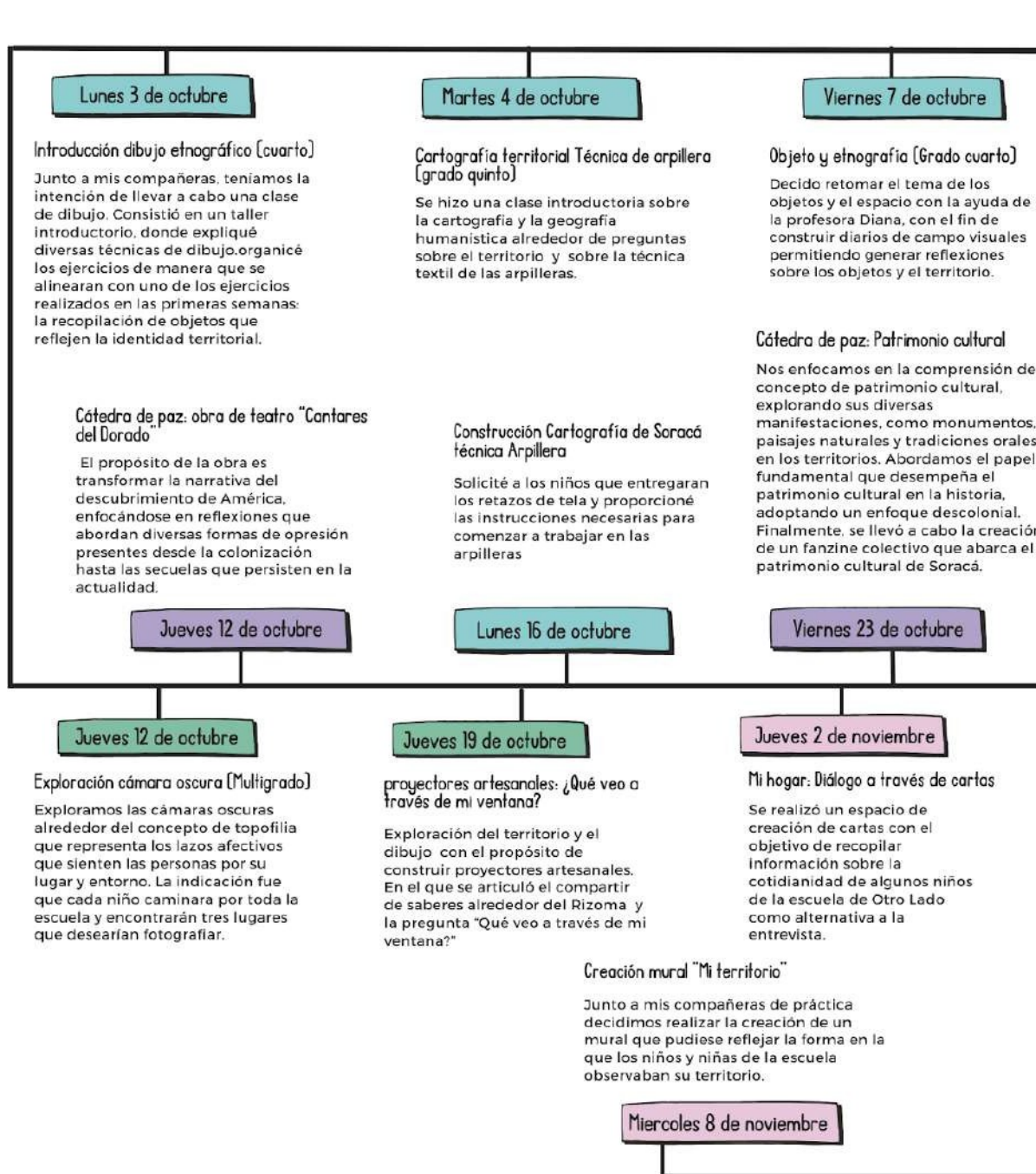


Gráfico 4. Trayectoria cronológica de la práctica pedagógica. Elaboración propia.

## 6. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA:

### 6.1. Análisis y reflexiones de la categoría de territorio:

El presente capítulo constituye un análisis reflexivo en torno a la categoría de territorio, dividido en tres apartados principales: Identidad territorial; Prácticas artísticas culturales y Reconocimiento del territorio. Para este análisis, se emplea el marco teórico previamente establecido, centrándome los campos de conocimiento de la geografía crítica y humanista. Además, se complementan estas reflexiones con aportes de otros autores que contribuyeron a las reflexiones surgidas en los espacios de clases y en otros escenarios de interacción. La siguiente tabla, define conceptualmente las características de cada categoría:

IDENTIDAD TERRITORIAL	PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CULTURALES	RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO
Entender la identidad territorial a través conexión afectiva y cultural que las personas construyen con un lugar específico, y como puede influir en su forma de pensar, comportarse y relacionarse con su lugar de origen.	Entender el contexto histórico, social y político para apreciar su significado a lo largo del tiempo, entender las tradiciones y costumbres transmitidas de generación en generación, y entender cómo esas tradiciones proporcionar una visión completa de la identidad cultural de la comunidad.	Reconocer sus tradiciones, monumentos históricos, recursos naturales y saberes ancestrales, esto contribuye a la conservación de la identidad cultural y al fortalecimiento de sentido de pertinencia en la comunidad.

Tabla 2. Enfoque conceptual de la categoría Territorio. Fuente: elaboración propia. (2024)

#### Identidad territorial:

Durante la práctica consideré pertinente comprender la relación entre territorio y la praxis pedagógica, así como la manera en que esta última puede ser útil para comprender la realidad dentro del contexto social, como lo he mencionado previamente. Al situar el proyecto en los escenarios de educación rural me interesaba profundizar en la noción de territorio, desde una mirada profunda contextual, afectiva y situada, abordando las necesidades sociales y educativas

en contextos rurales desde la mirada de las y los niños. Por ello, desarrollé distintas actividades considerando varios enfoques, conceptos teóricos y paradigmas, entre ellos la geografía humanista y crítica.

Para comenzar, la geografía humanista se interesa en comprender cómo las personas construyen su identidad en relación con el espacio, priorizando la importancia de la subjetividad para comprender la configuración a través de la percepción y cómo las personas le dan sentido a su entorno. De acuerdo con Ovidio Delgado (2003):

De este modo, el estudio o descripción de los fenómenos requiere que las cosas se describan tal como las experimentan las personas en la vida cotidiana, es decir, como las ven, las oyen, las sienten, las palpan, las huelen, las recuerdan o las imaginan. En fin, es necesario describir todas las relaciones sensoriales de la gente con las cosas, incluidas las experiencias físicas como tocarlas o moverlas, lo mismo que sus juicios, actitudes y valoraciones. (P. 105)

Uno de los referentes principales en el marco teórico es Yi-Fu Tuan, quien destaca el concepto de *Topofilia*, como la relación afectiva que las personas sienten por un lugar específico. Este concepto es importante para comprender cómo las personas construyen identidades y significado con el espacio que habitan. Además, explica que la experiencia espacial involucra todos los sentidos, la vista, el tacto, el olfato y la sensibilidad de la piel, enriquecen nuestra sensibilización de carácter espacial. Por eso mismo, las actividades desarrolladas se centraron en la exploración del espacio con base en este concepto, como lo fue la clase de exploración del espacio a través de las cámaras oscuras.



*Imagen 2. Exploración de la cámara oscura. (2023)*

Las cámaras oscuras son dispositivos fabricados con materiales reciclados que se utiliza para proyectar imágenes invertidas del exterior sobre una superficie interna. Además de ser un ejercicio interesante para comprender los principios básicos de la fotografía, también permite fomentar la experiencia sensible espacial. Después de construir las cámaras, organicé una actividad en la que los niños exploraron toda la escuela con las cámaras previamente construidas y seleccionaron tres lugares que deseaba fotografiar: Lugares que frecuentan, lugares donde sienten tranquilidad, lugares donde disfrutan jugar, entre otros.



mapearon los sonidos de la escuela y con los estudiantes de grado quinto, los sonidos del municipio.

Al prestar atención a estos sonidos, se fomenta un mayor aprecio por el ecosistema local y se puede analizar críticamente los sonidos que nos rodean, desde aquellos que nos transmiten tranquilidad hasta los que nos generan incomodidad o temor.

Durante el ejercicio de cartografía sonora de la escuela, los niños compartieron que en el salón de inglés escuchaban gritos y regaños, lo que les causaba incomodidad. Este análisis no solo permite apreciar de manera sensible nuestro alrededor, sino que también es una herramienta para fomentar el pensamiento crítico al reconocer las relaciones de aprendizaje y enseñanza en la institución, generando una perspectiva analítica sobre el ambiente educativo y los roles educativos, tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Por ejemplo, al discutir sobre quienes ocupan ciertos espacios en la escuela a través de las voces, identificamos que mayoritariamente son los niños quienes ocupan la mayor parte de la cancha de la escuela, en cambio las voces de las niñas se concentran en el borde de la cancha, lo que revela una segregación espacial por género. Esto permite reflexionar sobre la distribución de espacios compartidos y segregados por condiciones tradicionales de la cultura escolar sobre los cuerpos en nuestra cotidianidad y nos permite abordar las desigualdades que enfrentan las mujeres en el acceso y uso del espacio geográfico, tanto dentro como fuera de la escuela. Por ejemplo, cuestiones como las tradiciones que impiden que las mujeres hereden tierras, así como el acceso a recursos como el agua o insumos agrícolas en comparación con los hombres.

En conclusión, esta perspectiva territorial aborda elementos socioculturales que los niños reciben y transmiten a través de sus comportamientos, acercándonos a diversos temas, desde la convivencia hasta la diversidad. De otro modo, la incidencia contextual en la práctica destaca la apreciación estética en el ámbito formativo. Este aspecto no solo fomenta la exploración sensorial del espacio, sino que contribuye al desarrollo del sentido artístico de los niños. De esta manera, se cultiva su capacidad para apreciar de manera sensible y crítica su entorno.

### **Prácticas Artísticas Culturales:**

“En la vereda de Alto Negro, lleva ese nombre debido a una figura que aparecía allí. Esa figura era un hombre alto de voz oscura durante la noche menguante, la ciudad se abría y relevaba una hermosa ciudad. Aquellas personas eran atraídas hacia una hermosa celebración. Había comida

deliciosa. Al terminar la celebración los asistentes les dan viendras, - o sea, la comida que dan a uno para llevar-. Explicaba que era algo parecido al fiambre. Es como cuando el abuelito dice “Tomé mijito, llévase esas arepas para el desayuno”. Listo volviendo a la historia, al concluir la fiesta tanto quiénes comían estos alimentos se convertían en piedras, dejando una huella duradera en la luna. Por eso allá en Alto Negro hay tantas piedras, esas piedras son las personas que se alimentaron en esa fiesta” (Notas de diario de campo, 18/10/23)

El fragmento añadido anteriormente corresponde a un fragmento de mis notas de campo en la que el colectivo “Tradición en Voz alta”<sup>13</sup> visitó la escuela. En ese momento estaban llevando a cabo el desarrollo de un proyecto en el que compartían coplas y narraciones sobre la historia del territorio a través de la tradición oral en varias escuelas del municipio de Soracá. Durante la conversación, se leyeron algunas historias relacionadas con Alto Negro, una de las veredas de Soracá. Desde mi perspectiva, resultó significativo escuchar estas historias, especialmente porque cuando llegué a Soracá, no había mucha información sobre el municipio más allá de que Simón Bolívar se había hospedado en una casa ubicada en la vereda Otro Lado y percibí un cierto desinterés por conocer las formas de vida del pasado en el territorio durante las clases. Empecé a considerar que a través de la tradición oral se puede garantizar que esos saberes no se pierdan, enriqueciendo continuamente la identidad cultural y promoviendo un sentido de pertenencia y solidaridad dentro de la comunidad.

La antropóloga Clara Van de Hammen resalta que existe la presencia de diversos modos de vida campesina, por lo cual, no existe una única cultura campesina, sino que es importante reconocer sus múltiples expresiones que están arraigadas en saberes y formas de trabajo directamente relacionadas con la naturaleza, la tierra y la tradición oral, así como diversas formas de expresar la solidaridad en lo colectivo. Según la investigadora en su artículo “El tal campesinado sí existe” (2019), la identidad cultural campesina ha sido invisibilizada y despreciada. Los discursos institucionales perciben a los campesinos simplemente como productores rurales, ignorando una dimensión cultural que es fundamental para comprender la vida campesina. Destaca que las prácticas culturales son importantes para la valoración de la identidad cultural.

---

<sup>13</sup> tradición en voz alta es un colectivo de jóvenes que busca la preservación de las tradiciones culturales de Soracá.

Aprovechando que uno de los temas que debía abordar en la Cátedra de Paz era el patrimonio cultural, decidí retomar las historias narradas por el colectivo, con la intención de dar continuidad a sus objetivos sobre una memoria cultural viva que reivindica la tradición oral para dar cuenta de sus cosmovisiones y tradiciones para así, reivindicar la cultura campesina a través de la creación colectiva de un fanzine que transmiten la memoria cultural campesina.

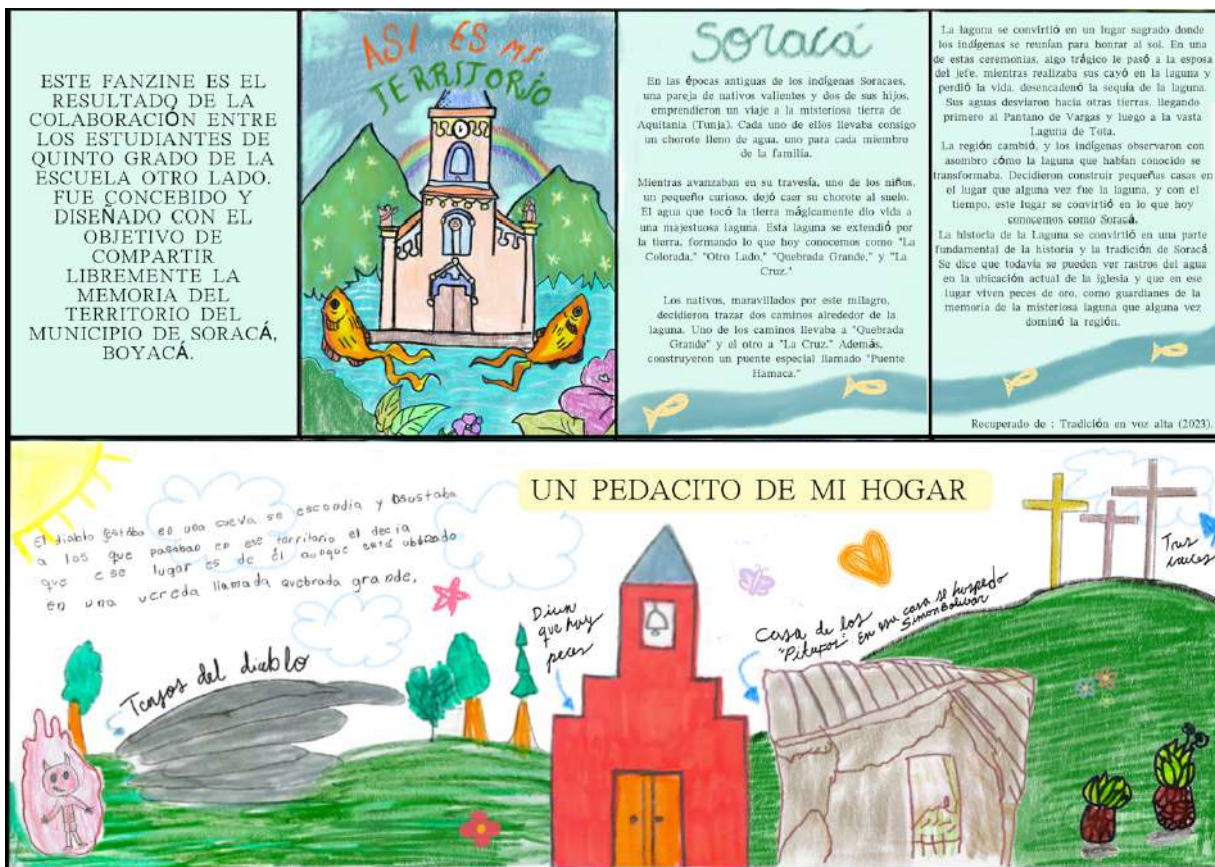


Gráfico 6. Fanzine colectivo del patrimonio cultural del municipio de Soracá. Elaboración colaborativa.

En una de las experiencias pedagógicas, inicié preguntando a los estudiantes si conocían lo que significaba el término "Patrimonio". Algunos mencionaron que se trataba de monumentos, mientras que otros lo relacionaron con herencia familiar. Les expliqué que ambas respuestas eran válidas, pero que, en esa ocasión, nos centraríamos en el tema de patrimonio cultural. Expresando la importancia de preservar dicho saber destacando la conservación de la memoria territorial y la relevancia de preservar las cosmovisiones y tradiciones orales. Posteriormente, les anuncié que la siguiente actividad consistiría en crear un fanzine colectivo que destacará principalmente el

patrimonio cultural de Soracá. Ejercicio propuesto por su facilidad de reproducción, lo que permitirá compartir conocimientos con otras personas.

Al respecto, se considera importante destacar que la propuesta pedagógica se articula con las experiencias creativas desde el testimonio oral y recupera dicha metodología para la reflexión sobre los conocimientos territoriales. De modo que los aportes metodológicos exigen una relación efectiva y afectiva con dichos testimonios. Tal como lo explica Oscar Rueda (2014) existe una acelerada desaparición de muchos escenarios del pasado en los territorios, lo que exige la creación metodologías efectivas para enseñar este tipo de contenidos en el ámbito escolar para la preservación del patrimonio cultural.

### **Reconocimiento del territorio:**

Para dar continuidad a estas reflexiones sobre el eje territorial, se involucró a los niños, quienes participaron colaborativamente en las distintas actividades. Esta construcción fue importante al involucrar a los niños y las niñas de forma activa en la colaboración de aportes narrativos sobre su experiencia en el territorio desde múltiples experiencias de exploración sobre el territorio desde la diversidad de perspectivas y experiencias individuales. Durante este proceso, se prestó atención a las características físicas y geográficas del territorio, así como a las tradiciones culturales y la vida cotidiana de la comunidad. Reflexionando constantemente desde una posición sensible a las experiencias compartidas.

Entre las actividades más destacadas que facilitaron un análisis profundo del territorio se encuentran el recorrido por el páramo de Soracá y la creación de una cartografía colaborativa utilizando la técnica de la arpillera. Estas experiencias permitieron un acercamiento profundo a la realidad del territorio promoviendo una comprensión sobre los modos de vida, las actividades familiares, la cultura agrícola y las labores del campo, entre otras.

Los primeros días de escuela, varios niños mencionaron que vivían cerca del páramo, lo que despertó mi curiosidad sobre este lugar. Dado que, al explorar los caminos alrededor de la

escuela, solo notaba paisajes agrícolas, una que otra casa, y bosques de árboles como robles o eucaliptos, me sorprendía que hubiese un páramo cerca de la escuela. Además, percibí que, en Soracá, en comparación con otros municipios de Boyacá, parecía mostrar menos preocupación por la conservación natural o la educación ambiental en las escuelas. Por lo anterior, me interesé en conocer el páramo, así que con varios de los estudiantes que vivían cerca, un sábado en la mañana organizamos una caminata por la montaña.

El recorrido duró aproximadamente tres horas. Algunos niños vivían en la vereda y conocían más a profundidad las dinámicas del páramo, mientras que otros que vivían en el pueblo lo frecuentaban principalmente para ir a jugar. Nuestro recorrido comenzó en la vereda de Quebrada Grande, es vecina de la vereda Otro Lado. Durante el trayecto, pudimos identificar cuerpos de agua como la quebrada Chica. Allí nos explicaron que Soracá tiene tres sistemas de abastecimiento: uno desde el nacedero El Salitre, el segundo del sector La Roca y el tercero desde el nacedero El Manzano. Sin embargo, notamos que la mayoría del territorio, como se mencionó anteriormente, carece de protección y no se percibía interés para su protección.

Identificamos diversas problemáticas, a causa de la intervención humana y la deforestación por el desarrollo agrícola, especialmente en los cultivos de papa. Lo que ha alterado los ecosistemas nativos de la zona con el paso del tiempo, colocando en riesgo a muchas especies, como la chucha, el zorro y el conejo silvestre, debido a la degradación de la flora, así como la presencia del ganado. Además, observé de cerca el trabajo agrícola, en particular el proceso de cultivo de la papa y la cría de ganado. Los niños explicaron cómo se utilizan los agroquímicos y cómo las sequías a veces afectan las actividades económicas locales.



*Imagen 4. Recorrido al páramo.*

Con esta salida, comprendí como muchas dinámicas sociales están vinculadas a la degradación ambiental, el uso excesivo de agroquímicos, la erosión del suelo y la contaminación del agua, entre otros factores. Pueden afectar a las comunidades de diversas maneras, desde perjudicar la

producción agrícola, hasta comprometer la seguridad alimentaria e incluso impactar en la salud de las personas. A partir de estas reflexiones, fue crucial diseñar actividades que permitieran entender el territorio comprendiendo cómo las interacciones humanas afectan el entorno natural y, a su vez, cómo perjudica a las comunidades, ya que existe una interdependencia entre ambos aspectos.

Resultaba clave reconocer el territorio desde una perspectiva sensible, entendiendo la importancia de su cuidado y preservación. Además, muchas prácticas artísticas y culturales están estrechamente vinculadas con el entorno natural. Por ejemplo, las coplas y la tradición oral reflejan la vida natural, y así como es necesario preservar estas prácticas culturales, también lo es proteger los ríos, los páramos, las aves que dispersan sus semillas en la tierra, y las abejas que al posarse en las plantas polinizan para asegurar nuestros alimentos.

En el libro “Afectividad Ambiental” (2020), Ingrid Toro y Omara Giraldo, con respecto a la experiencia estética, la empatía, la ética, y la invitación a sensibilizar en forma común, destacan lo siguiente:

Sin embargo, un desorden del amor nos hizo frágiles y erosionó nuestra capacidad de conectar con esa estética, nos hizo incapaces de ver la belleza de la vida, nos aisló de las estrellas, las gallinas y la caléndula. Nos hizo pensarlos tan alejados de las catarinas, tan desconectados del colibrí y el canto del grillo, tan aislados de aquello que sostiene y nutre la vida. Aun así, el paisaje vivo que habita incluso por debajo de los asfaltos que pisamos, aguarda pacientemente el despertar de nuestros sentidos para que volvamos a reconectarnos con la sensación del perfume de la tierra húmeda, del primer astro visible cuando llega la noche, del retorno a nuestras más profundas preferencias estéticas. (p, 159)



*Imagen 5. Páramo de Soracá*

De lo anterior, retomo la urgencia de enseñar a sensibilizar, a conmoverse, a empatizar con cada ser vivo, así como a contemplar de manera afectiva el paisaje natural. Esto contribuye a la estetización del habitar, comprender el territorio como una red de relaciones en donde estamos inmersos y lograr una conexión con los otros cuerpos a través de la estética, tal como se menciona en el libro.

A partir de lo mencionado anteriormente, destacó la actividad de cartografía social creada de manera colectiva con los

niños de quinto grado. Esta actividad de cartografía tenía como finalidad crear un mapa textil utilizando la técnica arpillera, originaria de América Latina, especialmente de Chile. Esta técnica emplea retazos de telas y otros materiales, refleja escenas de la vida cotidiana, paisajes y figuras simbólicas. La elección de esta técnica se fundamentó en su naturaleza de creación colectiva y dialogante dentro de las comunidades, y en su propósito de visibilizar las experiencias de los grupos históricamente excluidos. A su vez, correspondía al propósito de la cartografía social, que según Barragán (2019), busca producir conocimiento colectivo para incidir en la transformación de las condiciones de vida de una comunidad, así como permitir espacios diálogo y la materialización de pensamientos subjetivos e intersubjetivos que permite comprender mejor las dinámicas sociales.



*Imagen 6. Iglesia de Soracá en la actividad de cartografía, creación colaborativa*

Luego de esta exploración de los fundamentos teóricos se da inicio a la construcción de una cartografía colectiva sobre el territorio. Para iniciar, pregunté a los niños si sabían que era una cartografía. A lo que respondieron que era un mapa como los que ven en las clases de sociales. Para su explicación me apoyé en la ilustración de Joaquín Torres García, "Nuestro norte es el sur" (1943), destacando la reflexión que plantea sobre cómo los mapas pueden moldear nuestra percepción del mundo. Luego, compartí las siguientes preguntas: ¿Qué sabemos sobre la historia de Soracá?, ¿Qué puntos de encuentro comunitarios hay?, ¿Conocemos las problemáticas ambientales del territorio?, ¿Conocemos las problemáticas sociales de Soracá?, ¿En qué lugar me siento feliz?, ¿En qué lugar siento miedo?, ¿Cuáles son las actividades económicas de Soracá?, ¿Qué animales y plantas conocemos del territorio?

Los niños mencionaron lugares, como la Casa de los Pitufos, el polideportivo, la escuela, el páramo, entre otros. También identificaron actividades económicas agrícolas relacionadas con la siembra de papa, el maíz, las habas, los rubios, los nabos. En cuanto la flora y fauna local, mencionaron plantas como la orquídea, el amor de hombre, el caballero de noche, el diente de

león y el roble. Asimismo, nombraron animales como ovejas, los chivos, el caballo, las ranas, vacas, serpientes, zarigüeyas, entre otros.

Por otro lado, los niños encontraron más dificultad para identificar las problemáticas sociales, ya que percibían a Soracá como un lugar tranquilo. No obstante, profundicé en los fenómenos de migración del campo a la ciudad debido a diversas dificultades. Esta preocupación me resultó relevante debido a la experiencia personal de mi familia, quiénes originarios de Boyacá, migraron a la ciudad en busca de una mejor calidad de vida. Consideré estas situaciones como problemáticas sociales ya que surge de dificultades económicas, limitaciones en el acceso a servicios básicos, problemas relacionados con la tenencia de tierras e incluso factores ambientales causados por la crisis climática.

A partir de esto, me remito al concepto de *Re-campesinización*, tal como lo plantea Van der Ploeg (2007), “Representa un proceso que abarca el resurgimiento del campesinado y nos obliga a repensar y reconceptualizar muchos de los conceptos básicos utilizados para interpretar los procesos de desarrollo rural y agrario”. Este concepto también aborda la idea de regresar al campo para contribuir a la revaloración del campo. Idea que surge como respuesta a la falta de autonomía que experimentan los campesinos respecto a la tierra.

Finalmente, tras la discusión, procedimos a construir la cartografía utilizando los retazos de tela que habíamos recolectado anteriormente. Sin embargo, consideré importante que la cartografía incluyera elementos representativos del territorio, como el fique, lana virgen y otros materiales del territorio, para que los niños pudieran plasmar figuras y símbolos significativos para ellos.



Imagen 7. Procesos de creación de la cartografía

En conclusión, este análisis visual que contribuye a la cartografía etnográfica como vínculos entre saberes geográficos, experiencias sensibles con los materiales y los lugares que circundan la vivencia de los niños, permite valorar el aporte de la experiencia pedagógica en la revalorización conceptual del campesino y sus aportes en la construcción de identidad sobre los territorios. Así como vincular problemáticas de tipo ambiental y social que se asumen en los desplazamientos territoriales entre los pobladores.



*Imagen 8 Resultado de la cartografía textil*

A continuación, se presentará una cartografía que ofrece una explicación visual y sintética de los resultados obtenidos en este capítulo:

# TERRITORIO

## Identidad territorial

Exploración espacial y visual a través de la cámara oscura



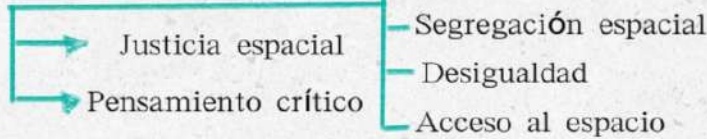
Geografía Humanista

Geografía Crítica

Conexión espacial

Cultivar la sensibilidad y la afectividad

Percepciones críticas



Cartografía sonora del territorio



Identificamos que los niños ocupan más la cancha que las niñas.

- ¿Cómo se siente el territorio?
- ¿Cómo se escucha el territorio?
- ¿Cómo huele el territorio?
- ¿Cómo se (re)imaginan el territorio?

## Prácticas artísticas culturales

### Reivindicación de la cultura campesina

“Los discursos institucionales perciben a los campesinos simplemente como productores rurales, ignorando una dimensión cultural que es fundamental para comprender la vida campesina”  
(Clara Van de Hammer)

Conservación de la memoria colectiva

Identidad cultural

Tejido social

Fanzine colectivo



### Territorialidades en el campo

- Preservación patrimonio cultural
- Tradiciones y expresiones orales

## Reconocimiento del territorio

Las prácticas artísticas y culturales están arraigadas a la tierra

Salida al paramo de Soracá — Conflictos ambientales

(...) así como es necesario preservar las prácticas culturales, también lo es proteger los ríos, los páramos, las aves que dispersan sus semillas en la tierra, y las abejas que al posarse en las plantas polinizan para asegurar nuestros alimentos (...)



Comprender el territorio como una red de conexiones

¿Existe una interrelación entre los problemas ambientales y sociales?

Cartografía social

Técnica arpillera

Su naturaleza de creación colectiva y su propósito de visibilizar las experiencias de los grupos históricamente excluidos.



Vida cotidiana, paisajes y figuras simbólicas

## Re-campesinización

Yo ayudo a mis papas a sembrar la papa, la catta, las cerezas, la zanahoria y la lechuga yo me comia las cerezas fue muy diebre ayudar el campo es muy bonita ♥

Estetización del habitar

## 6.2. Análisis y reflexiones sobre la categoría del rol docente:

En este capítulo, se tiene como finalidad aproximarse al análisis de la categoría del rol docente abordando los siguientes temas: *La enseñanza de educación artística visual; enfoques, didácticas y metodologías pedagógicas* y por último, *adaptación al contexto rural*. A través de las percepciones personales, percibidas en la institución, y las reflexiones surgidas durante la entrevista con otros docentes, así como el diálogo constante con diferentes referentes teóricos. Se pretende reflexionar acerca del rol docente desde una perspectiva reflexiva que se propone a continuación como marco conceptual elaborado específicamente para la comprensión de esta categoría, destacando su relevancia en la capacidad de adaptación y respuesta a las necesidades específicas que presenta en estos tipos de contextos.

LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL	ENFOQUES, DIDÁCTICAS Y METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS	ADAPTACIÓN AL CONTEXTO RURAL
Entender la forma en la que se percibe la educación artística visual en contexto de educación rural. Esto incluye explorar los enfoques pedagógicos, los imaginarios culturales, la experiencia de los estudiantes las metodologías y didácticas empleadas.	Se fundamenta en diversos enfoques, didácticas y metodologías pedagógicas que proporcionaron una base sólida para el diseño e implementación de prácticas educativas críticas y contextualizadas.	Se tienen en cuenta las características específicas de la enseñanza en contextos rurales, incluyendo los desafíos, necesidades, estrategias de adaptación y percepciones del rol docente en la escuela rural.

Tabla 3. Enfoque conceptual de la categoría Rol docente. Fuente: elaboración propia. (2024)

En los análisis sobre el rol docente se tendrá en cuenta una aproximación al marco teórico, y las competencias que plantean los lineamientos del MEN (2019) sobre la sensibilidad, la producción creativa y la comprensión crítica y cultural sobre los contextos. En donde los instrumentos de seguimiento a la práctica pedagógica realizada en los diarios de campo, experiencias de aula y las reflexiones personales como docente en formación, consolidan el lugar reflexivo sobre la enseñanza, las metodologías utilizadas y la adaptación al contexto rural.

## **La enseñanza de educación artística visual:**

Desde los primeros días de clase noté que la educación artística en contextos rurales no recibe la reflexión profunda por parte de los docentes en su práctica. En las primeras inmersiones al ámbito educativo, recuerdo que, al expresar mi interés por las artes, una de las profesoras mencionó que ya había alguien que pudiese encargarse de la decoración en las ceremonias de izada de bandera y en los arreglos de la instalación de la sede escolar. Lo anterior, refleja los imaginarios arraigados en torno a la educación artística, caracterizado por un enfoque reduccionista de la labor artística a las dimensiones decorativas de los eventos institucionales. Volviendo a la referente teórica Gary Gari Muliel, señala que el modelo de Escuela Nueva no es eficiente en la formación de educación artística, especialmente por la falta de docentes rurales especializados en este campo, lo que perpetua la desvaloración de la enseñanza en artes. Aunque la educación artística sí se hallará en el currículo educativo, observé que la docente de multigrado optaba por integrarla a otras áreas, como se evidencia en una conversación que mantuvimos:

“Pues yo creo que sí es importante para la enseñanza de los niños, lo que pasa es que por falta de tiempo toca transversalizar la artística con otras áreas. Artística es importante porque uno puede observar otros talentos de los niños, sin embargo, a veces uno tiene que estar pendiente de otras asignaturas, y a veces artística quita tiempo en las áreas elementales como matemáticas o español. Entonces en una Prueba Saber a un niño no le van a preguntar artística, sino le van a preguntar por otras áreas más importantes y pues uno no le puede decir a la rectora que por estar dando artística no pudo avanzar en las materias importantes. Entonces, es también por la cantidad de áreas que se da, por eso es que, en lo que llevo trabajando siempre he tratado de transversalizar artística con otras áreas, por ejemplo, si puedo transversalizar artística con naturales, pues lo transversalizo con naturales, pero también puede ser con sociales, o con tecnología”. (Profesora Mery, 26/11/23, entrevista)

Esto demuestra que, en contextos rurales, la escasez de docentes especializados en artes dificulta el desarrollo significativo de la educación, llevando a una práctica frecuente de integración interdisciplinaria. Esta situación no es exclusiva de una sola escuela. Jesús, el docente practicante de la vereda de Chaine, compartió una experiencia similar: “Cuando les ponían tareas en las que debían dibujar, ahí sacaban nota para artística. Entonces, digamos en sociales, debían dibujar una montaña, una sierra, un archipiélago y ahí sacaban la nota de artística” (Jesús Fuentes, 23/11/23, entrevista). En lo anterior, se explicaba que en la escuela de esa vereda las evaluaciones

del área de educación artística se sacaban dependiendo de los trabajos gráficos que hacían en otras asignaturas.

En este sentido, otro ejemplo de lo mencionado ocurrió durante la primera clase de educación artística con multigrado. En esa ocasión, la profesora Mery me pidió que planificara la clase de educación artística de manera que se articulará con otras asignaturas. Para esa clase, me correspondió articularla con la asignatura de tecnología. Dado que uno de mis objetivos en las clases es explorar las prácticas artísticas locales a través de metodologías educativas basadas en las artes visuales y su conexión con procesos de creación artesanales, decidí centrar la clase en la tecnología artesanal.



*Imagen 8 observación de videos de las prácticas tecnológicas artesanales del territorio*

Finalmente, retomando a la idea inicial se evidenció que la Educación Artística no es una prioridad, principalmente debido a la atención que se presta a las evaluaciones estandarizadas, las cuales valoran otros tipos de conocimiento en lugar del saber artístico. Prioriza lo que se considera “práctico” o “útil” en términos directamente aplicables al mundo laboral. De acuerdo con Martha C. Nussbaum en su libro “Sin Fines de Lucro: Por qué la Democracia necesita de las humanidades” (2010), Nussbaum argumenta que el actual modelo pedagógico enfatiza la utilidad a expensas de disciplinas como el arte y las humanidades, anulado casi por completo la reflexión y el pensamiento crítico. Estas observaciones me llevan a reflexionar sobre la integración de esta área con otras disciplinas, y cómo a menudo se ve relegada a un segundo plano. Esta situación me hace cuestionar si la interdisciplinariedad es realmente afectiva cuando se priorizan otros tipos de conocimiento sobre el arte. ¿Debe su utilidad ser el único criterio para valorar su campo? En mi opinión, la interdisciplinariedad entre las artes y otros campos del conocimiento es esencial, siempre y cuando se reconozca el valor de enseñanza en artes para la fomentación de pensamiento crítico, creativo y empático.

Desde una postura reflexiva, se pueden plantear otras dimensiones del aprendizaje y la enseñanza de la educación artística desde los aportes de los lineamientos del Ministerio, haciendo énfasis en el entorno práctico de elementos sensibles sobre las dimensiones interculturales donde se valora la apropiación del saber tradicional en los contextos.

### **Enfoques, didácticas y metodologías pedagógicas:**

Durante el desarrollo de las clases, desde el principio noté una preocupación por la pérdida generacional en las prácticas artísticas y culturales locales. Por eso mismo, consideré pertinente que el diseño de las clases de educación artística estuviese enfocado en la recuperación y preservación de estos saberes y prácticas artísticas culturales. Precisamente porque en ciertos contextos las prácticas culturales han sido desplazadas o marginalizadas por causa de la colonización y la imposición de valores culturales hegemónicos. En este sentido, la preservación de estas prácticas puede servir como acto de resistencia contra la hegemonía cultural impuestas por el colonialismo. En el documento de Lineamientos de Educación artística y visual establecido por el Ministerio de Educación (2022), Ana Mae Barbosa es citada al destacar la importancia de apostar por una educación intercultural que priorice el aprendizaje sobre la cultura local.

Algunas de las actividades que desarrollé fue sobre la exploración de las tecnologías artesanales, centrado en las herramientas y técnicas tradicionales arraigadas en el territorio. Sin embargo, me sorprendió observar que muchos de los estudiantes de multigrado carecían de conocimiento sobre las prácticas culturales típicas de la región, como el proceso de fabricación de ruanas, el tejido con fique o la elaboración de cerámicas. Por lo tanto, desde esa primera clase de educación artística me enfoqué por recuperar esas prácticas propias del lugar donde nos encontramos.

En otro momento, junto a Carolina, nos correspondía abrir el espacio de tertulias artísticas



*Imagen 9. Lectura de “El Convite de los Animales” de Jorge Velosa*

con los estudiantes de quinto de primaria. Durante las reuniones de práctica, se nos aconsejó crear espacios de lecturas, por lo que elegimos el libro “El Convite de los Animales” del cantautor Jorge Velosa, un libro escrito en forma de coplas que relata la vida del campo en la voz desde la perspectiva de los animales. A partir de ahí, realizamos una actividad con el fin de reivindicar las palabras propias del campo para la construcción de un glosario campesino de forma colectiva. Recuerdo que hablamos sobre el origen de la palabra “Sumercé”, sobre que su origen se

desarrolló durante la época colonial, ya que las personas esclavizadas debían dirigirse a los españoles de la forma original “Su merced”, posterior a la abolición de la esclavitud esa palabra “Sumercé” la adoptaron especialmente en Boyacá volviendo de uso coloquial y cambiando totalmente su significado original, sin distinción de clase social, raza u origen.

Otro de los espacios pedagógicos que destaco, fue la preparación de la jornada de izada de bandera en conmemoración del 12 de octubre, tradicionalmente celebrado como el día del descubrimiento de América. Sin embargo, ese día también ha sido reinterpretado como el día de la Resistencia Indígena o el Día de la diversidad cultural. Por eso mismo, el desarrollo de la izada de bandera que nos correspondía organizar junto a Multigrado, se pretendía cambiar la tradicional narrativa para reflexionar sobre el impacto negativo que tuvo la colonización en los pueblos indígenas y en los territorios del sur América. En ese sentido, en colaboración con los niños y mi compañera Carolina, desarrollamos una obra de teatro llamada “Cantares del Dorado”, la cual exploraba el conflicto entre los españoles y las comunidades indígenas por el saqueo de recursos naturales, destacando su impacto en la fauna nativa y cómo las comunidades lucharon por defender su territorio. Como se muestra en el siguiente fragmento:

- **Narrador:** Mientras los españoles descansaban, el caballo se despierta porque escucha ruidos en medio de la noche. Se trataba de un venado perdido.
- **Caballo:** ¿Quién se atreve a interrumpir mi tranquilo sueño?
- **Venado:** Lamento haberte despertado. Estaba buscando comida, y me perdí en la oscuridad del páramo.
- **Caballo:** (Sorprendido por su apariencia) ¿Qué clase de horrible animal eres?, ¿Dónde está tú dueño?
- **Venado:** ¿Dueño?, ¿Qué es un dueño?, ¿Eso se come?, ¿Por qué estás amarrado?
- **Caballo:** Mi dueño siempre me amarra, debe asegurarse que no pueda huir. En fin, deberías irte muy, muy lejos, me agradas un poco. Mañana junto a mi dueño, Cristóbal. Destruiremos todo lo que se nos atraviere, para encontrar el dorado. Incluyéndote a ti, a los otros animales. y a esos otros salvajes, llamados Muisca.

(Carolina Echeverri y Paula Cano, guion obra de teatro, 12/10/2023)



Imagen 10. Registro de la presentación de teatro en la izada de banderas.

En ese contexto, reforzando el propósito previamente mencionado acerca de reconocer de forma crítica el impacto negativo que tuvo la colonización en los pueblos campesinos e indígenas. También durante las actividades planeadas se tuvo en cuenta el propósito de fomentar el reconocimiento y la comprensión sensible de las problemáticas ambientales. Por eso mismo, se llevaron a cabo las clases de cartografía sonora dirigida a cuarto y a quinto. El objetivo central de esta clase fue apreciar los sonidos con base en la idea de que los sonidos no son efímeros, sino que también poseer una memoria que refleja la historia y la identidad de un lugar. Para explicar esta idea, se compartieron ejemplos concretos de un proyecto llamado “Paisaje Sonoros en Vías de Extinción”. Este proyecto creado por José Ricardo Delgado, recopila paisajes sonoros de lugares amenazados por factores como el cambio climático. Entre estos lugares se incluyen nevados, páramos y otros ecosistemas cuyos sonidos podrían desaparecer eventualmente. Mediante este proyecto, busca sensibilizar a los estudiantes para la construcción de sus cartografías y estuviesen más atentos a los sonidos del entorno natural.

De esta manera se pueden identificar algunos logros y aportes de la experiencia desde el ámbito personal en el rol docente: planeación integrada con otros docentes, relaciones situadas con los estudiantes y sus familias, anclar la experiencia pedagógica hacia la subjetividad y menos figurativa, mejorar las dinámicas de control de grupo al abordar el *rol docente* en el contexto multigrado, puede volverse atención a dinámicas variadas desde la simultaneidad, atendiendo a las diferencias de edad en el aula multigrado. La experiencia integradora de los conocimientos

interdisciplinariamente por las cualidades de las instituciones rurales, profundizando las dinámicas de enseñanza y aprendizaje desde diferentes ámbitos del saber, destacando el rol de la educación artística.

### **Adaptación al contexto rural:**

Durante mi experiencia, pude observar de manera cercana las condiciones relacionadas con los recursos, el transporte y la infraestructura escolar. Previamente se nos había advertido sobre la posibilidad de encontrar escuelas en mal estado y enfrentar problemas de transporte, entre otros desafíos, la realidad de la escuela “Otro Lado”, es diferente. En esta escuela la infraestructura se encontraba en mejores condiciones que otras escuelas, aunque pude notar la ausencia de una biblioteca y de una sala de sistema, también contaba con una ruta escolar que llevaba a las profesoras y a los niños desde el parque principal del municipio hasta la escuela de la vereda. Sin embargo, para aquellos niños que vivían más alejados, debían llegar a la escuela en otros medios de transporte, o en algunos casos, caminar largas distancias. Además, no todas las escuelas del municipio tenían acceso a la ruta escolar. Estas diferencias me llevaron a reflexionar sobre la diversidad de experiencias que pueden existir entre las escuelas rurales. Por ejemplo, durante la conversación con la profesora Mery, ella compartió sus experiencias trabajando en otras escuelas en el mismo departamento:



*Imagen 11 La profesora Mery y Carolina caminando hacia la escuela*

“He trabajado en lugares donde no hay transporte, el maestro tiene que caminar. Por lo menos, cuando trabajé en Otanche tenía que caminar tres horas para llegar a la escuela, eso es lo más difícil, también trabajar en lugares donde no hay luz, no hay un computador, no hay impresoras, la parte tecnológica es casi nula. En Otro Lado, no hay esos problemas. En Puerto Boyacá no había transporte, había dificultad para trabajar.” (Mery, Entrevista, 26/11/23)

El fragmento anterior refleja la comparación de estas experiencias con otros contextos en el mismo departamento, destacando los desafíos que enfrentan tanto los estudiantes como los

profesores en contextos rurales. Pues como se mencionó en el marco teórico, Gary Gari Muriel (2022), explicaba que las barreras que enfrentan las docentes que se evidencia también en la precarización de su labor, que incluye afectaciones en la salud mental y riesgos de seguridad en los trayectos que deben recorrer. Además, lo anterior me llevó a considerar alguna de las reflexiones de la compañera de práctica Carolina quién señaló la importancia de evitar la homogeneización en la enseñanza rural. Ella mencionaba que existe una tendencia a imaginar que todas las formas de enseñanza en entornos rurales son similares, cuando en realidad puede variar significativamente incluso dentro del mismo municipio.

Al respecto, esta categoría permite abordar otros asuntos prioritarios para la defensa de la educación rural, como lo son las condiciones propias del contexto educativo, los retos de la planeación a estudiantes multigrado, la integración de las formas de evaluar y situar el grado de precarización de las instituciones educativas rurales frente a las instituciones urbanas. Así como reflexionar sobre el enfoque pedagógico de la Escuela Nueva. Ante lo cual es importante cuestionar: ¿Qué cambios deben ocurrir en la escuela rural?, desde el enfoque del Derecho Humano a la Educación (DHE) se discute la *adaptabilidad* (derecho a la calidad educativa), *Accesibilidad* (Derecho de los sujetos a la enseñanza), *Asequibilidad* (Derecho a la disponibilidad del servicio educativo) y la *Adaptabilidad* (derecho del sujeto a la permanencia educativa). Atributos que aborda A. Mora (2012) en el documento “Elementos para pensar el derecho a la educación” cuyos aportes permiten cuestionar el rol docente frente a la defensa del derecho educativo en equidad para la población colombiana.

A continuación, se presentará cartografía que acompaña los resultados obtenidos en este capítulo:

# ROL DOCENTE

## Enseñanza de la educación artística visual

Desvalorización de la enseñanza en artes.

En el modelo de Escuela Nueva no es eficiente la formación de EA

Metodologías y didácticas empleadas

¿Debe su utilidad ser un criterio para valorar su campo práctico y de conocimiento?



Metodologías descontextualizadas  
Imposición de valores culturales hegemónicos.

Interdisciplinariedad

“Cuando les ponían tareas en las que debían dibujar, ahí sacaban nota para artística. Entonces, digamos en sociales, debían dibujar una montaña, una sierra, un archipiélago y ahí sacaban la nota de artística” (Jesús, entrevista, 23/11/23)

## Enfoques, didácticas y metodologías empleadas

Educación artística enfocado en la recuperación y preservación de las prácticas artísticas culturales.

Actos de resistencias contra la hegemonía cultural.

Obra de teatro “Cantares del dorado”

12 de octubre: Día de la diversidad cultural



Pedagogía crítica.

Educación intercultural

Enfoques pedagógicos

Pedagogía decolonial.

Educación ecosocial.

Tecnología artesanal



## Adaptación al contexto rural

Precarización de las instituciones educativas rurales frente a las instituciones urbanas.

Escuela Nueva

Estos procesos educativos en contexto rurales suelen estar diseñados para ser implementados de forma homogénea en todos los territorios.

Escasez de recursos.

Baja cobertura.

Deficiencia en la calidad educativa.

Precariedad en la infraestructura

Ausencia estatal.

¿Qué cambios deberían ocurrir en la escuela rural?

Atender realmente a los contextos y necesidades de las poblaciones rurales.

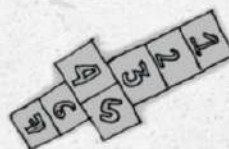


Registro del camino para llegar a la escuela de Otro Lado.

Diversidad de experiencias.



Creación realizada por Jesús del camino para llegar a la escuela de Chaine



### 6.3. Análisis y reflexiones sobre la categoría de infancias:

Este apartado logra situar a los participantes directos de la experiencia pedagógica como asuntos propios del aporte reflexivo sobre las identidades de las infancias rurales y su lugar en la escuela, logrando una posición crítica sobre el enfoque tradicional de las estructuras de control y dirección de la enseñanza en las instituciones. En la siguiente tabla se especifica el marco conceptual que aborda la postura del autor en el presente análisis.

IDENTIDAD DE LAS INFANCIAS RURALES	EL LUGAR DE LAS INFANCIAS EN LA ESCUELA	ADULTOCENTRISMO EN LA EDUCACIÓN
A partir del contexto sociocultural se explora cómo el entorno rural influye en la formación de la identidad de los niños, considerando factores como las tradiciones, el trabajo agrícola, y las relaciones comunitarias, entre otros. Se reconoce la heterogeneidad dentro de las infancias rurales, evitando generalizaciones y considerando las diferencias individuales y comunitarias.	Teniendo en cuenta enfoques pedagógicos como la educación crítica, se analiza cómo se percibe el papel de las infancias dentro del sistema educativo rural y cómo, como bajo la perspectiva de la pedagogía crítica, se puede impulsar a los niños a ser agentes de cambio.	Se identifica cómo el adultocentrismo se manifiesta en la educación rural y sus efectos en el desarrollo de los niños. Se propone estrategias para desafiar el adultocentrismo, fomentando una cultura educativa más inclusiva y respetuosa de las opiniones y necesidades de las infancias. Enfocándose en la importancia de fomentar relaciones intergeneracionales horizontales dentro de la comunidad escolar.

Tabla 4. Enfoque conceptual de la categoría Infancias. Fuente: elaboración propia. (2024)

#### Identidad de las infancias rurales:

¿Infancias o infancia? Desde el punto de vista de Janet Galeano, es importante cuestionar la pluralidad o singularidad de esta palabra. Precisamente, debido a que, como ella plantea, las infancias han sido socializadas desde una única y homogénea perspectiva hegemónica. Además, retomando las ideas de Manfred Liebel, quien aborda este tema desde su configuración colonial, es fundamental reconocer que las experiencias infantiles no son universales y están intrínsecamente vinculadas a las estructuras de dominación social. Liebel argumenta que el concepto de infancia no es homogéneo; por ejemplo, el dominio del Norte Global sobre el Sur

Global<sup>14</sup> está entrelazado con los patrones de infancia predominantes en el norte, lo que lleva a una evaluación inadecuada de las infancias en el sur, clasificándolas como deficientes o subdesarrolladas ante el imperialismo del conocimiento occidental. Esto es problemático, ya que aleja la atención de las experiencias particulares de los niños en diferentes territorios. En el contexto de esta sistematización, se evidenció claramente la percepción homogénea sobre las infancias. Por ejemplo, en las entrevistas con los docentes de práctica, Jesús Fuentes, quién fue docente en la escuela de la vereda de Chaine, señaló que durante el acompañamiento de las pruebas Saber de grado quinto, notó que muchas preguntas estaban enfocadas en la vida urbana. Carolina también compartió una experiencia similar, destacando la diversidad de niños en la escuela “Otro Lado” y la importancia de adaptar la enseñanza al contexto específico:

“La gente suele pensar que todos los niños de campo son niños campesinos, pero no, en la escuela Otro Lado había niños de la ciudad, del campo, y de la vereda. En el momento de dar clase, una debe conocer el contexto específico, porque digamos en sociales, si yo les explicaba algo de los pisos térmicos, no es lo mismo explicarles a los niños del pueblo que un niño que vive en el campo. El niño que vive en la vereda sabe que bien arriba en el páramo se da la papa, pero un poco más abajo se daba la cebada, y que la cebada no se puede cultivar en el páramo porque se quema. Los niños de la ciudad o del pueblo, no lo entenderían fácilmente” (Carolina, entrevista, 7/12/23)

Se asume erróneamente que todos los niños tienen las mismas experiencias, lo que acentúa la importancia de hablar de ‘infancias’ en lugar de ‘infancia’, reconociendo así la particularidad y pluralidad de cada experiencia. Además, se observó cómo algunas docentes manifestaban una visión subordinada de la vida en el campo, tratando a los niños como si fueran de la ciudad y no comprendiendo realmente su realidad rural. Por ejemplo, noté que enfatizaban que la única forma de vida buena era en la ciudad y alentaban a los niños de intentar no involucrarse en actividades rurales cuando crecieran. Estas mismas percepciones también eran evidentes entre los propios niños, como lo expresó Carolina en una respuesta durante la entrevista:

“Una preocupación muy grande son las cosas que a los niños les causa emoción, las aspiraciones de los niños de campo es irse a las ciudades. Noté que para los niños estar en el campo

---

<sup>14</sup> la distinción entre “Sur Global” y “Norte Global”, no únicamente se refieren a ubicaciones geográficas específicas, sino también implica diferencias epistemológicas dominante sobre el saber de la enseñanza y los aprendizajes. Con ello se hace referencia a la defensa territorial y cultural propia de los pueblos originarios de Latinoamérica, donde autores como Walter Mignolo, Boaventura De Sousa Santos, Silvia Rivera Cusicanqui entre otros, han logrado posicionar el saber autónomo de las comunidades locales, sobre los conocimientos occidentalizados que estandarizan las pruebas y los currículos escolares.

es ser pobre y ser bruto. Me parece que ellos empiezan a rechazar su forma de hablar propia, hay un rechazo a su propia identidad. Recuerdo que un niño tenía un acento muy marcado y los demás se la montaban, además, el niño trabajaba con su papá. Algo que pasa con muchos niños de la vereda es que son forzados a crecer muy rápido, son como niños adultos”. (Carolina, entrevista, 20/10/23)

Por lo tanto, es importante promover narrativas educativas que reconozcan y valoren la cultura campesina. La creencia de que el éxito solo se puede encontrar en la ciudad, junto con la manera en que los niños interiorizan las percepciones negativas sobre su propia identidad campesina, no solo afecta su autoestima al sentir que sus vidas no son dignas de valorar, sino que también puede llevar a la pérdida de conocimientos tradicionales y, consecuentemente, a la pérdida de la identidad del sector rural.

Por otro lado, en relación al impacto de la globalización en la comprensión de la identidad, se llevó a cabo una actividad con los niños y las niñas de cuarto grado que consistió en la exploración etnográfica de los objetos del territorio a través del dibujo. El objetivo era posibilitar espacios de reflexión sobre la importancia de comprender las realidades del territorio a través de los objetos, especialmente aquellos objetos tradicionales, ya que suelen estar arraigados en la historia y en las formas de vida del territorio. Sin embargo, durante el desarrollo de la actividad,

se observó que la mayoría de los participantes optaban por elegir dispositivos tecnológicos.

Lo anterior demuestra cómo el uso de las tecnologías ha influido en las preferencias de los niños. Sin embargo, noté que quienes sí cumplieron con el objetivo de la actividad, eran quienes vivían en la vereda, y quienes enfrentan mayores desafíos en términos de acceso a la tecnología. Esta disparidad resalta la

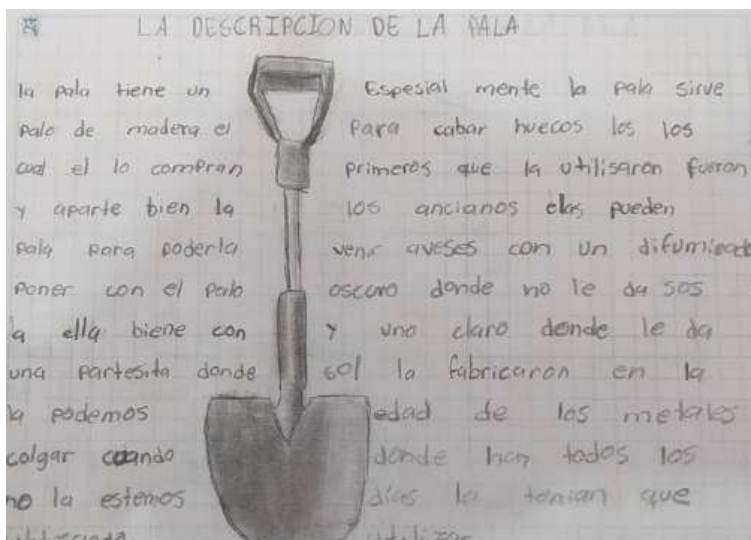


Imagen 12. Creación del dibujo etnográfico elaborado por Juan David.

importancia de considerar las diferencias contextuales en la experiencia de la globalización y cómo

ésta afecta de manera desigual a los niños según su ubicación geográfica y acceso a recursos tecnológicos.

En este sentido, resultó importante acudir a la memoria de los objetos ya que pueden desempeñar un papel importante en la construcción y expresión de la identidad subjetiva e intersubjetiva de una comunidad desde una perspectiva crítica. Trayendo a colación las ideas de Manfred Liebel, es esencial cuestionar las narrativas unilaterales y occidentales sobre la globalización de las infancias, reconociendo la pluralidad de experiencias y perspectivas:

Ciertamente, se puede difícilmente negar que, a raíz de la colonización, por ejemplo, la escuela según el modelo occidental ocupa cada vez más espacio en la vida de los niños y es cada vez más importante para su vida futura. Pero hay que considerar, al igual que con respecto a otros aspectos de la globalización de las infancias, que no se extienden a todos los niños de la misma manera, no alcanzan la misma importancia y son incluso reversible. El aprendizaje escolar, así como la legalización de las relaciones sociales o el uso de las tecnologías digitales pueden ser concebidas y practicadas de varias formas. Cualquier intento de usar ciertos términos para la globalización de las infancias, se asocia con el riesgo de poner en absoluto y comprometerse con una sola perspectiva, generalmente la dominante occidental. (p.33)

En relación a lo expuesto hasta el momento, las infancias están atravesadas por ejes de dominación sobre las identidades, con una clara influencia de las informaciones tecnológicas sobre los cuerpos y las responsabilidades generadas en el ámbito rural sobre los niños y las niñas. Una postura que romantiza la labor de crecimiento en la edad infantil y, por otro lado, cuestiona el rol de la información mediática en la transculturización de los principios formativos en las familias y las instituciones.

### **El lugar de las infancias en la escuela:**

Desde mi experiencia como docente practicante en la escuela “Otro Lado”, fue muy evidente la presencia de lo que Paulo Freire interpretaría como *Educación Bancaria*. Como ya se ha explicado anteriormente, este enfoque enseñanza se caracteriza por percibir a los estudiantes como recipientes pasivos que deben recibir y memorizar la información sin cuestionar de forma crítica y consciente lo que se les enseña. En este sentido, el lugar de las infancias se ve limitada, ya que los niños son principalmente vistos como receptores de conocimientos y se espera que sigan pasivamente las instrucciones de las docentes. Esta forma de enseñanza contribuye a perpetuar desigualdades sociales al desconectar el contenido del currículo de la vida rural de los niños. Por

ejemplo, en relación con la educación artística, al preguntar a la docente de prácticas Carolina sobre el papel del arte dentro de la escuela rural desde lo que ella percibió, se hizo evidente una sensación restrictiva hacia el sentido de las artes en la formación básica, donde se esperaba que los niños siguieran instrucciones rígidas y uniformes en sus actividades. Esta concepción de la educación artística refleja una división binaria entre lo que se considera válido para los adultos y para los niños, lo que limita la expresión creativa. Retomando las ideas de Manfred Liebel, quien compara las configuraciones de identidad de adultos y niños, se evidencia una perspectiva

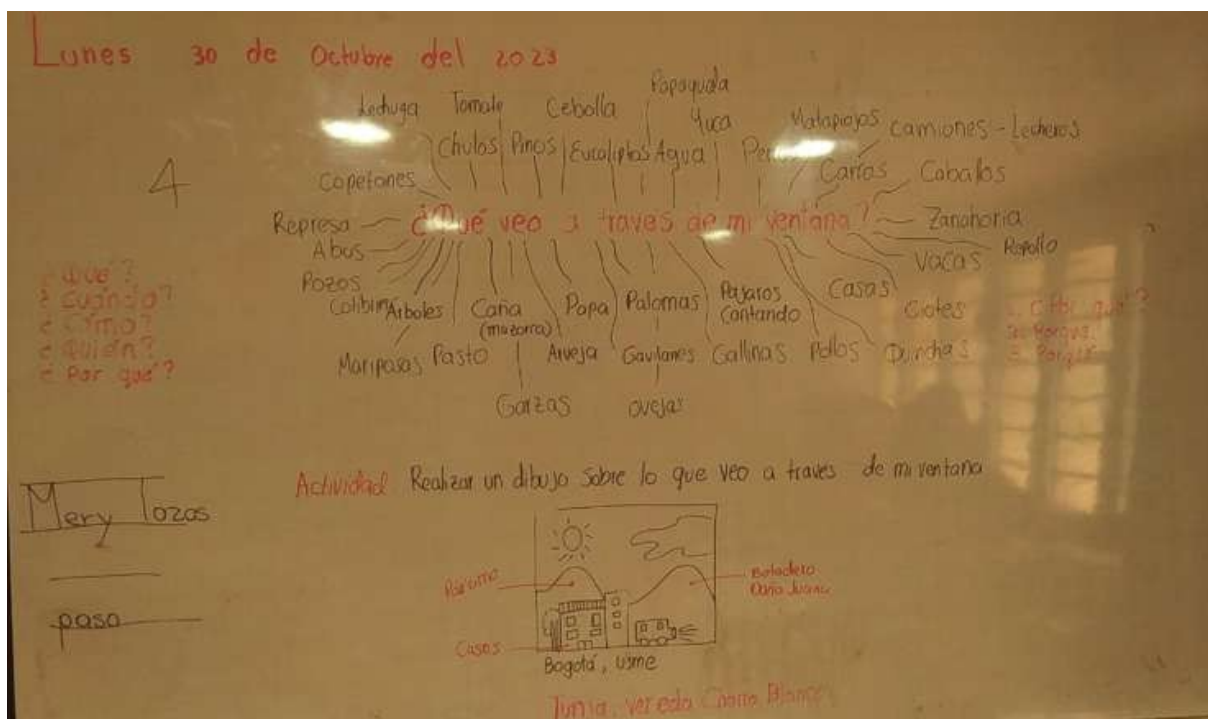


Imagen 13. Rizoma elaborado en clase.

occidental que tiende a describir a las infancias como irracionales y a los adultos como racionales. Carolina hacía referencia a esto al señalar cómo las escuelas reprimen la creatividad y los diversos lenguajes de comunicación de los estudiantes a través de las expresiones artísticas. En este trabajo de sistematización, logra visibilizar métodos pedagógicos que permitieran cierta interacción homogénea con los niños y las niñas, reconociendo y respetando sus singularidades lingüísticas y expresivas. Consciente de que el lenguaje de los participantes no siempre se ajusta a las normas adultas. Por lo cual, intenté explorar alternativas didácticas que permitieran capturar sus voces de manera real y sincera frente a los procesos adelantados en clase o fuera de los escenarios educativos como escenarios más cercanos a sus vivencias rurales. Por ejemplo, con

multigrado desarrollé la clase “¿Qué ves a través de tu ventana?”, donde se exploró el territorio y la cotidianidad de los niños a través de sus propias perspectivas. Al comprender que la mayoría de los niños viven en la vereda y sus familiares trabajan en actividades agrícolas, quería explorar qué observaban, escuchaban, sentían y experimentaban, entendiendo esta actividad como una metáfora para comprender sus contextos. Por lo tanto, compartí dicha didáctica en la institución buscando facilitar un intercambio de experiencias que permitiera a los participantes expresarse libremente. Después de recopilar todas las ideas, las plasmé en el tablero de forma similar a un rizoma. Luego, les pedí a los niños que dibujaran esos resultados en sus cuadernos. Finalmente, transferimos esos dibujos en papel acetato para construir proyectores artesanales. De esta manera, en la oscuridad, con la ayuda de una linterna los dibujos se podían reflejar en cualquier superficie blanca.

En conclusión, este ejercicio rizomático permitió abordar elementos diferenciales desde la experiencia de los participantes, involucrando la perspectiva colectiva en la creación de una cartografía social de las infancias. Como resultado, se propuso una discusión sobre los puntos centrales de la experiencia de las infancias sobre su territorio y se adecuó una postura abierta al significado sobre el lugar y la importancia de los sujetos en la elaboración de la práctica pedagógica. Dicha postura metodológica replantea el lugar de las infancias en la escuela, tanto en el lugar de enunciación como en la elaboración compartida de la experiencia creadora, dando lugar a las dinámicas de clase homogéneas sin dominio del saber centrado en el docente o en la técnica empleada como saberes previos sobre el arte y la cultura.



*Imagen 14. Procesos de la creación de los proyectores artesanales*

### **Adultocentrismo en la educación:**

En la escuela, se evidenciaba constantemente la presencia de prácticas adulto-centristas, donde la voz y la autoridad de los adultos se privilegiaba sobre la participación y la opinión de los educandos. Esto se manifestaba de diversas formas, desde la falta de participación de los niños en la toma de decisiones hasta la percepción de que sus opiniones y experiencias no son válidas o poco importantes dentro de la planeación docente. Un ejemplo de esto era la disparidad en el derecho a la participación en la evaluación docente, mientras que los estudiantes de bachillerato tenían la oportunidad de evaluar a sus profesores sobre su desempeño, los niños de las escuelas primarias no tenían ese mismo derecho. Esta falta de participación no solo negaba a los niños la oportunidad de expresar sus opiniones y preocupaciones, sino que también perpetuaba la idea que su voz no era tan valiosa como la de los adultos. Se observó una tendencia a invalidar las opiniones y perspectivas de los niños y las niñas en el contexto escolar, a menudo eran regañados por la forma en la que hablaban o expresaban sus ideas, lo que limitaba su participación activa en la sociedad.

Es necesario explorar otras maneras de abordar nuestra relación con los niños y las niñas, de igual forma, se involucró a los participantes en los procesos de sistematización cuando se incluyen sus propias perspectivas sobre los conceptos trabajados en clase. Como menciona Janet Galeano, se plantea una crítica a nuestros procesos de investigación y a los instrumentos de mediación evaluativa dentro de los dispositivos de comportamiento en las clases. Un aporte esencial de esta reflexión es centrar la mirada a los procesos de objetivación de las infancias como elementos a ser señalados y descritos por el investigador, sin tener en cuenta su propia participación frente a los conceptos que elaboramos. Por tanto, requerimos otras formas de abordar la investigación en la que las niñas y niños participen como sujetos capaces de construir conocimiento desde sus propias experiencias.

Además, en el artículo de Geografías de las Infancias, escrito por Anna Ortiz Guitart (2022) éticamente sentía la obligación de buscar otras alternativas para desarrollar esta investigación, desligándome en cierta medida de la visión adulta y validando otros tipos de lenguajes creativos. Frente a esta problemática, opté por utilizar la escritura de cartas como una herramienta de investigación, reemplazando las entrevistas, especialmente al situarse en las artes, donde es importante la expresión creativa de los niños y las niñas. Esto me permitió crear espacios seguros donde los participantes se sintieran libres de expresarse sin algún tipo de expectativa preestablecida, fomentando su uso de la imaginación y la emocionalidad en lugar de forzarlos a

articular sus pensamientos dentro de límites predeterminados. Como ejercicio, escribí una carta dirigida a ellos, compartiendo creativamente mi cotidianidad en la ciudad y animándolos a responder de manera similar. Estos fueron algunos de los resultados obtenidos:

De este modo, logra ejemplificar a través de la metodología situada en y para las infancias, el aporte de la estructura conceptual y didáctica para abordar las problemáticas educativas sobre las infancias rurales. Como resultados, se puede apreciar que el concepto sobre las infancias fue abordado a partir de la experiencia sensible sobre el quehacer de los niños y las niñas en el campo, el vínculo con saberes y formas de vida en el campo, así como su articulación con la fantasía y elementos de la imaginación que acercan esta propuesta a las dinámicas contextuales de la ruralidad campesina en las instituciones educativas.

5 / 11 / 23

Hola, espero te encuentres bien y feliz en el bello campo de Sozaca. Vivo en la Ciudad de Bogotá, específicamente vivo en la localidad de Usme, en el Sur de la ciudad. ¿Cuál es tu nombre?, ¿Dónde vives?, ¿Cuántos años tienes?. Hoy decidí escribirte para conocerte mejor y compartir algunos de las cosas que hayo en la ciudad, porque resulta que he oido muchísimas historias sobre tu vida en el campo, y me parece que debe ser un lugar muy lindo para vivir, por eso mismo te escribo, me encantaría conocerte más. Yo vivo con mis papás, mis hermanas y una perrita, ¿Tú con quién vives?. Debo despertarme a las seis de la mañana todas las días y caminar más o menos cinco minutos para esperar el alimentador. ¿Tú a qué horas te levantas?, ¿Cuáles es tu rutina en las mañanas?. Mi papá es conductor de Transmilenio y mi mamá vende productos de revistas. ¿Tus papás en qué trabajan?. Normalmente desayuno café con leche y pan todas las mañanas, ¿tú que desayunas?. Aunque no me gustan mucho las bebidas calientes porque siempre se me hace tarde, vivo lejos de la universidad, porque de lo contrario no podría entrar a clases, ya que mis profesoras son muy estrictas con la puntualidad. En las mañanas siempre hace bastante frío porque es bastante alta la zona en la que vivo, ¿Allí también hace frío?. Cuando estudiaba en el colegio me gustaba mucho jugar baloncesto con mis amigos, aunque los niños a veces tienden a discutir, eso me hace sentir incómoda a veces, ¿Tú juegas en los descansos?, ¿a qué te gusta jugar?, ¿te sientes cómoda o incómoda con tus compañeros?. En el colegio disfrutaba muchísimo algunas clases, pero otras no tanto. Por ejemplo, a mí me gustaban mucho las materias de lengua castellana y educación artística. Amo inventar historias en mi cabeza y escribirlas, también me gusta leer cuentos e imaginar a personajes y las escenas de mi cabeza, y amo pintar, sobre todo animales y plantas, pero no me gustan las matemáticas, ya que mi profesora era muy regañona. ¿A ti te gustan tus clases?, ¿tu recibiste clases de Educación Artística? Tengo muchísima preguntas, pero no quiero saturarte. Si alguna vez visitas Bogotá ¡me encantaría mostrarle mi ciudad! Por favor, escíbeme de vuelta y cuéntame más sobre tu vida.

¡Saludos! =>

Imagen 15 Epistolario etnográfico: Intercambio de cartas creada por la investigadora

13 de Noviembre del 2023, Sorocá

Ahola espero que estes bien y feliz. Mi nombre es Laura tengo 10 años y soy de la ciudad de Sorocá específicamente vivo en una vereda llamada Quiedada grande. Hoy deudo contarte lo que hago, y como vivo. Yo vivo con mi mamá papá y 2 hermanos y dos perritos que se llaman Pancha y loco se llama loco porque cuando lo compramos mi papá que se llama José le dio de comer y se empezaba a mover como loco por eso lo llamamos así, por si tuviste duda Yo me despierto a las 4:00 ¿4 tú? yo siempre despues de levantarme le doy gracias a Dios luego me deshenedo el pelo y me meto a bañar solo 5 minutos luego me cambio desayuno y me voy.

¿Cuál es tu rutina diaria? Yo desayuno caldo aveses fruta y chocolate ¿Cuál es tu desayuno? mis papas trabajan el campo sacando papas ¿En que trabajan tus padres? A veces cuando no hay clase juego con mis perros. A veces por las mañanas y por las tardes a se de moriado frio ¿Aya hace frio? Todos los dias juego con mis amigos a los cogidas. ¿Tenes amigos? ¿A que juegas? a mi me gusta mucho Ingles ¿Que materia te gusta mas? Mis profesas son muy bien con migo y muy exigentes ¿Como son tus profes? ¿te sientes comodo con ella? Amo Dibajar siquieres te dibujo un dibujo al final ¿Cual es tu talento? Mis vecinos son cheños osas tengo vecinos que roban ¿Ponde vives es peligrosos? Yo siempre despues de comer en la casa me pongo a hacer tareas sola ¿dequedan a hacer tarea? Las profes Paula y Carolina son muy buenas con migo y todas sus clases me gustari yo personal mente no le doy consejos para que sean mejor porque son las mejores Quisiera ir a visitarte creo que mi tio me puede llevar y que vive en bogota espero verte y conocer bogota el bello de parlamento.

con cariño,  
Laura

Imagen 15. Creación de carta de Laura.

Ahora, adjunto la cartografía que acompaña este capítulo:

# INFANCIAS

## Identidad de las infancias rurales

¿infancias o infancia?

### Etnografía de los objetos del territorio



Registro etnográfico elaborado por Sebastian de 4to grado.

### Percepción homogénea sobre las infancias

“En el momento de dar clase, una debe conocer el contexto específico, porque digamos en sociales, si yo les explicaba algo de los pisos térmicos, no es lo mismo explicarles a los niños del pueblo que un niño que vive en el campo. El niño que vive en la vereda sabe que bien arriba en el páramo se da la papa, pero un poco más abajo se daba la cebada, y que la cebada no se puede cultivar en el páramo porque se quema. Los niños de la ciudad o del pueblo, no lo entenderían fácilmente” (Carolina, entrevista, 7/12/23)

Visión subordinada sobre la vida de campo.

Impacto de la globalización en la comprensión de la identidad.

Las experiencias infantiles están vinculadas a las estructuras de dominación.

## El lugar de las infancias en la escuela

Proyectors artesanales: ¿Qué veo a través de mi ventana?



Creación de Paula: Contexto urbano



Creación de Sofía: Contexto Rural

Intercambio de experiencias

### Educación bancaria

- Receptores de conocimiento pasivos.
- Educación artística
- Instrucciones rígidas y uniformes

La escuela reprime la creatividad y los diversos lenguajes de comunicación de los estudiantes

Se debe validar las singularidades lingüísticas y expresivas de los niños.

## Adultocentrismo

“Un maestro o maestra que escuche y trate de comprender al niño, que se llene de infinita paciencia, que arriesgue la aventura de perseguirlos por su sueños y fantasías, que aprende de ellos con devoción científica, que guarde silencio cuando no entienda o pregunte con inteligencia, que sea siempre solidario y no se enoje” (Carlos Medina)

- La voz y la autoridad de los adultos está por encima de los niños.
- Invalidación de sus experiencias y opiniones.
- Falta de participación en la toma de decisiones.

### Intercambio de cartas

Experiencia sensible sobre el quehacer de los niños y niñas



La casa de Angel



Así luce mi casa en Bogotá. ¿Cómo se ve la tuya?

La casa de Paula

## 7. SOCIALIZACIÓN:

En este último apartado de esta investigación, siguiendo las directrices de la estructura de la práctica pedagógica reflexiva, se presentan las reflexiones que se dieron al finalizar la práctica pedagógica con el programa de Viva la Escuela. En primera instancia, como se ha mencionado previamente, durante el desarrollo de la práctica nos correspondió llevar a cabo la cátedra de paz en la escuela Otro lado. Un espacio académico obligatorio en las instituciones educativas a nivel nacional. Por eso mismo, fui invitada junto a Carolina al evento “Experiencias que Inspiran”, realizado el 24 de noviembre del 2023 en Bogotá D.C., donde participamos como panelistas en uno de los conversatorios de la jornada, abordando el tema de avanzar hacia la construcción de ambientes democráticos y de paz en las escuelas rurales, bajo el nombre de “Tejiendo Territorios de Paz”. En este evento, participaron docentes y practicantes licenciados y normalistas de todo el país, así como rectores de distintas instituciones y miembros organizadores del programa de Viva la Escuela. Posteriormente, considerado la importancia de compartir las reflexiones con la comunidad educativa, además de contar con un espacio de retroalimentación a través de la actividad de cartas mostrada anteriormente en las reflexiones sobre la categoría de infancias y los espacios de dialogo entre docentes y practicantes, se propuso la creación de una página web. Esta página web se compartirá al finalizar el presente proyecto con la comunidad educativa de la escuela Otro Lado e interesados en replicar la propuesta pedagógica en otros contextos rurales. Finalmente, se ha apartado un espacio en el edificio de la licenciatura en Artes Visuales de la universidad para montar los resultados de esta práctica reflexiva, que se exhibirán del 12 al 16 de agosto de 2024. Este espacio está destinado a compartir con docentes compañeros interesados el proceso de la construcción pedagógica y los recursos didácticos, permitiéndoles no solo conocer, sino también interactuar con lo expuesto.

### **7.1. Ponencia: ¿Cómo avanzar hacia la construcción de ambientes democráticos y para la paz en la escuela rural?**

Abstract:

Durante la práctica en la escuela Otro Lado, se desarrolló de forma integral la perspectiva de formación e investigación reflexiva sobre la práctica educativa alrededor de la Cátedra de Paz. Este espacio tuvo como objetivo principal integrar las ciencias sociales y las artes visuales en el diseño de metodologías y didácticas que permitieran abordar temas como la memoria histórica, la

resolución de conflictos y la importancia de la verdad a través de la creación artística.

### **Introducción:**

En esta ponencia, se presentarán tres puntos claves para reflexionar acerca de la construcción de ambientes democráticos y para la paz en la escuela rural: Enseñanza situada, resolución de conflictos e interdisciplinariedad. Finalmente, se presentarán las conclusiones, resaltando las reflexiones compartidas con docentes, practicantes y demás organizadores del evento.

En el marco del acuerdo de paz del 2016 en el gobierno de Colombia. El Ministerio de Educación, reglamentó la implementación de la cátedra de paz en todas instituciones educativas, tanto oficiales como públicas con la Ley 1732 de 2015. Es importante entender que esta asignatura obligatoria resulta pertinente especialmente en los territorios que fueron afectados por situaciones de conflicto social y económico en el territorio nacional, atribuyendo acciones violentas de grupos al margen de la ley sobre las costumbres y formas de vida étnica, y campesina principalmente. Es crucial entender que las escuelas rurales no solo fueron testigos, sino también víctimas del conflicto, convirtiéndolas en espacios fundamentales para la resiliencia y la construcción de paz.

### **I.**

Es relevante destacar que en Colombia han existido experiencias heterogéneas durante el conflicto armado. Este conflicto fue complejo y multifacético, afectando a los territorios de forma diferente, con variaciones significativas en términos de intensidad e impacto socio-ambientales. Por lo tanto, fue fundamental comprender que esas complejidades deben ser abordadas de forma situada al hablar de paz en las escuelas. No es lo mismo para los niños que viven en la ciudad entender el conflicto de la misma manera que aquellos que han vivido la guerra de forma más cercana en otros territorios. Por eso mismo, durante la Cátedra de Paz, fue importante explicar las diversas experiencias vividas por los niños en diferentes regiones del país. Esto ayudó a comprender que en muchos territorios los niños han enfrentado barreras para estudiar a causa de la guerra. A muchos niños se les ha vulnerado su integridad y se les ha arrebatado su niñez. Algunos tuvieron que cambiar sus juguetes por fusiles, mientras que muchas niñas sufrieron múltiples formas de violencia de género, como se relata el tomo de la Comisión de la Verdad “No es un mal menor: Niños y niñas en el conflicto armado” (2020). El análisis de fotografías de las escuelas abandonadas, resaltando su papel como actor en el conflicto armado y como escenario de

resiliencia, resultó ser un recurso didáctico muy significativo. Esto permitió a los estudiantes entender las realidades de otros niños y cultivar la empatía con base a las realidades en otros territorios.

En ese mismo sentido, en la escuela Otro Lado se evidenció desconocimiento sobre el conflicto armado y una percepción distante hacia este tema. A pesar de que, en algunos lugares de Boyacá hubo presencia de conflicto armado, según la Comisión de la Verdad (2020), Boyacá fue clave durante el conflicto debido a su posición estratégica y geográfica. Precisamente por su cercanía a Bogotá, en Boyacá se documentaron casos de vulneración de los Derechos Humanos. Además, en algunos municipios se han registrado la presencia de distintos grupos armados y afectaciones ambientales causados por la explotación extractivista, como lo presenta Paula Meza en su artículo “Boyacá remanso de paz” (2021):

El occidente del departamento, zona de explotación esmeraldera, está bajo control y manejo de grandes multinacionales que desconocen los derechos de la población ancestral y de las personas que trabajan directamente en las minas. Hoy están en una crisis de expulsión, y cada vez que alguien quiere salir a reclamar padece amenazas y desplazamiento forzado.

Sin embargo, algunas de las percepciones obtenidas durante el desarrollo de la Cátedra de Paz indican que, para muchos niños, estos temas resultan distantes y hablar sobre paz resultaba algo abstracto, a pesar de que la cátedra se había desarrollado previamente en esta escuela, los niños desconocían casi por completo el significado de la paz. Por eso mismo, resultó clave adaptar la enseñanza a este contexto específico. Aunque los niños no hayan experimentado directamente la guerra, fue importante proponer espacios alrededor de la memoria para la no repetición. Algunas de las estrategias pedagógicas que se tuvieron en cuenta fue la resolución de conflictos en las escuelas.

Al hablar de resolución de conflictos en la escuela rural, fue esencial considerar las tensiones presentes en estos espacios. Aunque aparentemente pueden parecer insignificantes, estas tensiones pueden tener repercusiones significativas en el ambiente escolar. Esto es lo que tratamos de explicar al abordar el tema de los conflictos, para ilustrar cómo un conflicto puede desencadenar tanta violencia y sufrimiento en un país. Por ejemplo, las discusiones sobre la justicia espacial revelan desigualdades en el acceso a ciertos espacios, lo cual puede reflejar problemáticas más

amplias, como la distribución de tierras en el país. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica, no hay mayor problema en Colombia que el Agrario y la distribución equitativa de la tierra, siendo causante de miles de desplazamientos forzados de campesinos. Durante las clases de cartografía sonora escolar, observamos que los niños de los cursos superiores ocupaban más el espacio del patio que las niñas y los niños de cursos inferiores, siendo escenario de disputa en las horas de descanso. Este tipo de ejemplos, cercanos a su realidad, pueden propiciar espacios para reflexionar sobre las posibles raíces de un conflicto. Frente a la ausencia de reflexionar sobre las injusticias espaciales, la desigualdad y otros tipos de violencia, los conflictos pueden escalar.

Por último, otro de los puntos claves fue que la integración de las ciencias sociales y las artes visuales, demostró ser efectiva para abordar temas sociales complejos desde una perspectiva sensible. Esta interdisciplinariedad amplía el alcance de las artes en la reflexión crítica sobre aspectos como la justicia social y los derechos humanos, contribuyendo así a la formación de niños más conscientes y comprometidos con la paz y la democracia. Siempre que se aborde con una perspectiva crítica, y no se convierta en una asignatura de relleno.

## II.

Durante la ponencia se discutió la persistencia del autoritarismo y las prácticas adultocentristas en las escuelas, así como la necesidad de otorgar un lugar central a los niños y niñas en la construcción de la paz y la democracia. Se enfatizó que la paz en las escuelas no puede alcanzarse sin abordar las injusticias a nivel nacional y sin promover una participación activa de todos los actores sociales, incluidos los niños y niñas, cuyos intereses han sido frecuentemente ignorados a raíz de su edad. Durante el conflicto, sus voces fueron silenciadas, y en el supuesto proceso de transición hacia la paz, a menudo siguen siendo ignoradas.

Es importante reconocer el papel de los niños y niñas en la construcción de la paz y abordar las problemáticas estructurales para fomentar un ambiente escolar en el que todos puedan contribuir democráticamente a la creación de un futuro más justo. Mientras esto no se logre, la paz y la democracia seguirán siendo inalcanzables.

Por otro lado, se destacó la importancia de entender la escuela como un refugio para los niños, reconociendo que en muchos lugares han sido y siguen siendo un objetivo militar. La

escuela puede convertirse en un punto de partida para resistir la guerra, pero esto solo será posible si todos los miembros de la comunidad educativa, y no únicamente los niños, se toman en serio este compromiso. Sin dejar de lado, que existe una deuda pendiente en las escuelas en los contextos rurales en muchos aspectos.

Finalmente, la Cátedra de Paz puede desempeñar un papel importante en este proceso de orientación educativa situada en los ambientes rurales, siempre que se aborde con una perspectiva crítica y consciente, y no se convierta en una obligación académica descontextualizada de las prioridades y experiencias propias de las comunidades. Esta propuesta debe ser sensible, creativa y crítica, contribuyendo a una comprensión amplia del conflicto desde la empatía y el autorreconocimiento local de las afectaciones que ha traído el desplazamiento, la desterritorialización, la re-victimización. Además, abordando otros asuntos como la identidad cultural, las profundas tradiciones familiares y las dinámicas de "progreso" que interfieren en los procesos de conservación de la vida rural. La cátedra de Paz, integrando diversas disciplinas como las artes visuales y a las ciencias sociales, puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

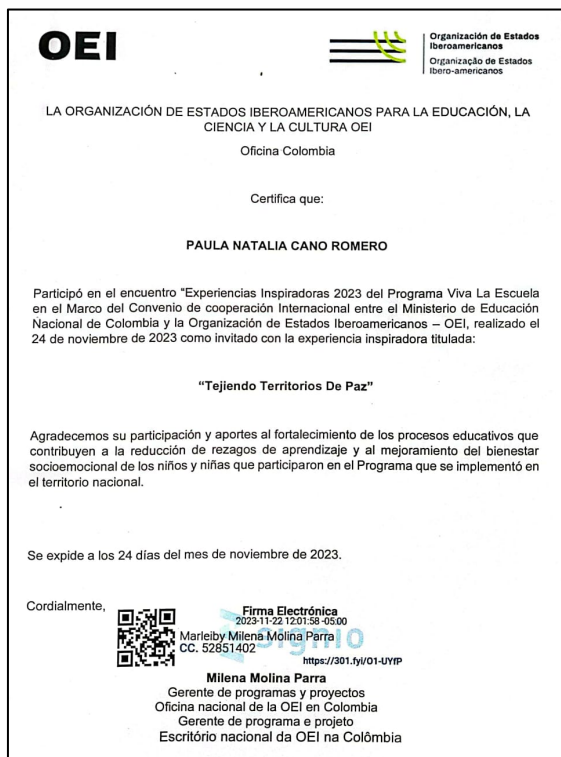
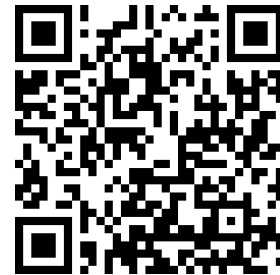


Imagen 16. Certificado de asistencia del evento "Experiencias inspiradoras 2023"

## **7.2. Página Web:**

Un segundo elemento para la socialización es la creación de un mecanismo virtual que exponga los alcances y propuestas de reflexión pedagógica sobre la experiencia educativa. Se ha considerado la creación de una página web que, además de facilitar la comprensión visual del presente proyecto, funcionará como una plataforma para compartir con la comunidad educativa de la escuela Otro Lado. Asimismo, las metodologías utilizadas podrán servir como referencia o para su réplica por otros docentes en zonas rurales. En esta página web se visibilizará los objetivos, la propuesta pedagógica, los resultados de las creaciones artísticas, y los aportes de algunos agentes educativos frente a la propuesta. De esta forma, se integra como un mecanismo de socialización un material educativo que pueda ser replicado, analizado y compartido con los participantes. A continuación, el código QR:



## **7.3. Montaje:**

Entre el 12 y el 16 de agosto de 2024 se llevó a cabo, en el edificio de la Licenciatura en Artes Visuales, la exposición que presentó los resultados de la práctica pedagógica reflexiva. El objetivo de esta muestra fue visibilizar los logros obtenidos durante la práctica. La exposición incluyó una serie de elementos: Una muestra fotográfica, los resultados gráficos basados en el marco teórico, las cartografías de sistematización de experiencias, el fanzine (que fue entregado a los visitantes), la cartografía sonora, los dibujos etnográficos, creaciones de los docentes practicantes, la cartografía textil y un proyector artesanal. Este último contó con una mesa en la que los visitantes podían crear sus propios dibujos en el papel acetato que se les proporcionaba. Se destaca la importancia de visibilizar esta práctica, ya que logró incentivar a los estudiantes a interesarse en la educación rural y generó espacios de diálogo en la licenciatura sobre este tema.



Imagen 17. Registro fotográfico del montaje N°1.



Imagen 18. Registro fotográfico del montaje N°2.

## 8. CONCLUSIONES:

La presente investigación se ha enfocado en explorar las interacciones entre las percepciones del territorio de las infancias rurales y su relación con la enseñanza de las artes visuales en la escuela Otro Lado en el municipio de Soracá, Boyacá. El objetivo fue fortalecer la reflexión de la práctica docente en contextos rurales, identificando experiencias pedagógicas que integren el conocimiento de las infancias sobre su territorio. Las conclusiones se presentarán en varios puntos, teniendo en cuenta principalmente el planteamiento del problema, los aportes teóricos y la sistematización obtenida de las categorías de territorio, rol docente e infancias:

1. El territorio como eje conceptual para la construcción de conocimiento situado. Articuló un saber social y político sobre las dinámicas del quehacer educativo, en las cuales la presente investigación presentó posturas críticas respecto a problemáticas socioambientales. Se destaca la importancia de comprender el territorio más allá de su configuración física, integrando las percepciones subjetivas e intersubjetivas que la comunidad desarrolla sobre el espacio que habita. La propuesta pedagógica adoptó aportes teóricos alrededor la geografía humanista y crítica, así como en la educación ecosocial y crítica, generando espacios de discusión y creación centrados en la experiencia sensible espacial, lo que facilitó una comprensión más profunda del territorio. Los resultados obtenidos fueron claves para la lectura territorial inicialmente buscada para el desarrollo de la sistematización pedagógica. Además, fue crucial que las metodologías propuestas se centraran en el reconocimiento territorial con un enfoque sensible, ya que esto contribuyó a la comprensión estética de la experiencia vivida, entendiendo el territorio como una red en la cual estamos inmersos, es decir, este enfoque permitió integrar una apreciación más profunda y reflexiva entre los niños y su entorno, promoviendo un mayor sentido de pertinencia y cuidado hacia el espacio habitado. Esto destaca la competencia en sensibilización perceptiva, entendida y propuesta como parte de la metodología artística pedagógica, así como la construcción de la memoria personal y colectiva espacial.

2. Se realiza un análisis crítico de la propuesta curricular en la formación artística en los PEI de las instituciones rurales, considerando aspectos culturales y sociales como ejes transversales al enfoque de la educación situada y ecosocial. Desde la

experiencia de la práctica, se ha evidenciado la urgente necesidad de dar mayor atención al papel de la enseñanza artística en contextos rurales. A lo largo del documento, se destaca que esta asignatura frecuentemente queda relegada por el énfasis de la enseñanza en otras áreas para la preparación de las pruebas estandarizadas, lo que lleva a descuidar las orientaciones específicas del MEN sobre las competencias y objetivos de la educación artística en estos contextos. El enfoque actual tiende a centrarse en aspectos medibles y cuantificables, dejando de lado la necesidad de fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la sensibilidad en los estudiantes.

Además, la escasez de docentes y la deficiente formación en educación artística de los docentes rurales hacen que la falta de reconocimiento de la enseñanza artística sea aún más compleja. Por ello, el enfoque interdisciplinario se presenta como una alternativa frecuente adoptada por las docentes en estos contextos. Como se evidenció en las clases, se revela como una herramienta eficiente, siempre y cuando se reconozca y valore el aporte único de las artes en la formación de los estudiantes.

3. La educación artística en contextos rurales es clave para conservación de la cultura, la historia y el patrimonio, basándose en la ancestralidad de las comunidades y su cosmovisión. La acelerada desaparición de prácticas artísticas y culturales locales debido a la globalización, demanda la creación de metodologías efectivas para su enseñanza en el ámbito escolar. Es crucial preservar la memoria cultural a través de la enseñanza de tradiciones orales, artesanías y otras expresiones que fortalecen la identidad cultural, dando cuenta de sus cosmovisiones y tradiciones para así, reivindicar la cultura campesina. Además, la preservación de las prácticas culturales locales no solo fortaleció la identidad de las comunidades rurales, sino que también actuó como un acto de resistencia contra la homogenización impuesta por procesos coloniales y globalizadores. La educación intercultural es clave para emerger caminos alternos para valorar y aprender de la diversidad cultural, respetando las tradiciones locales y promoviendo un diálogo continuo entre diferentes formas de conocimiento.

4. El enfoque educativo ecosocial emergió como una respuesta para sensibilizar a los estudiantes sobre la interdependencia entre las acciones humanas y el

entorno natural. En vista de que en Soracá gran parte del territorio carecía de protección y se percibía poco interés en su conservación natural. Se ha comprendido como muchas dinámicas sociales están ligadas a la degradación ambiental. Fue importante enseñar a sensibilizar, a conmoverse, a empatizar con cada ser vivo, fomentando así la reflexión y la acción consciente hacia la conservación ambiental y la protección cultural. Pues muchas prácticas artísticas y culturales están estrechamente vinculadas con el entorno ecológico. Por ejemplo, las coplas y la tradición oral reflejan la vida natural. Es fundamental preservar esas prácticas culturales, ya que, al hacerlo, también se protege el entorno natural.

5. Las infancias como concepto plural de reconocimiento frente a los criterios y lineamientos de la educación formal, atendiendo a los principios de calidad, adaptabilidad, accesibilidad y cobertura en situaciones que abordan la articulación de la Escuela Nueva en los contextos rurales. Desde la perspectiva de las infancias, uno de los puntos más destacados a lo largo del documento ha sido la importancia de reconocer la pluralidad de experiencias infantiles en contextos rurales. Es crucial dejar de asumir que todos los niños tienen las mismas vivencias, lo que subraya la importancia de hablar de 'infancias' en lugar de 'infancia', reconociendo así la particularidad y diversidad de cada experiencia, evitando visiones simplistas y homogeneizadas de la infancia nos permite comprender mejor las realidades de los niños y niñas en el campo, promoviendo un ambiente educativo más respetuoso hacia sus identidades y formas de expresión. Resaltando que las discusiones teóricas amplían el campo de lo colaborativo al ambiente cooperativo.

Por otro lado, fue importante explorar nuevas formas de relacionarnos con los niños y niñas en los contextos educativos. En mi caso, a pesar de los frecuentes esfuerzos durante la práctica, a menudo caía en ejercer prácticas autoritarias y conductistas debido a que el entorno y sus dinámicas lo propiciaba. Por tanto, es indispensable seguir construyendo estrategias para fomentar relaciones más horizontales y ambientes educativos colaborativos con los estudiantes. Tal cuál como lo menciono en la ponencia, en donde se discute el papel de la democracia en las escuelas. Se concluyó que es imposible alcanzar un ambiente verdaderamente democrático si las infancias siguen siendo subordinadas, con poca autonomía y limitaciones en sus expresiones dentro del entorno escolar.

6. Sobre la categoría de rol docente en la reflexión didáctica sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje en ambientes rurales. Fue importante la creación de metodologías para una lectura espacial que permitiera llevar a cabo una práctica efectiva. Por eso mismo, la propuesta pedagógica artística desarrollada funcionó como puente para obtener una lectura situada desde bajo varios enfoques. Sin embargo, enfrenté varias dificultades inherentes a las características de la educación rural. Por eso mismo, considero importante llamar la atención tanto a los docentes en formación como a las instituciones pertinentes para que dediquen mayor atención a la educación rural en nuestro país, la cual ha sido históricamente olvidada, representando así una deuda pendiente en diversos territorios. En el marco de la línea Di-sentir: *Convergencias entre educación, arte y política*, es crucial fortalecer la enseñanza artística en contextos rurales. No solo se trata de valorar la experiencia práctica en sí misma, sino también de profundizar en los aspectos pedagógicos que la sustenta. Lo cual puede ser valioso para los temas y problemas de investigación que la línea señala, como el lugar político del arte como una apuesta educativa que problematizan la espacialidad en contextos particulares.

En resumen, esta investigación no solo ha buscado comprender las dinámicas educativas y culturales en la escuela Otro Lado, sino también proponer prácticas pedagógicas sensibles y críticas que contribuyan a la transformación de las condiciones de vida de las comunidades rurales. Más allá de un ejercicio académico, pretendía hacer considerar cómo la educación artística y cultural puede ser un puente para la justicia social, la preservación ambiental y la consideración intercultural en contextos educativos rurales. Aunque tres meses fueron breves, esta experiencia resultó ser profundamente significativa tanto en el nivel académico como personal, me motiva a continuar aprendiendo, desaprendiendo y contribuyendo a la reconstrucción de otras realidades que, en muchos casos, ya han sido reconocidas como comunidades de saber cultural y social sobre los cuales, debe apropiarse, adaptarse y concertarse las dinámicas educativas.

## Bibliografía:

Álvarez, S., & Domínguez, M. C. (2012). Una expresión Artística: Otro desafío para la educación rural.

Amador, J. C., & Amadored, J. A. (2021). Cartografías sociales, pedagógicas y digitales: Metodologías para producir conocimientos desde el Sur. J. A. Amadored, Comunicación, 123-143.

Ariès, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Taurus.

Barbosa, A. M. (2022). Arte/educación.

Booth, K. (2010). Cambiar las realidades globales: una teoría crítica para tiempos críticos. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 109(1), 1-29.

Bravo Zumaqué, K. (2022). Educación artística, desarrollo humano y cultura de paz, en estudiantes víctimas del conflicto armado: el caso de la institución educativa “Manuel Ruiz Álvarez” de Montería (Colombia).

Carrillo, A. T. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. Pedagogía y saberes, 13(13), 5-15.

Comisión de la Verdad. (2020). *No es un mal menor: Niños y niñas en el conflicto armado*.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). Plan de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET).

Delgado Mahecha, O. (2003). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea.

Delgado, O. (2003). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Universidad Nacional de Colombia UNIBIBLOS.

Duart, K. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*.

Fajardo, V., Wagner, T., Errázuriz, L. H., Barbosa, A. M., Oliveira, A. D. J., Cox, A., ... & Sánchez Ortega, P. (2011). Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe: la educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria.

Freire, P. (1968). Pedagogía del oprimido.

Giraldo, O., & Toro, I. (2020). Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar.

Giraldo, O. F., & Toro, I. (2020). Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar. Ecosur-Universidad Veracruzana.

Gómez, V. M. (2010). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia.

Gonzales Reyes, L. (2023). Humanidades ecológicas: Hacia un humanismo biosférico.

Guitart, A. O. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (49), 197-216.

Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana. (2021).

Maquet, J. (1999). *Experiencia estética*.

Medina Gallego, C. (2002). Gramática de la Ternura: Fundamentos afectivos para la educación infantil.

Mejía, M. R. (2001). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la educación popular.

Mejía, M. (2018). La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento. V. de Especial (Ed.), *Calidad Educativa y Sistematización*. Quito: Fe y Alegría-Ecuador.

Meza, P. (2021). Boyacá remanso de paz.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media.

Ministerio de Educación. (2001). Más campo para la educación rural.

Muriel, G. G. (2022). Educación y formación artística escolar en contextos rurales.

Porto Gonçalves, C. W. (2002). Un mundo en busca de otras territorialidades.

Ramos Delgado, D., López Duplat, L., Solano Fitzgerald, L., Ramírez, J. S., Beltrán Barrios, H., Díaz Ortiz, W., & Morales Díaz, M. (2018). La memoria y su devenir en los espacios: evidencias del pasado en algunas experiencias cartográficas. *Pensamiento palabra y obra*, (20), 38-57.

Rodríguez, S. R., Moreno-Morilla, C., & Jiménez, E. G. (2021). La construcción de las identidades étnicas y culturales en niños y niñas migrantes: Un enfoque desde la etnografía colaborativa. *Revista de investigación Educativa*, 39(2), 483-501.

Sepúlveda, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. [Sociology of childhood and Latin America as its enunciation place]. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(2), 137-152.

Skliar, C. (2020). *Mientras respiramos (en la incertidumbre)*

Tuan, Y. F. (1974). Topofilia: un estudio de la percepción, actitudes y valores del medio ambiente.

Villar, J. (2010). [Villar, J. (2010). Las altas tasas de repetición entre los niños campesinos, debido a su colaboración con sus padres en épocas de cosecha, fue uno de los problemas que el programa intentó resolver. Por ello, se diseñaron guías pedagógicas que los estudiantes pudieran utilizar tanto en clases como en sus hogares]. *Revista de Educación*, 352, 347-369.